



# 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 2023.36 (Ekim/October)**

## Diller ve renkler...

اللغة السنة واللوان languages and colours

وَمِنْ آيَاتِهِ خَلْقُ السَّمَوَاتِ وَالْأَرْضِ وَالاختلافُ اَللسِّنَتِمْ وَاللوانِمْ 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. Rüveyda Hicran ÇEBİ	Dr. Rüveyda 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 Mayıs 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

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

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 Eylül Üniversitesi ( <b>Türkiye</b> )	Assoc. Prof. Mesut KULELİ Bandırma Onyediy Eylül 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. Birsen KARACA Ankara Üniversitesi (Türkiye)	Professor Birsen 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
Bahkesir Üniversitesi (Türkiye)	Bahkesir 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
Bahkesir Üniversitesi (Türkiye)	Bahkesir 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. Şüreddin MEMMEDLİ	Professor Şüreddin 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 KARAHAHAN Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Akartürk KARAHAHAN 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
Iğdır Üniversitesi (Türkiye)	Iğdır University (Turkey)
Dr. Abdulkadir ÖZTÜRK	Dr. Abdulkadir ÖZTÜRK
Ordu Üniversitesi (Türkiye)	Ordu University (Turkey)
Dr. Abdulkadir HAMARAT	Dr. Abdulkadir HAMARAT
Munzur Üniversitesi (Türkiye)	Munzur University (Turkey)
Dr. Abdullah UÇAR	Dr. Abdullah UÇAR
Aksaray Üniversitesi (Türkiye)	Aksaray University (Turkey)
Dr. Abdulkadir ÜNAL	Dr. Abdulkadir ÜNAL
Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi (Türkiye)	Alanya Alaaddin Keykubat University (Turkey)
Dr. Abdullah YILDIRIM	Dr. Abdullah YILDIRIM
İnönü Üniversitesi (Türkiye)	İnönü University (Turkey)
Dr. Abdullah Nejat TÖNGÜR	Dr. Abdullah Nejat TÖNGÜR
Maltepe Üniversitesi (Türkiye)	Maltepe University (Turkey)
Dr. Adem CAN	Dr. Adem CAN
Erzincan Üniversitesi (Türkiye)	Erzincan University (Turkey)
Dr. Abidin KARASU	Dr. Abidin KARASU
İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Dr. Adnan UZUN	Dr. Adnan UZUN
Bandırma Onyediy Eylöl Üniversitesi (Türkiye)	Bandırma Onyediy Eylöl University (Turkey)
Dr. Ahmad OMAR	Dr. Ahmad OMAR
İstanbul Aydın Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Aydın University (Turkey)
Dr. Ahmed ALDYAB	Dr. Ahmed ALDYAB
Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi (Türkiye)	Ankara Yıldırım Beyazıt University (Turkey)
Dr. Ahmed Farman ÇELEBİ	Dr. Ahmed Farman ÇELEBİ
Bağdat Üniversitesi (Irak)	Baghdad University (Iraq)

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

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

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

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
Gazi Üniversitesi (Türkiye)	Gazi University (Turkey)
Dr. Deniz GÜNER	Dr. Deniz GÜNER
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Deniz KURMEL	Dr. Deniz KURMEL
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Technical University (Turkey)
Dr. Derya KARACA	Dr. Derya KARACA
İğdır Üniversitesi (Türkiye)	İğdır University (Turkey)
Dr. Derya KILIÇKAYA	Dr. Derya KILIÇKAYA
Kocaeli Üniversitesi (Türkiye)	Kocaeli University (Turkey)
Dr. Derya OĞUZ	Dr. Derya OĞUZ
Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Marmara University (Turkey)
Dr. Derya TUZCU EKEN	Dr. Derya TUZCU EKEN
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Devrim Çetin GÜVEN	Dr. Devrim Çetin GÜVEN
Dokuz Eylül Üniversitesi (Türkiye)	Dokuz Eylül University (Turkey)
Dr. Devrim HÖL	Dr. Devrim HÖL
Pamukkale Üniversitesi (Türkiye)	Pamukkale University (Turkey)
Dr. Dilber ZEYTİNKAYA	Dr. Dilber ZEYTİNKAYA
Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Marmara University (Turkey)
Dr. Dilek BÜYÜKAHISKA	Dr. Dilek BÜYÜKAHISKA
Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Türkiye)	Ondokuz Mayıs University (Turkey)
Dr. Dilek HERKMEN	Dr. Dilek HERKMEN
Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi (Türkiye)	Mimar Sinan Fine Arts University (Turkey)

**Adres**

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

**Address**

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

Dr. Dilek MAKTAL CANKO 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 KEMALOĞLU-ER	Dr. Elif KEMALOĞLU-ER
Adana Alparslan Türkeş Bilim ve Teknoloji Üniversitesi (Türkiye)	Adana Alparslan Türkeş Science And Technology University (Turkey)
Dr. Elif PALIÇKO	Dr. Elif PALIÇKO
Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi (Türkiye)	Ankara Hacı Bayram Veli University (Turkey)
Dr. Emin CENGİZ	Dr. Emin CENGİZ
Şırnak Üniversitesi (Türkiye)	Şırnak University (Turkey)
Dr. Emine AKYÜZ	Dr. Emine AKYÜZ
Ankara Üniversitesi (Türkiye)	Ankara University (Turkey)
Dr. Emine AYAN	Dr. Emine AYAN
Çukurova Üniversitesi (Türkiye)	Çukurova University (Turkey)
Dr. Emine ÇAKIR	Dr. Emine ÇAKIR
Ordu Üniversitesi (Türkiye)	Ordu University (Turkey)
Dr. Emine GÜLER (Türkiye)	Dr. Emine GÜLER (Turkey)
Dr. Embie KYAZIMOVA	Dr. Embie KYAZIMOVA
Şumnu Üniversitesi (Bulgaristan)	Shumen University (Bulgaria)
Dr. Emel NALÇACIĞİL ÇOPUR	Dr. Emel NALÇACIĞİL 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 YEŞİLYURT	Dr. Erhan YEŞİLYURT
Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi (Türkiye)	Zonguldak Bülent Ecevit University (Turkey)
Dr. Erkan AYDIN	Dr. Erkan AYDIN
MEB (Türkiye)	MNE (Turkey)
Dr. Erkan KALAYCI	Dr. Erkan KALAYCI
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Erol KUYMA	Dr. Erol KUYMA
Hitit Üniversitesi (Türkiye)	Hitit University (Turkey)
Dr. Ersin ÇETİNKAYA	Dr. Ersin ÇETİNKAYA
Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi (Türkiye)	Ağrı İbrahim Çeçen University (Turkey)
Dr. Ertuğrul AYDIN	Dr. Ertuğrul AYDIN
Doğu Akdeniz Üniversitesi (Türkiye)	Eastern Mediterranean University (Turkey)
Dr. Esat CAN (Türkiye)	Dr. Esat CAN (Turkey)
Dr. Eser ORDEM	Dr. Eser ORDEM
Adana Alpaslan Türkeş Bilim ve Teknoloji Üniversitesi (Türkiye)	Adana Alpaslan Türkeş Science and Technology University (Turkey)
Dr. Eshabil BOZKURT (Türkiye)	Dr. Eshabil BOZKURT (Turkey)
Dr. Esin EREN SOYSAL	Dr. Esin EREN SOYSAL
Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi (Türkiye)	Karamanoğlu Mehmetbey University (Turkey)
Dr. Esin KUMLU	Dr. Esin KUMLU

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

Dr. Fatih SONA	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. Fatoş Işıl BRİTTEN	Dr. Fatoş 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 Mükerrerrem ÖZTÜRK	Dr. Gül Mükerrerrem 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 DEĞİRMENCİ	Dr. Hakan DEĞİRMENCİ
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. Iğın AKTENER	Dr. Iğın 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

İğdir Üniversitesi (Türkiye)	İğdir 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 TOPBAŐOĐLU ERAY Kafkas Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Keziban TOPBAŐOĐLU ERAY Kafkas University (Turkey)
Dr. Korkut Uluç İŞİSAĞ Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Korkut Uluç İŞİSAĞ 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 Őamil ŞAHİN Bartın Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Kürşat Őamil 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	Dr. Muhammed TUNAGÜR
Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi (Türkiye)	Ağrı İbrahim Çeçen University (Turkey)
Dr. Muhammed Zahit CAN	Dr. Muhammed Zahit CAN
Sakarya Üniversitesi (Türkiye)	Sakarya University (Turkey)
Dr. Muhammed ATASEVER	Dr. Muhammed ATASEVER
Kilis 7 Aralık Üniversitesi (Türkiye)	Kilis 7 Aralık University (Turkey)
Dr. Muhammed CAN	Dr. Muhammed CAN
İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Dr. Muhammed Raşit MEMİŞ	Dr. Muhammed Raşit MEMİŞ
Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Türkiye)	Ondokuz Mayıs University (Turkey)
Dr. Muhittin DOĞAN	Dr. Muhittin DOĞAN
Afyon Kocatepe Üniversitesi (Türkiye)	Afyon Kocatepe University (Turkey)
Dr. Muhsine SEKMEN	Dr. Muhsine SEKMEN
Atatürk Üniversitesi (Türkiye)	Atatürk University (Turkey)
Dr. Murad AL KAYED	Dr. Murad AL KAYED
Al-Balqa Applied Üniversitesi (Ürdün)	Al-Balqa Applied University (Jordan)
Dr. Murat ALTUĞ	Dr. Murat ALTUĞ
Aksaray Üniversitesi (Türkiye)	Aksaray University (Turkey)
Dr. Murat KALELİOĞLU	Dr. Murat KALELİOĞLU
Mardin Artuklu Üniversitesi (Türkiye)	Mardin Artuklu University (Turkey)
Dr. Murat Sami TÜRKER	Dr. Murat Sami TÜRKER
Anadolu Üniversitesi (Türkiye)	Anadolu University (Turkey)
Dr. Murat TOPAL	Dr. Murat TOPAL
Sakarya Üniversitesi (Türkiye)	Sakarya University (Turkey)
Dr. Murat TURNA	Dr. Murat TURNA
Necmettin Erbakan Üniversitesi (Türkiye)	Necmettin Erbakan University (Turkey)
Musa DEMİR	Musa DEMİR
Kırıkkale Üniversitesi (Türkiye)	Kırıkkale University (Turkey)
Dr. Musa TILFARLIOĞLU	Dr. Musa TILFARLIOĞLU
Gümüşhane Üniversitesi (Türkiye)	Gümüşhane University (Turkey)
Dr. Mustafa BAL	Dr. Mustafa BAL
TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi (Türkiye)	TOBB University of Economics and Technology (Turkey)
Dr. Mustafa CEYLAN	Dr. Mustafa CEYLAN
Artvin Çoruh Üniversitesi (Türkiye)	Artvin Çoruh University (Turkey)
Dr. Mustafa DERE	Dr. Mustafa DERE
Ordu Üniversitesi (Türkiye)	Ordu University (Turkey)
Dr. Mustafa DİNÇ	Dr. Mustafa DİNÇ
Çanakkale 18 Mart Üniversitesi (Türkiye)	Çanakkale 18 Mart University (Turkey)
Dr. Mustafa EMEK	Dr. Mustafa EMEK
Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi (Türkiye)	Kahramanmaraş Sütçü İmam University (Turkey)
Dr. Mustafa KARADENİZ	Dr. Mustafa KARADENİZ
Batman Üniversitesi (Türkiye)	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 Afyon Kocatepe Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Nazmi ALAN Afyon Kocatepe University (Turkey)
Dr. Necla DAĞ İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Necla DAĞ İstanbul Sabahattin Zaim University (Turkey)
Dr. Necmettin ÖZMEN İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Necmettin ÖZMEN İstanbul Sabahattin Zaim University (Turkey)
Dr. Neiva De Souza BOENO Mato Grosso Eyalet Eğitim Bakanlığı (Brezilya)	Dr. Neiva De Souza BOENO Secretaria De Estado De Educação De Mato Grosso (Brasil)
Dr. Nergiz GAHRAMANLI Yeditepe Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Nergiz GAHRAMANLI Yeditepe University (Turkey)
Dr. Neriman NACAĞ Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Neriman NACAĞ Tekirdağ Namık Kemal University (Turkey)
Dr. Neriman Nüzket ÖZEN Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Neriman Nüzket ÖZEN Tekirdağ Namık Kemal University (Turkey)
Dr. Neslihan ALBAY İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Neslihan ALBAY İstanbul Sabahattin Zaim University (Turkey)
Dr. Neslihan Huri YİĞİT Sivas Cumhuriyet Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Neslihan Huri YİĞİT Sivas Cumhuriyet University (Turkey)
Dr. Neslihan KADIKÖYLÜ Anadolu Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Neslihan KADIKÖYLÜ Anadolu University (Turkey)
Dr. Neslihan KARACAN Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Neslihan KARACAN Alanya Alaaddin Keykubat University (Turkey)
Dr. Neslihan KÖROĞLU İzmir Katip Çelebi Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Neslihan KÖROĞLU İzmir Katip Çelebi University (Turkey)
Dr. Neslihan ÖNDER ÖZDEMİR Uludağ Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Neslihan ÖNDER ÖZDEMİR Uludağ University (Turkey)
Dr. Neslihan YÜCELŞEN İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Neslihan YÜCELŞEN İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Dr. Nesrin TEKİN ÇETİN Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Nesrin TEKİN ÇETİN Ankara Hacı Bayram Veli University (Turkey)
Dr. Nevin METE Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Nevin METE Niğde Ömer Halisdemir University (Turkey)
Dr. Nevriye Ahmedova ÇUFADAR Şumnu Üniversitesi (Bulgaristan)	Dr. Nevriye Ahmedova ÇUFADAR Shumen University (Bulgaria)
Dr. Nesrin ŞEVİK Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Nesrin ŞEVİK Karamanoğlu Mehmetbey University (Turkey)
Dr. Neşe KARA ÖZKAN MEB (Türkiye)	Dr. Neşe KARA ÖZKAN MONE (Turkey)
Dr. Nevzat ERKAN Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Nevzat ERKAN Kırklareli University (Turkey)
Dr. Nezire Gamze ILICAK İstanbul Gelişim Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Nezire Gamze ILICAK 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 BAKŞI YALÇIN İstanbul Yeni Yüzyıl Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Olgahan BAKŞI 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 ADILOĞLU	Dr. Selda ADILOĞLU
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 GÖNER	Dr. Sevda PEKCOŞKUN GÖNER
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Sevda POLAT	Dr. Sevda POLAT
İstanbul Gelişim Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Gelişim University (Turkey)
Dr. Sevdıye KÖKSAL	Dr. Sevdıye KÖKSAL
Dokuz 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 Alparslan 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	Dr. Yasin BEYAZ
Yalova Üniversitesi (Türkiye)	Yalova University (Turkey)
Dr. Yasin YAYLA	Dr. Yasin YAYLA
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Yaşar ŞİMŞEK	Dr. Yaşar ŞİMŞEK
Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi (Türkiye)	Tokat Gaziosmanpaşa University (Turkey)
Dr. Yaşar TOKAY	Dr. Yaşar TOKAY
Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi (Türkiye)	Ankara Yıldırım Beyazıt University (Turkey)
Dr. Yavuz Selim BAYBURTLU	Dr. Yavuz Selim BAYBURTLU
Milli Eğitim Bakanlığı (Türkiye)	Ministry of Education (Türkiye)
Dr. Yeliz OKAY (Türkiye)	Dr. Yeliz OKAY (Turkey)
Dr. Yeliz YASAK PERAN (Türkiye)	Dr. Yeliz YASAK PERAN (Turkey)
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Yeşim ÇAĞLAR	Dr. Yeşim ÇAĞLAR
Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi (Türkiye)	Tekirdağ Namık Kemal University (Turkey)
Dr. Yeşim TÜKEL KANRA	Dr. Yeşim TÜKEL KANRA
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)
Dr. Yıldray BULUT	Dr. Yıldray BULUT
Bartın Üniversitesi (Türkiye)	Bartın University (Turkey)
Dr. Yıldray ÇEVİK	Dr. Yıldray ÇEVİK
İstanbul Arel Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Arel University (Turkey)
Dr. Yıldırım ÖZSEVGEC	Dr. Yıldırım ÖZSEVGEC
Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi (Türkiye)	Recep Tayyip Erdoğan University (Turkey)
Dr. Yıldız AYDIN	Dr. Yıldız AYDIN
Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi (Türkiye)	Tekirdağ Namık Kemal University (Turkey)
Dr. Yılmaz EVAT	Dr. Yılmaz EVAT
Aksaray Üniversitesi (Türkiye)	Aksaray University (Turkey)
Dr. Yonca DENİZARSLANI	Dr. Yonca DENİZARSLANI
Ege Üniversitesi (Türkiye)	Ege University (Turkey)
Dr. Yunus Emre ÖZSARAY	Dr. Yunus Emre ÖZSARAY
İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Dr. Yunus ŞENYİĞİT	Dr. Yunus ŞENYİĞİT
Sakarya Üniversitesi (Türkiye)	Sakarya University (Turkey)
Dr. Yusuf ÇOPUR	Dr. Yusuf ÇOPUR
MEB (Türkiye)	MONE (Turkey)
Dr. Yusuf GÖKKAPLAN	Dr. Yusuf GÖKKAPLAN
Kapadokya Üniversitesi (Türkiye)	Kapadokya University (Turkey)
Dr. Yusuf Mete ELKIRAN	Dr. Yusuf Mete ELKIRAN
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi (Türkiye)	Çanakkale Onsekiz Mart University (Turkey)
Dr. Yusuf ŞEN	Dr. Yusuf ŞEN
Düzce Üniversitesi (Türkiye)	Düzce University (Turkey)
Dr. Yusuf Ziyaettin TURAN	Dr. Yusuf Ziyaettin TURAN
Uşak Üniversitesi (Türkiye)	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 ALTUŐ	Dr. Zeynep Asya ALTUŐ
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
Kırkkale Üniversitesi (Türkiye)	Kırkkale 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
Kırkkale Üniversitesi (Türkiye)	Kırkkale University (Turkey)
Dr. Zübeyde ŐENDERİN	Dr. Zübeyde ŐENDERİN
Kırkkale Üniversitesi (Türkiye)	Kırkkale 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 2023.36 (Ekim/October) HAKEMLERİ / REFEREES**

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

Dr. Dr. Ahmed Nureddin KATTAN	Dr. Aylin SEYMEN	Dr. Emrah EKMEKÇİ
Dr. Ahmet Ahmet TEKİN	Dr. Aysun KIRAN	Dr. Emre TOPRAK
Dr. Ahmet ÇAPKU	Dr. Ayşe ARSLAN ÇAVUŞOĞLU	Dr. Encümen BAYRAM
Dr. Ahmet Erman ARAL	Dr. Ayşe Banu KARADAĞ	Dr. Enes YAŞAR
Dr. Ahmet GEZEK	Dr. Ayşe ŞEKER	Dr. Erdinç ASLAN
Dr. Ahmet MEYDAN	Dr. Aytan MAMMADLİ	Dr. Erdoğan ALTINKAYNAK
Dr. Ahmet NAİR	Dr. Bahar GÜNEŞ	Dr. Ersin ÇİLEK
Dr. Ahmet TOKMAK	Dr. Barış AĞIR	Dr. Ertan KUŐUŐU
Dr. Ahmet YILDIRIM	Dr. Behice VARIŞOĞLU	Dr. Ertuğ CAN
Dr. Ahu Selin ERKUL YAĞCI	Dr. Bekir Şakir KONYALI	Dr. Esin EREN SOYSAL
Dr. Akartürk KARAHAN	Dr. Bilge BAĞCI AYRANCI	Dr. Esra OZKAYA
Dr. Ali Barış KAPLAN	Dr. Bilge GÖK	Dr. Esra ÜNSAL OCAK
Dr. Ali DUMAN	Dr. Birol Bulut	Dr. Esra YALÇINTAŐ
Dr. Ali ŐEYLAN	Dr. Büşra SÜRGİT	Dr. Ezgi GAGA
Dr. Ali TÜLÜ	Dr. Cangül AKDAŐ	Dr. Fadime YİĞİT
Dr. Ali ZİYREK	Dr. Cihan TUNCER	Dr. Faima İSRAFILOVA
Dr. Alper AY	Dr. Çağrı GÜMÜŞ	Dr. Faruk KAZAN
Dr. Anıl ÇELİK	Dr. Dilek MOĞULBAY	Dr. Fatma ALTUN
Dr. Arpine MIZIKYAN	Dr. Duygu ÖZAKIN	Dr. Fatma DEMİRAY AKBULUT
Dr. Arzu ATASOY	Dr. Ebubekir BOZAVLI	Dr. Fatma Ecem CEYLAN
Dr. Arzu ÇEVİK	Dr. Elif AKTAŞ	Dr. Fatoş IŞıl BRITTEN
Dr. AŞı BALİ	Dr. Elif DEMİR	Dr. Faysal Okan ATASOY
Dr. Aydın ERYILMAZ	Dr. Elife KILIÇ	Dr. Fethi KAYALAR

Dr. Filiz CELE	Dr. İsmail ABALI	Dr. Muzaffer Derya NAZLIPINAR SUBAŞI
Dr. Gamze Nil ARKAN	Dr. İsmail SERDAR	Dr. Nabat GARAKHANOVA
Dr. Gamze YÜCETÜRK KURTULMUŞ	Dr. İzzet ESER	Dr. Nazan YILDIZ
Dr. Gökçen KARA	Dr. Kamala Tahsin KERIMOVA	Dr. Nejla GEZMİŞ
Dr. Gül Mükerrerem ÖZTÜRK	Dr. Kübra ÖZÇETİN	Dr. Neriman NÜZKET ÖZEN
Dr. Gülay HEPPINAR	Dr. Kürşat CESUR	Dr. Nesime CEYHAN AKÇA
Dr. Güliz ŞAHİN	Dr. Mehmet AKIN	Dr. Neslihan ALBAY
Dr. Hakkı ÖZKAYA	Dr. Mehmet BARS	Dr. Neslihan ÇELİK
Dr. Halid HALLAF	Dr. Mehmet BÖLÜKBAŞI	Dr. Neşe AYDIN KARAASLAN
Dr. Halil AKÇAY	Dr. Mehmet Cem ODACIOĞLU	Dr. Nihal TOPCU
Dr. Hanife ALKAN ATAMAN	Dr. Mehmet DOĞAN	Dr. Nilüfer SERİN
Dr. Hasan Ali GÜNEŞ	Dr. Mehmet ELBAN	Dr. Nur Emine KOÇ
Dr. Hasan Kazım KALKAN	Dr. Mehmet GÜNEŞ	Dr. Nur SÖZEN
Dr. Hatice OKYAR	Dr. Mehmet Şahin YAVUZER	Dr. Nurcihan YÜRÜK
Dr. Hatice Övgü TÜZÜN	Dr. Meryem ODABAŞI	Dr. Oktay ATİK
Dr. Hatice YURTTAŞ	Dr. Mevlüt ÖZTÜRK	Dr. Oya BAYILTIŞ ÖĞÜTCÜ
Dr. Hıdır POLAT	Dr. Mine DEMİRTAŞ	Dr. Önder ÇANGAL
Dr. Hulusi GEÇGEL	Dr. Mine DEMİRTAŞ	Dr. Özden ŞAHİN ER
Dr. Hüseyin YILDIZ	Dr. Muhammet KAYA	Dr. Özgür ŞEN BARTAN
Dr. İbrahim BOZ	Dr. Muhammet MEMİŞ	Dr. Özlem ZABİTGİL GÜLSEREN
Dr. İbrahim Halil YURDAKAL	Dr. Muna YÜCEOL ÖZEZEN	Dr. Perihan Gülce ÖZKAYA
Dr. İclal ARSLAN	Dr. Mustafa KAYAPINAR	Dr. Perihan YALÇIN
Dr. İhsan DOĞRU	Dr. Mustafa Said KIYMAZ	Dr. Pınar TINAZ
Dr. İlkin GULUSOY	Dr. Mustafa Samet KUMANLI	Dr. Rahime Filiz AĞMAZ
Dr. İlknur SERTDEMİR	Dr. Mustafa UĞURLU	Dr. Raşit KOÇ

Dr. Recep INKILI	Dr. Sezer YILMAZ	Dr. Vasiliki MAVRIDOU
Dr. Recep YÜRÜMEZ	Dr. Sıddık BAKIR	Dr. Vesile GÜL YILMAZ
Dr. Sakine CEYLAN	Dr. Suat ÜNLÜ	Dr. Vildan ÖNCÜL
Dr. Salih UÇAK	Dr. Süleyman GÜN	Dr. Volkan MUTLU
Dr. Samet ATA	Dr. Ő. Güzin AYDINALP	Dr. Yakup YILMAZ
Dr. Samet DOYKUN	Dr. Şahin BÜTÜNER	Dr. Yasemin GÜRSOY
Dr. Sedat AKAY	Dr. Şengül BALKAYA	Dr. Yenal GÖKSUN
Dr. Selçuk PEKPARLATIR	Dr. Şerife Seher EROL ÇALIŞKAN	Dr. Yeşim ÇAĞLAR
Dr. Selenay KOŐUMCU	Dr. Şerife YERDEMİR	Dr. Yeşim IŞIK BAĞRIAÇIK
Dr. Selim TİRYAKİOL	Dr. Şevket Sarper DÖRTER	Dr. Yıldray ÇEVİK
Dr. Sema ÜSTÜN KÜLÜNK	Dr. Taha Tuna KAYA	Dr. Yunus Emre ÖZSARAY
Dr. Semih AYAK	Dr. Talat Fatih ULUÇ	Dr. Yunus KAPLAN
Dr. Semra BATURAY MERAL	Dr. Tamilla ALİYEVA	Dr. Yusuf CEYLAN
Dr. Semra TAYDAŐ OSMAN	Dr. Tarık DEMİR	Dr. Yusuf TEPELİ
Dr. Senem ÖNER	Dr. Taşkın SOYSAL	Dr. Yusuf Ziyaettin TURAN
Dr. Serap SARIBAŞ	Dr. Tolga BAYINDIR	Dr. Zehra GÜVEN KILIÇARSLAN
Dr. Serkan ÇİFTCİ	Dr. Tuna YILDIZ	Dr. Zekeriya KARADAVUT
Dr. Serkan DEMİREL	Dr. Turgay KABAK	Dr. Zeynep KANTARCI BİNGÖL
Dr. Serpil UÇAR	Dr. Tülay AKBABA	Dr. Zuhal AKMEŞE DEMİR
Dr. Sevcan SEÇKİN	Dr. Tülünay DALAK	
Dr. Sevgi ÇALIŞIR ZENCİ	Dr. Umut BALCI	
Dr. Sevilay YAVUZ ÇEŐMECİ	Dr. Ümmügülsüm DOHMAN	

DİZİNLER / INDEX

RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi aşağıdaki dizinlerce taranmaktadır.



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

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

## İÇİNDEKİLER / CONTENTS

İÇİNDEKİLER / CONTENTS.....	LXIX
EDİTÖRDEN .....	LXXVI
EDITOR'S NOTE .....	LXXVII
<b>2023.36.01. Yaşar, E.</b> Öğretmen adaylarında dijital hikâye yazma becerilerinin yazma becerilerine etkisi / The effect of digital story writing skills on writing skills of pre-service teachers .....	1
<b>2023.36.02. Tok, A.</b> Kültürel diplomasi aracı bağlamında yabancı dil olarak Türkçe öğretimi: YTB'nin 2010-2021 arasındaki faaliyetleri / Teaching Turkish as a foreign language in the context of cultural diplomacy tool: YTB's activities between 2010-2021.....	26
<b>2023.36.03. Kökçü, Y.</b> Dil öğretiminde kullanılan dijital yardımcımlar: Web 2.0 araçları / Digital assistive used in language teaching: Web 2.0 tools .....	48
<b>2023.36.04. Kaya, A. İ. &amp; Koçoğlu, A.</b> Ortaokul öğrencilerinin konuşma kaygılarının bazı kişisel değişkenlere göre incelenmesi / An investigation of middle school students' speaking anxiety according to some personal variables .....	68
<b>2023.36.05. Öztürk, I. &amp; Özkaya, P. G.</b> Dil becerilerinin geliştirilmesinde oyunlaştırmanın kullanımı: Bir bibliyometrik analiz çalışması / The use of gamification in the development of language skills: A bibliometric analysis study.....	94
<b>2023.36.06. Çalışkan, G.</b> Türkçe ders kitaplarındaki anlama becerisine ilişkin yöntem ve teknikler üzerine bir inceleme / An investigation on methods and techniques related to understanding skills in Turkish textbooks .....	121
<b>2023.36.07. Alkan Ataman, H.</b> Nesne ve mesleklere ilişkin adlandırmalar bağlamında çocuklarda dil gelişimi / Language development in children in the context of naming objects and professions ...	135
<b>2023.36.08. Yokuş, Y. &amp; Öрге Yaşar, F.</b> 3 ve 4. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin Ateşman ve Çetinkaya-Uzun okunabilirlik formüllerine göre incelenmesi / Analyzing the texts in 3rd and 4th-grade Turkish textbooks according to Ateşman and Çetinkaya-Uzun readability formulas .....	154
<b>2023.36.09. Taşköprü, G. &amp; Ekti, M.</b> A1-A2 düzeyi konuşma becerisi için özetleyici değerlendirme kapsamında hazırlanan araçlardaki ölçütler ve bunların önemi / The criteria for preparing assessment tools within the scope of summative assessment for A1-A2 level speaking skills and their importance .....	173
<b>2023.36.10. Yurtoğlu, G.</b> Anadolu ağızlarında somutlama yoluyla yapılan cinsiyet organı adlandırmalarında başvurulan hedef alanlar / Target areas in sexual organ naminations that do through concretization in Anatolian dialects.....	185
<b>2023.36.11. Kamacı Gencer, D.</b> Türkçede <i> için </i> ilgecinin eşdizimlilik örüntülerine derlem temelli bir yaklaşım / A corpus-based approach on the collocation patterns of <i> için </i> as a Turkish postposition ....	196
<b>2023.36.12. Adıyaman, B.</b> Çağatay Türkçesi dönemi eserlerinde yer alan 'hasta' ve 'hastalık' söz varlığı / 'Patient' and 'disease' vocabulary in Chagatai Turkish period works .....	213
<b>2023.36.13. Kocayanak, D. &amp; Sarıgöl, K.</b> Geniş zamanın işlevlerine yönelik bir farkındalık çalışması / An awareness study on the functions of the present simple tense.....	244
<b>2023.36.14. Erden, Z.</b> Karahanlı Türkçesi Dönemi eserlerinde 'ulaştırma' ve 'iletifim' söz varlığı / 'Transportation' and 'communication' vocabulary in Karakhanid Turkish Period works.....	262
<b>2023.36.15. Erdoğan, Ü.</b> Tarihi Türk lehçeleri sözlüklerinde duygu isimleri / Emotional nouns in dictionaries of historical Turkish dialects .....	284

- 2023.36.16. Şimşek, A. & Çevirme, H.** Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde konuşma becerisine yönelik biçimlendirici değerlendirme temelli dereceli puanlama anahtarı geliştirme çalışması / A study on the development of a formative assessment based scoring rubric for speaking skill in teaching Turkish as a foreign language.....305
- 2023.36.17. Nesterova Coşkun, S.** Roman Jakobson'da dilin işlevleri ve işleyiş mekanizması / Roman Jakobson's functions and mechanics of language .....326
- 2023.36.18. Er, M.** Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde özel dil kursları / Private language courses in teaching Turkish as a foreign language.....340
- 2023.36.19. Gezer, H.** Kavram alanı içerisinde *cilasun* kelimesinin incelenmesi ve Derleme Sözlüğü'ne katkı: *cilasım, cilasılm* / Examination of the word *cilasun* in the conceptual field and contribution to the Compilation Dictionary ..... 355
- 2023.36.20. Şahin, G.** Düşünsel bir yolculuk: Çocuklar için felsefe / An intellectual journey: Philosophy for children ..... 368
- 2023.36.21. Ata, S.** Eğitimde ölçme ve değerlendirmede sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algıları / Classroom teachers' perceptions of self-efficacy in measurement and evaluation in education ..... 389
- 2023.36.22. Türker, A. & Karabacak Atay, Ç. & Gündüz, M.** Fen bilgisi öğretmen adaylarının değer yargılarının incelenmesi / An analysis on value judgments' of science teacher candidates' ..... 404
- 2023.36.23. Özdemir, P.** New trends in academic leadership: a synopsis of the state-of-the-art approaches / Akademik liderlikte yeni eğilimler: son yaklaşımlardan bir çıkarım .....423
- 2023.36.24. Kaya, F. & Doğan, İ. H. & Kırbaç, M.** Öğretmen adaylarının demokratiklik düzeylerinin incelenmesi / Examination of the level of democratization of teacher candidates ..... 438
- 2023.36.25. Özkan, H. & Erdem, C.** Türk Kültür Tarihinde Mecelle: Küllî Kaidelerinin Eğitim Açısından Analizi / Mecelle in the History of Turkish Culture: an Educational Analysis of its Principles .....455
- 2023.36.26. Sözen, N.** Yetişkinlerin okuma yazma öğrenimleri ve çok yönlü gelişimleri: hayat boyu öğrenen mahalle projesi üzerine bir inceleme / Adults' literacy learning and versatile development: a review on the lifelong learning neighborhood project ..... 477
- 2023.36.27. Ayan, E.** *Nesne Kitap* olarak Faruk Ulay'ın *Beldeler Kitabı* adlı eseri üzerine bir inceleme / A review on Faruk Ulay's *Beldeler Kitabı* as *Object Book*.....507
- 2023.36.28. Çelik Özkan, F.** *Doğmuş Kızıma Mektup* ve *Uzun Bir Mektup* eserlerinin kadın edebiyatı ekseninde karşılaştırmalı incelemesi / Comparative analysis of the works of *Letter to My Born Daughter* and *So Long A Letter* on the axis of women's literature ..... 521
- 2023.36.29. Yıldırım, A.** Âşık Veysel'in "Kara Toprak" şiirini aksiyolojik yönden inceleme / An axiological analysis of Âşık Veysel's poem "Kara Toprak" .....533
- 2023.36.30. Ay, A.** Edebiyatımızda Hz. Meryem ve Müellifi Bilinmeyen Bir Meryem Ana Destanı / Mary in our literature and an unknown epic of Mary ..... 541
- 2023.36.31. Akın, M.** Bâkî'nin "incinür" redifli gazelinin şerhi ve yapısal yönden incelenmesi / Commentary and structural examination of Bâkî's gazel with "incinür" redif.....560
- 2023.36.32. Aytaç, A.** *Yenişehir Kentinin* sosyal hayat ve eğlence kültürünü bir şehrengiz metni üzerinden okumak / Reading the social life and entertainment culture of *Yenişehir* city through a shehrengiz text .....583
- 2023.36.33. Bali, A.** 17. Yüzyıl âşıklarından Gevherî'nin şiirlerinde ateş metaforu / The metaphor of fire in the poems of Gevherî, one of the 17th century minstrels.....598

- 2023.36.34. Aral, A. E.** Mitolojiden ideolojiye, çatışma unsurundan ortak değere: 1990-2022 yılları arasında Nevruz kutlamalarının karşılaştırılması / From mythology to ideology, from the element of conflict to the common value: A comparison of Nevruz celebrations in 1990-2022 .....625
- 2023.36.35. Uurlu Ünal, N.** Emmanuel Levinas'ın düşüncesinde Tanrı kavramı / The concept of God in Emmanuel Levinas' thought .....635
- 2023.36.36. Akcan, A.** Anıt Eserler ile Birleşmek: İslamiyet öncesi Türk Runolojisi / To Merge With a Monumental Artefacts: Pre-Islamic Turkish Runology.....650
- 2023.36.37. Kılıç, E.** Teoman Duralı'da mekân, kültürel seyyahlık ve medeniyet ilişkisi / The relationship between space, cultural nomadism and civilization in Teoman Duralı .....665
- 2023.36.38. Dinçer, F.** Cumhuriyet Dönemi Şiirlerinde Halk Hikâyesi Kahramanı “Kerem” / In Republican Period Poems, A Folk Story Charactes “Kerem” .....676
- 2023.36.39. Yıldırım, K. & Özdemir, S.** Güzel Sanatlar Liselerinde uygulanan bireysel çalgı (Keman) eğitimi dersi öğretim programlarında bulunan tonal ve makamsal dizilerin karşılaştırmalı olarak incelenmesi / Comparative examination of tonal and maqam scales in individual instrument (Violin) education course curriculums applied in Fine Arts High Schools .....704
- 2023.36.40. Kırmızı, Ö. & Gönel Sönmez, T.** Âşık Abdil'in şiir evreninde dinî tasavvur ve didaktik söylem / Religious imagination and didactic discourse in Âşık Abdil's poetic universe .....715
- 2023.36.41. Kartal, A.** Türkiye'de evlilik ve evlenme kültürü: geleneksel normlara halkbilim perspektifinden bir bakış / Marriage and matrimonial culture in Turkey: a folkloric perspective on traditional norms .....730
- 2023.36.42. Yıldız, T.** Somut olmayan kültürel mirasın kayıt altına alınması: katılımlı, yaşayan dijital envanterler / Recording intangible cultural heritage: participatory, living digital inventories .....754
- 2023.36.43. Hamarat Yardımcı, Z.** Menkıbelerde vantrilok ve akuzmatik sesler / Ventriloquial voices and acousmatic voices in hagiographies.....767
- 2023.36.44. Çelik Özkan, F.** Medyalararasılık açısından bir uyarılma incelemesi: “Sana Gül Bahçesi Vadetmedim” / An adaption study in terms of intermediality: “I Never Promised You a Rose Garden” .....783
- 2023.36.45. Tüzün, S. & Ünal, C.** Halkla İlişkilerin bir alt bilim dalı olarak Kişilerarası İletişim alanının beslendiği kaynaklara yönelik bir atıf analizi / A citation analysis of the sources that feed the field of Interpersonal Communication as a sub-science of Public Relations .....794
- 2023.36.46. Doğan, N. & Dudu Karaman, E.** Toplumsal cinsiyet rollerini tersinden anlamlandırmak: Babalık ve erkeklik rolünün reklamlar üzerinden analizi / Interpreting gender roles in reverse: Analysis of fatherhood and masculinity roles through advertisements .....809
- 2023.36.47. Göksun, Y.** Dijital Diplomasinin Değişen Dili: Rusya'nın Skripal Vakasında Twitter Diplomasisi Kullanımı Örneği / The Changing Language of Digital Diplomacy: Russia's Twitter Diplomacy Use in Skripal Case .....825
- 2023.36.48. Tınaz, P.** Yabancılaştırma efektlerinin sinemasal dile etkileri: Woody Allen ve “Annie Hall” üzerine bir inceleme / The effects of alienation effects on cinematic language: An analysis on Woody Allen and "Annie Hall" .....842
- 2023.36.49. Arkan, G. N.** “Barış Akarsu Merhaba” filminin izlerkitle üzerindeki etkisinin duygular analizi yöntemiyle değerlendirilmesi / Evaluation of the effect of the movie "Barış Akarsu Merhaba" on the audience by sentiment analysis method.....861
- 2023.36.50. Sönmez, M. F. & Akmeşe Demir, Z.** Siyasal reklamlarda kullanılan temalara göstergebilimsel bir yaklaşım: 2023 cumhurbaşkanlığı seçiminde Cumhuriyet Halk Partisi'nin “Sana Söz” reklam filminin analizi / A semiotic approach to themes used in political advertisements: Analysis of the Republican People's Party's "Sana Söz" advertising film in the 2023 presidential election .....873

- 2023.36.51. Eken, G.** Guernica tablosunu ve Oppenheimer filmi birlikte anlamak / Understanding the Guernica painting and the Oppenheimer film together .....887
- 2023.36.52. Arslan Çavuşoğlu, A.** Schreibfehler bei Deutschlehrer\*innen an den Staatlichen Schulen: eine Empirische Studie / Devlet okullarında görev yapan Almanca öğretmenlerinin yazım hataları: Ampirik bir çalışma / Writing errors of German language teachers in state schools: An empirical study..... 898
- 2023.36.53. Heppnar, G.** Textlinguistische Analyse von literarischen Texten. Eine qualitative Studie im universitären DaF-Unterricht / Edebi metinlerin metin dilbilimsel analizi. Almancanın üniversitede yabancı dil olarak öğretimine yönelik nitel araştırma / Text-Linguistic Analysis of Literary Texts. A Qualitative Research Study on Teaching German as a Foreign Language at University Level ..... 909
- 2023.36.54. Üründü, H.** Zwischen Vergangenheit und Verlust: Joseph Roths ‚Die Kapuzinergruft‘ im Kontext von Ulrich Becks ‚Risikogesellschaftstheorie‘ / Geçmiş ile kayıp arasında: Ulrich Beck'in 'Risk Toplumu Teorisi' bağlamında Joseph Roth'un 'Die Kapuzinergruft'u / Between past and loss: Joseph Roth's ‚Die Kapuzinergruft‘ in the context of Ulrich Beck's 'Risk Society Theory' ..... 935
- 2023.36.55. Atik, O.** Die Scharlatanfiguren und –motive als Aufklärungskritik im Werk „Der Groß-Cophta“ / The Charlatan Figures and Motifs as Critique of Enlightenment in the Work "Der Groß-Cophta" / Şarlatan Figürleri ve Motifleri: "Der Groß-Cophta" Başlıklı Eserde Aydınlanma Eleştirisi" ..... 947
- 2023.36.56. Özenici, S. & Evcim, H.** Öğretmen istihdam süreci ve değerlendirme yöntemleri: Türkiye ve Almanya örnekleme / Teacher recruitment process and evaluation methods: The case of Turkey and Germany ..... 959
- 2023.36.57. Doğan, M.** Der Beitrag eines innovativen Onboarding-Konzepts zur fachlichen und sozialen Integration neuer Lehrbeauftragten der Hochschulen für Fremdsprachen / Yenilikçi bir oryantasyon programının Yabancı Diller Yüksekokulunda göreve yeni başlayan öğretim görevlilerinin mesleki ve sosyal entegrasyonuna katkısı / The contribution of an innovative induction program on professional and social integration of newly recruited instructors at school of foreign languages ..... 984
- 2023.36.58. Pachalli, T. & Şahin Toptaş, A.** Basisposition und Verarbeitung von Adverbialen im Deutschunterricht / Almanca eğitiminde zarfların temel konumu ve kullanımı / Base position and processing of adverbials in German language education ..... 1001
- 2023.36.59. Dağbaşı, G. & Yazıcı, S.** Fuâd et-Tekerli'nin geniş gölgeli bir ağacın altında (tahte şeceratin vârifeti'z-zilâl) adlı kısa öyküsü üzerine bir inceleme / "Under a shady tree" (tahte şeceratin vârifeti'z-zilâl) by Fuad et-Tekerli a review on his short story ..... 1013
- 2023.36.60. Gümüüşsoy, A.** Arap edebiyatında Tabakât geleneği: İbn Ma'sûm el-Medenî'nin Sulâfetu'l-Asr adlı eseri çerçevesinde bir inceleme / The tradition of Tabaqât in Arabic literature: A study in the framework of İbn Ma'sûm al-Madanî's "Sulâfatu'l-Asr" .....1024
- 2023.36.61. Çilek, E.** Arap dili eğitimi alanında yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi ve güncel eğilimler üzerine değerlendirilmesi / An analysis of postgraduate theses in Arabic language education and an evaluation of current trends .....1042
- 2023.36.62. Elhadki, İ. & Ünver Singer, Z.** Öğrenci perspektifinden bazı Türk Üniversitelerindeki Arapça hazırlık programlarında tercih edilen konular / Preferred subjects in Arabic preparatory programs at some Turkish universities from the student perspective / الموضوعات المفضلة للبرامج التحضيرية / العربية في بعض الجامعات التركية من منظور الطلبة .....1063
- 2023.36.63. Kazan, F.** Seyyid Tahrîr Oruç'un hayatı ve ilmi kişiliği / The life and scholarly personality of Seyyid Tahrîr Oruç .....1089
- 2023.36.64. Doğan, A.** Fâdil Kellû el-'Azzâvî'nin el-Kal'atu'l-Hâmise adlı romanında siyaset / Politics in Fâdil Kellu al-'Azzâvî's Novel al-Kal'atu'l-Hâmise.....1101



- 2023.36.65. Pekparlatır, S.** Zeccâcî'nin Hurûfu'l-Me'ânî adlı eserinin tahlili: Muhteva ve üslup / Analysis of al-Zajjajî's book Hurûfu'l-Ma'ânî: Content and style ..... 1112
- 2023.36.66. Binol, A.** Kevser suresi bağlamında yeni anlam arayışları / Searching for new meaning in the context of surah Kevser ..... 1127
- 2023.36.67. Kara, A.** Dede Ömer Rûşenî Divanında yer alan ayet iktibasları / Verse quotations in the Divan of Dede Omer Ruşeni ..... 1153
- 2023.36.68. Yılmaz, S.** Arapça – Türkçe ardıl çeviri eğitiminde bellek etkinleştirme ve sürdürme stratejilerine yönelik pragmatik yaklaşımlar / Pragmatic approaches to memory activation and retention strategies in Arabic-Turkish consecutive translation training ..... 1164
- 2023.36.69. Aldyab, A.** نظرية بياجيه في التعلّم وأهميتها في اكتساب اللغة العربية للناطقين بغيرها / Piagetin öğrenme kuramı ve anadili Arapça olmayanlara bu dili kazandırmanın önemi / Piaget's learning theory and its importance in the acquisition of Arabic for non-native speakers ..... 1179
- 2023.36.70. Körkem Akçay, C.** Çin'deki yükseköğretim kurumlarında türkoloji bölümleri ve Türkiye Araştırma Merkezleri üzerine bir inceleme / A Study on Turkology and Turkey Studies in China's Universities ..... 1185
- 2023.36.71. Yıkar, G.** Farsça dil eğitiminde yapay zekâ (AI) destekli çeviri ve metin üretme üzerine bir değerlendirme / An evaluation on artificial intelligence supported translation and text generation in persian language education ..... 1204
- 2023.36.72. Eryılmaz, A. & Hamadali, A. T.** بازتاب اندیشههای رندی و ملامتی در اشعار حافظ / Hafız Şirazi Şiirlerinde Rindlik ve Melametiye Düşüncesinin Yansımaları / Reflection of Randy and Reproachful Thoughts In Hafez's Poems ..... 1223
- 2023.36.73. Aycan, M. & Günday, R.** Fransa ve Türkiye'nin çokkültürlülük yaklaşımları / Multiculturalism approaches of France and Turkey ..... 1241
- 2023.36.74. Güzel, O. E.** Graham Greene'in *Stamboul Train* adlı romanı ile *İstanbul Treni* başlıklı Türkçe çevirisindeki özel ad göstergeleri ve tarihsel göstergelerin çeviri göstergebilimi bağlamında çözümlenmesi / The Analysis of proper name signs and historical signs in Graham Greene's novel titled *Stamboul Train* and its Turkish translation within the context of urban semiotics and semiotics of translation ..... 1254
- 2023.36.75. Kuşçu, E. & Aslan, E.** Yapılandırıcı Yaklaşım ve Mobil Uygulamalarla Fransızca Öğretimi/Öğrenimi / Constructive Approach and French Teaching/Learning With Mobile Apps .... 1276
- 2023.36.76. Uçar, S.** A systematic review: An investigation of studies on the use of discourse connectors in Turkish EFL learners' academic writing / Sistematik bir inceleme: Yabancı Dil olarak İngilizce öğrenen Türk öğrencilerin akademik yazımlarında söylem bağlaçlarının kullanımına ilişkin çalışmaların incelenmesi ..... 1291
- 2023.36.77. Karabulut, T.** The Awakening of Female Vorticism in Jessica Dismorr's Textual and Visual Representations / Jessica Dismorr'un Yazınsal ve Görsel Yapıtlarında Kadın Vortizmi'nin Uyanışı ..... 1308
- 2023.36.78. Yiğit, M. A. & Dolgunsöz, E.** A Cross-Cultural Analysis of a Turkish EFL Textbook: Hu and McKay's Analytic Framework / Bir Türk EFL Ders Kitabının Kültürler Arası Bir Analizi: Hu ve McKay'in Analitik Çerçevesi ..... 1321
- 2023.36.79. Okyar, H.** Chatbots in English as a foreign or second language education contexts: A review of recent empirical research / Yabancı veya ikinci dil olarak İngilizce eğitim bağlamlarında sohbet robotları: Son zamanlardaki ampirik araştırmaların incelenmesi ..... 1333
- 2023.36.80. Yanar, M.** Post-hümanizm ve posthümanizm söylemlerinin yersizyurtsuzlaşma kavramı üzerinden yeniden incelenmesi / Revisiting post-humanism and posthumanism as deterritorialization ..... 1347

- 2023.36.81. Kara, G.** The Pen and The Plow: Chinua Achebe's *Things Fall Apart* and The Reimagining of African Culture / Kalem ve Kürek: Chinua Achebe'nin *Ruhum Yeniden Doğacak* Adlı Eserinde Afrika Kültürünün Yeniden İnşa Edilmesi ..... 1362
- 2023.36.82. Ayar, Z.** Reflections of American and Turkish Fulbright alumni: An International context in language teaching assistantship / Amerikalı ve Türk Fulbright mezunlarının düşünceleri: Dil öğretimi asistanlığında uluslararası bir bağlam ..... 1375
- 2023.36.83. Demir, Ç. & Mirzaie, H.** The Effect of Flipped Classroom Technique on Developing English Speaking Skills of EFL learners / Ters yüz Sınıf Tekniğinin EFL Öğrencilerinin İngilizce Konuşma Becerilerini Geliştirmeye Etkisi..... 1392
- 2023.36.84. Büyükgebiz, M.** Breaking the Mold: Masculinities and Family Dynamics in *Detransition, Baby* / Kalıpları Kırmak: Geçiş Sürecinde Erkeklikler ve Aile Dinamikleri, Bebek .....1404
- 2023.36.85. Mızıkıyan, A.** The struggle for overcoming the internalized norms of masculinity: *This Is How You Lose Her* / İçselleştirilmiş erkeklik normlarının üstesinden gelme mücadelesi: *This Is How You Lose Her* ..... 1413
- 2023.36.86. Kılıç, V.** A Jungian Hero's Journey as Individuation Process in J.K. Rowling's *Harry Potter and the Sorcerer's Stone*: A Jungian Approach / J.K. Rowling'in *Harry Potter ve Felsefe Taşı*'nda Jung'cu Bir Kahramanın Bireyleşme Süreci Olarak Yolculuğu: Jung'cu Bir Yaklaşım ..... 1428
- 2023.36.87. Erdoğan Yaşarsoy, H.** Rus toplumunda aşk ve sevgi konsepti / The concept of love and affection in Russian society ..... 1440
- 2023.36.88. Tetik, K.** Viktor Tsoy'un rock şiirlerinde gençlik isyanı ve siyasi eleştiri / Youth Rebellion and Political Criticism in Viktor Tsoi's Rock Poetry .....1447
- 2023.36.89. Dohman, Ü.** İçerik, anlam, kavram, konsept etrafında yeni bir anlam modeli denemesi / Revisiting a new model of meaning around content, meaning, notion, concept ..... 1461
- 2023.36.90. Coşkun, N.** H. Arendt'in Vita Activa Kavramı Bağlamında İ. Turgenev'in İnsarov'u / I. Turgenev's Insarov in the Context of H. Arendt's Vita Activa Concept ..... 1474
- 2023.36.91. Güler, G.** Çeviri sürecinin sosyolojisi: Yayınevleri odağı / The sociology of the translation process: Focus on publishing houses ..... 1484
- 2023.36.92. Pekçoşkun Güner, S.** Çeviri odaklı derlemlerin metin türü tabanlı bir modelle yeniden kavramsallaştırılması / Reconceptualizing translation-oriented corpora with a text-type based model ..... 1494
- 2023.36.93. Çoban, F. & Ünal, F.** Sözlü Çeviri Becerilerinin Geliştirilmesinde Video ve Konu Kullanımı: Bartın Üniversitesi Örneği / The Use of Video and Subjects in the Development of Interpreting Skills: The Case of Bartın University .....1516
- 2023.36.94. Alimen, N.** Makine çevirisinden sohbet robotu çevirisine: ChatGPT ile deneysel bir çalışma / From machine translation to chatbot translation: An experimental study with ChatGPT . 1532
- 2023.36.95. Yetim, A.** Metinlerarasılık bağlamında çeviri: Kurt Vonnegut'un *Mezbaha 5* adlı romanı üzerine bir uygulama / Translation in the context of intertextuality: An application on Kurt Vonnegut's novel *Slaughterhouse 5* ..... 1549
- 2023.36.96. Kuşçu Özbudak, S.** Linguistic reasons and professional concerns behind Turkish academicians' self-translation of academic texts / Türk akademisyenlerin akademik metinleri öz-çeviri yapmalarının ardındaki dilsel nedenler ve mesleki kaygılar .....1561
- 2023.36.97. Üstün Külünk, S.** The intricate zone of hadith translations: navigating between translators, compilers, and intermediaries in Türkiye / Hadis çevirilerinin karmaşık dünyası: Türkiye'de çevirmenler, derleyiciler ve araçlar arasında bir çeviri yolculuğu ..... 1576

- 2023.36.98. Özkaya Marangoz, E.** The Transformative role of artificial intelligence and machine learning in interpreting and language services / Sözlü çeviri ve dil hizmetlerinde yapay zeka ve makine öğrenmesinin dönüştürücü rolü .....1591
- 2023.36.99. Çelikay, M. K.** Çeviribilimde James S. Holmes'ü yeniden anlamak: Viyana Çevresi'nin mantıksal pozitivismi bağlamında Holmes'ün ampirizm konseptinin incelenmesi / Re-understanding James S. Holmes in translation studies: Examining Holmes' concept of empiricism in the context of the logical positivism of the Vienna Circle..... 1599



**RumeliDE Dil ve Edebiyat  
Araştırmaları Dergisi**

ISSN : 2148-7782

## EDİTÖRDEN

**Kıymetli okuyucu,**

*RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*'nin **36. 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.

**2023.37 (21 Aralık 2023)** sıradaki sayı için makale kabulü başlamıştır. Kabul için son tarih **15 Kasım**'dır.

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

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

**RumeliDE 2023.36 (Ekim/October)** 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 36<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 **2023.37 (December 21, 2023)**. The deadline for admission is **November 15, 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 2023.36 (Ekim/October)**, 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. Öğretmen adaylarında dijital hikâye yazma becerilerinin yazma becerilerine etkisi

Enes YAŞAR<sup>1</sup>

**APA:** Yaşar, E. (2023). Öğretmen adaylarında dijital hikâye yazma becerilerinin yazma becerilerine etkisi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (36), 1-25. DOI: 10.29000/rumelide.1369047.

### Öz

Bu çalışmanın amacı öğretmen adaylarının dijital hikâye anlatımlarıyla tanışmalarını ve dijital hikâyeler oluşturmalarını sağlamak ve dijital yazma becerilerinin yazma becerilerine ne tür etkileri olduğunu tespit etmektir. Nitekim öğretmen adayları dijital yazma ortamlarında hikâyenin kurgusunu, temasını, planını ve karakterlerini normal yazma ortamlarındaki gibi tasarlayamamakta ve dijital ortama göre yeniden dizayn etme durumunda kalmaktadır. Bu sebeple teknolojiyi ve yaratıcılığını bütünleştirerek yeni bir yazma becerisi geliştirmektedir. Çalışmada bu yeni yazma becerileri tespit edilerek ortaya koyulmaya çalışılmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Çalışma grubunu devlet üniversitesinde Türkçe öğretmenliği programı ikinci sınıfa devam eden 50 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma verileri, yarı yapılandırılmış görüşme formları ve dijital hikâyeler oluşturulması yoluyla elde edilmiştir. Araştırma sonucunda dijital hikâyelerin yaratıcı fikirler oluşturduğu, öğretim materyali tasarlama gibi imkanlar sağladığı, noktalama işaretleri ve dil bilgisi kurallarına daha fazla riayet etmeye olanak sağladığı tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının yazma süreçlerinde dijital teknolojiler aracılığıyla bilgilerini hızlı ve verimli bir şekilde yazıya aktarmayı ve düşüncelerini organize ederek etkili bir şekilde kullanmayı başardıkları görülmüştür. Bunların yanı sıra yazma becerilerinin etkili bir şekilde kullanılabilmesi için planlama yapmanın ve taslak oluşturmanın dijital hikâye tasarlama önemli bir yeri olduğu gözlemlenmiştir. Fakat dijital platformlar sunduğu geniş imkanların yanı sıra görsel ve tasarımsal ara yüzlerdeki kısıtlılıklar nedeniyle öğretmen adaylarının tasavvur etmiş oldukları kurgudan vazgeçmelerine neden olduğu ve yazma motivasyonlarını olumsuz yönde etkilediği de gözlemlenmiştir.

**Anahtar kelimeler:** Yazma becerisi, dijital hikâye, yazma motivasyonu, yaratıcı düşünce

## The effect of digital story writing skills on writing skills of pre-service teachers

### Abstract

The aim of this study is to enable pre-service teachers to meet digital storytelling and create digital stories and to determine what kind of effects digital writing skills have on their writing skills. As a matter of fact, pre-service teachers cannot design the fiction, theme, plot and characters of the story in digital writing environments as in normal writing environments and have to redesign them according to the digital environment. For this reason, pre-service teachers develop a new writing skill by integrating technology and creativity. In the study, these new writing skills were determined and

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi, enesyasar@comu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-4606-25927 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 26.07.2023-kabul tarihi: 20.10.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1369047]  
ETİK: Bu makale için Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Etik Kurulu Başkanlığına 16.02.2023 tarihli, 02/15 sayılı kararlar ve oybirliğiyle etik uygunluk raporu verilmiştir.

tried to be revealed. The case study design, one of the qualitative research methods, was used in the research. The study group consisted of 50 students who are second year students of Turkish language teaching program at a state university. Research data was obtained through semi-structured interview forms and creating digital stories. As a result of the research, it has been determined that digital stories create creative ideas, provide opportunities such as designing teaching materials, and allow more compliance with grammar rules. In addition, it was seen that pre-service teachers were able to transfer their knowledge quickly and efficiently to writing and to use their thoughts effectively by organizing their thoughts through digital technologies in their writing processes. In addition, it has been observed that planning and drafting have an important place in digital story design so that writing skills can be used effectively. However, it has been determined that digital platforms cause pre-service teachers to give up on the fiction they have dreamed of, due to the limitations in visual and design interfaces as well as the wide possibilities they offer. It has also been observed that it affects their motivation to write negatively.

**Keywords:** Writing skill, digital story, motivation to write, creative thinking

## 1. Giriş

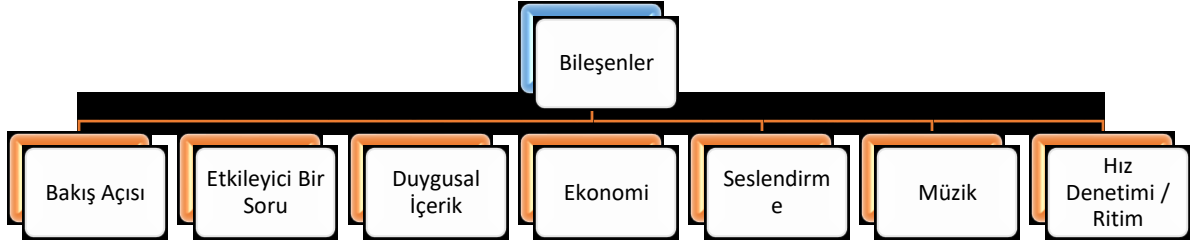
Yazma, belirli bir süreç ve düşünsel strateji kullanımı gerektiren bilişsel bir eylemdir. Yazma eylemi kendi içerisinde pek çok beceriyle birlikte düşünsel bir eylemi de içermektedir. Bireyler düşünsel anlamda yazma becerilerini geliştirdikçe düşünme becerilerini kontrol edebilmekte, zihinlerini etkili bir şekilde kullanabilmekte ve öğrenme süreçlerini daha da etkili hale getirebilmektedir (Raimes, 1983). 20. yüzyılın ikinci yarısına kadar bu süreç daha çok basılı materyaller üzerinden gerçekleştirilmiştir. Fakat çoğunlukla bir konu etrafında verilen özdeyiş üzerinden öğrencilerden bir metin üretmeleri beklenmiştir. Öğrenciler zihinlerinde kalıplaşan şemalar doğrultusunda metinlere giriş, gelişme ve sonuç yaparak yazma eylemini tamamlamaya çalışmıştır. Çiftçi'nin (2006) de ifade ettiği üzere öğrenciler çoğunlukla "Atalarımız çok doğru söylemişlerdir" şeklindeki düşüncelerle yazılarını bitirmişlerdir. Fakat 21. yüzyılda yaşanan teknolojik gelişmelerle birlikte öğrenme içerikleri, bilişsel süreçler, problem çözme becerileri yeniden düzenlenerek yenilikçi bir eğitim modeli sunmaya başlamıştır. Sylvester ve Greenidge (2009), yazma becerileri açısından teknoloji ve dijital dünyanın bireylere çoklu bakış açıları kazandırdığını ifade etmektedir. Nitekim artık temel dil becerilerine yönelik olarak pek çok etkinlik dijital teknolojinin ve medya araçlarının sunduğu imkanlarla gerçekleştirilmektedir. Lee (2004) de yaptığı çalışmalarda dijital ortamlarda yazı yazmanın daha avantajlı olduğunu analitik yollarla ortaya koymaktadır. Bu bakımdan yazma becerilerinin dijital ortamda gerçekleştirilmeye başlanmasıyla birlikte aktarılacak istenen duygu ve düşüncelerin bireylerde daha kalıcı etkiler bıraktığı ve çoklu bakış açıları kazandırdığı ifade edilebilir. Yapılan çalışmalarda bu çoklu bakış açılarının büyük ölçüde hikâye yazma yoluyla kazandırılacağı vurgulanmaktadır.

Hikâye yazma genel, bilimsel ve teknolojik konuların eğitiminde öğrenme çıktıları yaygınlaştırmak adına kullanılan güçlü pedagojik yaklaşımlardan bir tanesidir (Sharda, 2007). Dolayısıyla hikâyelerin dijital öğrenme ortamlarında gerçekleştirilmesiyle birlikte bireyler öğrenme içeriğine, bilişsel süreçlerine ve problem çözme becerilerine rahatlıkla çoklu bakış açıları kazandırılabilirler (Yang & Wu, 2012). Benzer şekilde Alkalai ve Hamburger (2004) de dijital ortamlarda oluşturulan hikâyelerin fotoğrafik-görsel beceriler, üretim becerileri, dallandırma becerileri, bilgi edinme becerileri ve sosyo-duygusal beceriler gibi çoklu bakış açıları kazandırdığı görüşündedir.



Dijital hikâye anlatımları, bireylerin içerisinde yaşamakta olduğu çağa uygun beceriler geliştirmesinde ve öğrenmeye karşı motivasyonlarının artırılmasında kullanılabilir etkili bir yöntemdir (Morgan, 2014). Bu yeni yöntemde görsel, ses, video ve animasyon gibi multimedya öğelerinin sentezlenmesiyle yeni ürünler oluşturulmaktadır (Dupain & Maguire, 2005). Lambert'e (2006) göre dijital hikâye anlatımının bileşenleri şu yedi kısımdan oluşmaktadır;

Tablo:1



Bileşenlerin ilk dördü hikâyenin içeriği ve yazımıyla ilgiliyken kalan üçü hikâyenin oluşumuyla ilgilidir. Robin ve Pierson (2005) dijital hikâye anlatımının eğitsel amaçlar için kullanılmasını sağlamak adına bu bileşenlere "Hikâye Amacı, Görüntü Kalitesi ve İyi Dilbilgisi ve Dil Kullanımı"nı da eklemiştir. Bu durum eğitim öğretim faaliyetleri göz önünde bulundurulduğunda bireylerin duyuşsal becerileri üzerinde olumlu etkiler oluşturabileceği düşünülmektedir. Dijital hikâyeler bireylerin bilgiyi organize etme, yeni fikirler oluşturma, duyu ve düşüncelerini etkili bir şekilde ifade etme, eleştirel düşünme ve problem çözme gibi üst düzey düşünme becerilerini geliştirmelerine çeşitli olarak sağlamaktadır (Chung, 2007; Dörner, Grimm & Abawi, 2002; Frazel, 2010; Ohler, 2013; Robin, 2006). Howell ve Howell'e (2003) göre eğitimde dijital hikâye kullanıldığında bireyler medyayı eleştirel bir gözle inceleme becerisi kazanabilmekte, yaratıcı yazma becerilerini artırabilmekte, duyu, düşünce, fikir, tecrübe ve kültürlerini eğlenceli bir şekilde başkalarıyla paylaşabilmektedir. Dolayısıyla bireyler tarafından dijital ortamlarda oluşturulan hikâyeler onların yaratıcı fikirler geliştirmelerine ve bu fikirleri ürüne dönüştürmelerine olanak sağlamaktadır (Condy & diğerleri, 2012; Robin, 2008). Öyle ki bu süreçte bireyler, düşüncelerini tecrübeleri doğrultusunda yorumlayabilmekte ve yorumlarken teknolojinin imkanları ile kendi anlatım dillerini oluşturabilmektedirler (Barret, 2006). Tüm bunlar göz önünde bulundurulduğunda eğitim sistemine dâhil olacak olan öğretmen adaylarının sahip oldukları dil ve üslubu dijital ortamda deneyimlemelerinin oldukça önemli olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle öğretmen adaylarının bilgiyi ve teknolojiyi etkili bir şekilde kullanan bireyler yetiştirebilmek için yazma becerilerinin dijital dünya tarafından nasıl etkilendiğinin ortaya koyulması gerekmektedir. Fakat yapılan çalışmalarda dijital hikâyeler oluşturulurken çocuğa görelilik ilkesinin yeterince ön plana alınmadığı tespit edilmiştir. Bu bakımdan çalışmada öğretmen adaylarından çocuğa görelilik ilkesi doğrultusunda bir çocuk kitabı kurgulamaları ve bunları dijital ortama aktarmaları istenmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarından dijital hikâye yazma becerilerinin yazma becerilerini hangi yönleriyle etkilediği üzerine görüş alınmıştır. Nihai olarak dijital ortamların öğretmen adaylarının yazma becerilerini nasıl etkilendiği tespit edilerek eğitimde teknolojik gereksinimlerin farkına varılması sağlanmaya çalışılmıştır.

## 2. Yöntem

Bu araştırmada, nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışması var olan bir durumun derinlemesine araştırılması ve betimlenmesi olarak ifade edilmektedir (Merriam,

2013). Durum çalışmalarında güncel bir olgu, olay, durum, birey ve gruplar üzerine odaklanılarak incelemeler yapılmaktadır (Basse,1999). Creswell (2003), durum çalışmasını, sınırlı bir sistemde bir veya daha fazla durumla bir konunun incelenmesine yönelik nitel bir yöntem olarak tanımlamıştır. Bu amaç kapsamında Türkçe öğretmeni adaylarının dijital öyküleme sürecine ilişkin görüş ve algılarını tespit etmek amacıyla durum çalışması deseni kullanılmıştır.

### 2.1. Çalışma grubu

Araştırmanın kapsamını Türkiye'nin batısındaki bir üniversitede Türkçe Eğitimi Bölümünde öğrenim gören 50 öğretmen adayı ile yapılan görüşmeler oluşturmaktadır. Öğretmen adaylarından 20'si kız, 30'u erkektir. Öğretmen adayları çalışmaya gönüllü olarak katılmış ve kendilerine yöneltilen soruları cevaplandırmışlardır.

### 2.3. Veri toplama araçları

Araştırmanın verileri doküman analizi yöntemi ve yarı yapılandırılmış görüşme formları ile elde edilmiştir. Doküman analizi yöntemi nitel araştırmalarda sıklıkla kullanılan bir yöntemdir. Temel amacı araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyalleri analiz etmektir (Yıldırım ve Şimşek, 2015). Çalışmada doküman analizi yöntemi ile öğretmen adayları tarafından web tabanlı uygulamalar (storyjumper ve pixton) kullanılarak oluşturulan dijital çocuk edebiyatı ürünleri analiz edilmiştir.

Çalışmada öncelikli olarak öğretmen adaylarına çocuğa görelilik ilkesine göre nasıl bir çocuk kitabı kurgulayabileceği hakkında bilgi verilmiştir. Ardından öğretmen adayları çocuğun ilgisi, gereksinimleri ve dil evreni doğrultusunda bir kurgu oluşturmuş ve bu kurguyu dijital ortama aktarmıştır.

Kurgunun dijital ortama aktarılırken yazma becerilerine olan etkisini tespit etmek için öğretmen adaylarına yarı yapılandırılmış görüşme formları uygulanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu benzer konulara yönelmek yoluyla değişik insanlardan aynı tür bilgilerin alınması amacıyla hazırlanmaktadır (Patton,1987; akt. Yıldırım & Şimşek, 2015). Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinin sağladığı en önemli kolaylıklardan birisi görüşmenin önceden hazırlanmış görüşme formlarına bağlı kalınarak sürdürülmesi nedeniyle daha sistematik ve karşılaştırılabilir bilgi sunmasıdır (Yıldırım & Şimşek, 2015). Bu çalışmada da öğretmen adaylarına alan yazın taramasının ardından dört açık uçlu sorudan oluşan görüşme soruları hazırlanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda katılımcılara şu sorular yöneltilmiştir:

Araştırmada analizi yapılacak verileri elde etmek için görüşme formu soruları aşağıdaki gibidir;

- 1.Dijital hikâye yazmanın yazma becerilerinize ne tür katkılar sağladığını düşünüyorsunuz?
- 2.Dijital hikâye yazma becerilerinin yazma becerilerinizi hangi ölçülerde kısıtladığını düşünüyorsunuz?
- 3.Dijital hikâye tasarlamının ne tür zorlukları olduğunu düşünüyorsunuz?
- 4.Dijital hikâye yazma etkinlikleri nasıl planlanmalıdır ki bireyin yazma becerilerine daha fazla katkı sağlayabilsin?

### 2.4. Verilerin analizi

Veriler, "içerik analizi" tekniği ile değerlendirilmiştir. İçerik analizi; bir veya birçok metin içindeki sözcüklerin, kavramların, temaların, deyimlerin karakterlerin veya cümlelerin varlıklarını belirlemek ve

onları sayıya dökmek için kullanılır (Kızıltepe, 2015). İçerik analizindeki temel amaç, benzer özellikler taşıyan verileri belirli temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun kavrayabileceği bir şekilde birleştirerek yorumlamaktır (Yıldırım & Şimşek, 2015).

Çalışmada veri analizi için öncelikle analiz etmeye değer bulunan dokümanlar ve yarı yapılandırılmış görüşme formları ile elde edile veriler çözümlenmek üzere toplanmıştır. Daha sonra veriler form ortamından dışarıya aktarılmış ve katılımcıların yanıtları rumuzlarla isimlendirilmiştir. Veri analizi sırasında katılımcılardan alınan görüşler kodlanmış ve kodlar üzerinden düzeltmeler yapılarak temalar oluşturulmuştur. Tematik kodlama ile olguya dayalı kodlar bir araya getirilerek anlamlı ilişkiler kurulmuştur. Creswell'in (2003) de belirttiği üzere bu aşamalar doğrusal bir şekilde değil, spiral bir yapıda, birbiriyle ilişkili bir şekilde ilerlemiştir. Ardından güvenilirliği sağlamak için oluşturulan tema ve tema ve kategoriler 3 uzman görüşüne sunularak karşılaştırılmıştır.

### 3. Bulgular

Yapılan araştırmada veri toplama araçları ile elde edilen veriler, yukarıda belirtilen analiz yöntemleri ile değerlendirilmiştir. Elde edilen bilgiler "dijital hikâyelerin yazma becerilerine sağladığı katkılara ilişkin bulgular, dijital hikâyelerin yazma becerilerini kısıtladığı alanlara ilişkin bulgular, dijital hikâye tasarlanmanın zorluklarına ilişkin bulgular, dijital hikâye yazma etkinlikleri planlanmanın yazma becerilerine sağlayabileceği katkılara ilişkin bulgular" olmak üzere dört ana başlık altında yorumlanmıştır.

Günümüzde Web 2.0 teknolojisine sahip araçlarla birlikte dijital yazma ve hikâye oluşturma becerilerinin eğitim alanında yoğun bir şekilde kullanılmaya başlandığı görülmektedir. Nitekim dijital platformlar üzerinden kurgulanan hikayeler bireylerin hayal dünyasını çok yönlü olarak geliştirmekte, düşünce gücünü arttırmakta ve kişisel deneyimlerini daha aktif bir şekilde ortaya koymalarına imkân sağlamaktadır. Bu bakımdan dijital platformlar kullanarak hikayeler ortaya koyan bireylerin üst düzey düşünme becerilerini içeren yazma eylemleri gerçekleştirdikleri ifade edilebilir. Çalışmada da görüleceği üzere öğretmen adayları yazma becerilerini ortaya koyarak bir çocuk kitabı kurgusu oluşturmanın yanı sıra dijital platformlar üzerinden tasarımlar yaparak çoklu zihin becerileri gerçekleştirmişlerdir. Bir diğer ifade ile yazılı anlatımın çok boyutlu, çok düzeyli ve karmaşık becerilerini ortaya koymuşlardır. Yarı yapılandırılmış görüşme formlarıyla elde edilen verilere göre öğretmen adaylarının çoklu ortam bileşenlerini kullanmasıyla birlikte yazma süreçlerine sağlamış oldukları katkılar aşağıda yer aldığı gibidir.

#### 3.1. Dijital hikâyelerin yazma becerilerine sağladığı katkılara ilişkin bulgular

Tablo 2

*Dijital Hikâyelerin Yazma Becerilerine Sağladığı Katkılar*

Kategori	Kod	f
Deneyim	Yaratıcı fikirler kurgulama	11
	Çoklu ortam bileşenleriyle hikâyeler oluşturma	11
	Öğretim materyali tasarlama	7
Dil Bilgisi Yapılarının Kullanımı	Noktalama işaretleri ve dil bilgisi kurallarını doğru kullanma	4
	Cümle yapılarında yaş seviyelerini dikkate alma	5

### 3.1.1. Yaratıcı fikirler kurgulama

*Tablo 2* incelendiğinde öğretmen adayları dijital hikayeler oluştururken yazma becerilerini daha yaratıcı fikirlerle zenginleştirebildiklerini, çoklu ortam bileşenlerinin tüm unsurlarını göz önünde bulundurarak yazma deneyimlerini arttırabildiklerini ve dijital hikayeleri bir öğretim materyali olarak tasarlayabildiklerini ifade etmişlerdir. Bu bakımdan 29 öğretmen adayı için dijital hikayeler bireylerin yazma becerilerine deneyim yoluyla katkı sağlayan önemli bir faktördür. Öyle ki 11 öğretmen adayı dijital hikâye oluşturma sürecinde edindikleri deneyimler ile yazma becerilerini yaratıcı fikirlerle zenginleştirdiklerini ifade etmişlerdir. Deneyimlerin bireylerde yaratıcı fikirler oluşturmasının başlıca sebepleri arasında dijital hikâye platformlarının sunduğu geniş ölçekteki içerik skalası olduğu düşünülmektedir. Bu yönde bir eğilimin oluşmasında K20 kodlu öğretmen adayının “*Özellikle Pixton uygulamasındaki içerik zenginliği çok geniş ve insanın aklına kurguyla ilgili çeşitli yenilik ve değişiklikler getiriyor.*” görüşleri ve K30 kodlu öğretmen adayının “*Dijital dünyada hikâyeye başladığınızda size bambaşka bir dünya sunuyor. Çünkü dijital dünyada sayısız seçenek var. Hayal gücünüzü çok daha genişletecek sayısız malzemeye sahip olmuş oluyorsunuz.*” şeklindeki düşüncesi yatmaktadır. Ayrıca K30 kodlu öğretmen adayının tasarlamış olduğu kurguda da uygulamanın sunduğu seçeneklerin yaratıcı fikirleri ortaya çıkarmasına imkân sağladığı görülmektedir.

#### Resim 1



K30 kodlu öğretmen adayının tasarlamış olduğu kurguda insanların farklılıklardan dolayı birbirlerine karşı oluşturdukları keskin sınırlar eleştirilmeye çalışılmıştır. Öğretmen adayı bu eleştiriyi yaparken farklılığından dolayı dışlanan bir ana karakter kurgulamıştır. Ancak ana karakter geleneksel hikayelerde olduğu gibi fiziksel kusurlara sahip bir kişilik olmaktan ziyade alışılmışın

dışında bir yapıya sahiptir. *Resim 1*'de görüleceği üzere öğretmen adayı, dijital hikayesine etrafında insanları toplayan bir palyaçonun aksine yalnız kalan bir palyaço karakteri üzerinde durmaktadır. Kurguda palyaço bilinenin aksine eğlenen ve eğlendiren değil tuhaf görünüşünden dolayı üzülen ve görünümünden dolayı dışlanan bir kişiliğe sahiptir. Bu nedenle palyaço mutluluğu ancak hikâyenin sonuna gelindiğinde çevresindekilerin onu olduğu gibi kabul etmesiyle tadar ve onlarla bütünleşmeye başlar. Bu bağlamda öğretmen adaylarının uygulamanın kendilerine sundukları görsellerdeki çeşitlilik ile birlikte alışılmışın dışına çıkabilme becerisi gösterebildikleri ifade edilebilmektedir. Ayrıca dışlanmışlığı ve farklılıkları Kemalettin Tuğcu hikayelerindeki gibi fiziksel sarsıntılar yaşayan zavallı karakterlerle ifade etmek yerine çocukların duygusal hassasiyetlerini dikkate alan bir duyarlılıkta sunmaya çalıştıkları da anlaşılmaktadır. Dolayısıyla öğretmen adaylarının bu minvalde tasarlamış oldukları dijital hikayelerin yaratıcı fikirler ortaya koyma açısından önemli bir yeri olduğu yadsınamaz bir gerçektir.

Benzer şekilde K10 kodlu öğretmen adayının da uygulama üzerinde yer alan görselleri temel alarak farklı bir kurgu oluşturduğu görülmektedir. Bir kelebeğin çeşitli duygularla tanışmasını konu alan hikâyede

emojiler birer karaktere dönüşmüş ve çocukların duyguları somutlaştırması için kullanılmaya çalışılmıştır.

Resim 2



Resim 2'den de anlaşılacağı üzere öğretmen adaylarının tasarladıkları hikâyeler, dijital platformlar üzerinden kurgulanırken bireylerin yazma becerilerini geleneksel yazma yöntemlerinin ötesinde fikirler üretmeye yönlendirmektedir. Bir diğer ifade ile öğretmen adayları yazma becerilerindeki kalıpsal anlatım biçimlerini görseller aracılığıyla kırmakta ve yaratıcı fikirler sergilemeye başlayabilmektedir. Ayrıca Robin (2006) de dijital hikâyelerdeki görsellerin bireylerdeki yaratıcılığı ortaya çıkardığından ve geliştirdiğinden söz etmektedir. Dolayısıyla öğretmen adayları dijital hikâyeler ile birlikte yazma becerilerini daha fazla hayal gücüyle besleyebilmekte ve yeni vizyonlar ortaya koyabilmektedir.

### 3.1.2. Çoklu ortam bileşenleriyle hikâyeler oluşturma

Geleneksel hikâye anlatımlarının çoklu ortam elemanlarıyla birleştirilmesi sonucu ortaya çıkan dijital hikâye anlatımlarının öğretmen adaylarına büyük bir özgüven sağladığı görölmektedir. K8 kodlu öğretmen adayı bu konuda kendisine duyduğu özgüveni şu şekilde ifade etmektedir; “*Yazma becerimi geliştirdiğini düşünüyorum. Çünkü yazdığımız hikâyeyi ve görsellerini kendimiz kurguluyoruz. Hikâyeye ait her şeyi biz tasarlıyoruz.*”

Öğretmen adayının ifadelerinde de belirttiği gibi çoklu ortam bileşenlerinin öğretmen adaylarına farklı ortam türlerini bir arada sunma özelliği sağlaması yazmaya yönelik hem özgüvenlerini hem de motivasyonlarını arttırmıştır. K18 kodlu öğretmen adayı yazma becerisine yönelik artan motivasyonunu şu şekilde dile getirmektedir; “*Yazma becerisinin dijital olması bu becerinin gelişmesine olumlu yönde etki etti. En basitinden yazı konusunda bir cesaret doğurmasını örnek gösterebiliriz.*”

K18 kodlu öğretmen adayının ifadelerinden de anlaşılacağı üzere görsel ve işitsel materyaller ile desteklenmiş bilgilerin zihinde oluşturduğu anlamsal alan, düz bir metnin zihinde oluşturduğu anlamsal alana göre oldukça zengindir (İnal & Çakar, 2021). Benzer şekilde Turhan Ağrelim (2016) de yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde, çok uyaranlı bir ortamın geleneksel yöntemle kurgulanmış bir ortamdan daha etkili olduğunu ifade etmektedir. Nitekim çoklu ortam bileşenlerinde öğretmen adayları metni, görselliği, grafiği ve tasarımı birden fazla duyu organına hitap edecek şekilde düzenlemekte ve daha geniş ölçekte içerikler oluşturarak düşüncelerini hayata geçirebilmektedir. Bu durum ise K2 kodlu öğretmen adayının da belirttiği gibi bireylerin yaratıcı düşüncelerini geliştirmelerine katkı sağlamaktadır. Aynı zamanda öğretmen adaylarına zengin bir anlatım imkânı da vermektedir. Bu imkân K28 kodlu öğretmen adayı şu şekilde tanımlamaktadır; “*Dijital çocuk kitapları metin yazabilme becerisine ek olarak metindeki karakterlerin duygularını görseller, arka plan, dekor gibi içerikle uyumlu hale getirerek daha geniş anlatım imkânı sağlıyor.*”

Bahsedilenlerden anlaşılacağı üzere öğretmen adaylarının dijital kitap tasarımlarında kullandıkları her bir ögenin anlamı, boyutu, içeriği ve konumu onların yeni ve yaratıcı bir yazma sürecine girmelerine olanak sağlamaktadır. Örneğin öğretmen adayları *Resim 3* ve *Resim 4*'te görsel öğelerle desteklenen üzüntü ve sevinç iletilerini kendilerine özgü bir üslupla yorumlayarak anlatılardaki duygu dünyalarını farklı düzeylerde vurgulayabilmektedirler.

Resim 3



Resim 4



*Resim 3*'te K19 kodlu öğretmen adayı, karakterin gözyaşlarından birikintiler oluşturarak özgün bir anlatımla karakterinin üzüntüsünü somutlaştırmaya çalışırken K18 kodlu öğretmen adayı, kahramanın hayvan sevgisini uçuşan kalplerle belirginleştirerek anlatımına duygu zenginliği katmaya çalışmıştır.

Resim 5



K13 kodlu öğretmen adayı ise *Resim 5*'te görüleceği üzere karakterin mutluluğunu ve hayvan sevgisini "etekleri zil çalma" deyiimi üzerinden vererek görselle bütünleştirmiş ve anlatımına bir zenginlik katmıştır. Dolayısıyla öğretmen adayları dijital yazma ortamları ile metin ve görsel arasındaki ilişkiyi geleneksel yazma yöntemlerine göre daha etkili bir şekilde yakalayabilmiş ve yaratıcı yazma becerilerini ortaya koyabilmiştir.

Kuzu'ya (2011) göre eğitsel yazılımlar içerisinde yer alan resimler, tablolar ya da animasyonlar sözel bilgilerin yapılandırılmasına önemli ölçülerde katkılar sağlamaktadır. Öyle ki çalışmada da öğretmen adaylarının görsellerle metinleri bütünleştirdikçe yazma sürecinde daha iyi betimlemeler yapabildikleri gözlemlenmiştir. K22 kodlu öğretmen adayının bu konudaki kanaati şu şekildedir; "Yazdıkça daha iyi betimlemeler oluşturmaya başladım. Ne kadar yazarsak kurgumuzun da o kadar kuvvetlenebileceğini düşünüyorum."

Görüldüğü üzere çok uyarınlı eğitim ortamları düşünen, duyarlı ve kendini özgürce ifade edebilen bireylerin yetişmesine katkı sağlamaktadır. Mayer'in (2009) de belirttiği gibi bireyler bu süreçte öğrenme ortamlarındaki verimliliklerini arttırmaktadır. Ayrıca yazmaya karşı olumlu tutumlar

geliştirmektedir. K9 kodlu öğretmen adayı yazmaya karşı geliştirdiği bu olumlu tutumu şu şekilde ifade etmektedir; “*Sayfalar arasında bütünlük olmasına dikkat ederek yazmak ilerisi için istek oluşturdu.*”

Dijital hikâye oluşturmak aynı zamanda bireylerin hayal gücünü harekete geçirmekte ve yukarıdaki örneklerde olduğu gibi hikâyeyi iletmek için orijinal fikirler bulmaya yönelmektedir. Dolayısıyla bu süreçte öğretmen adaylarının hayal güçlerini keşfedebildikleri ve geliştirebildikleri düşünülmektedir. K23 ve K11 kodlu öğretmen adaylarının ifadeleri bu öngörüye destekler niteliktedir. K23 kodlu öğretmen adayı dijital hikayelerin hayal gücünü ortaya çıkarmasına katkı sağladığını “*Yazma eylemini dijital yollarla yapıp tasarlamak hayal gücümü ortaya çıkardı.*” şeklinde ifade ederken K11 kodlu öğretmen adayı “*Dijital hikâyeyi yazmaya başlamak ilerleyen süreçlerde hayal gücümüzü ekstra kullanmamıza katkı sağladı.*” yorumuyla hayal gücünün yaratıcı yazma becerilerine katkı sağladığını vurgulamıştır. Nitekim hayal gücü, imgeleri ve kavramları orijinal bir şekilde yeniden üretme yeteneği kazandırmaktadır (Singer, 1999). Benzer şekilde Policastro & Gardner (1999) da hayal gücünün yeni anlam örüntüleri oluşturmaya yarayan bir düşünme biçimi olduğunu ifade etmektedir. Bu bakımdan K10 kodlu öğretmen adayının “*Bu sayede bireyin hayal gücü ile teknolojiyi birleştğinde neler yapabildiğini gördüm.*” şeklindeki ifadeleri hayal gücünün çoklu ortam bileşenleri ve teknoloji ile bir araya geldiğinde özgün fikirlerin ortaya konulabileceğinin bir işareti olarak değerlendirilebilmektedir.

### 3.1.3. Öğretim materyali tasarlama

Dijital hikâye anlatımları, içinde bulunulan çağa uygun beceriler geliştirmek, onları teşvik etmek ve öğrenmeye karşı motivasyonları arttırmak için kullanılacak yeni bir yöntemdir (Morgan, 2014). Bu bakımdan öğretmen adaylarının dijital hikâyeyi bir öğretim materyali olarak geliştirebilmesi, kendi alanı ile ilgili pedagojik bilgi ve yeterliliğini dijital platformlara aktarabilmesi her geçen gün daha da önemli hale gelmektedir. Nitekim öğretmenlerin öğrenme aracı olarak öğretim teknolojilerini kullanmasıyla birlikte öğrencilerin akademik başarılarında, tutumlarında, davranışlarında ve iletişim becerilerinde büyük bir gelişme olacağı belirtilmektedir (Kay & Knaack, 2008). Dolayısıyla öğretmen adaylarının teknolojiyi eğitim-öğretim ortamına entegre edebilecek ve teknolojinin etkin kullanımını sağlayarak öğrencilere rehberlik edebilecek bir misyona sahip olması büyük bir önem arz etmektedir. Bu bakımdan çalışmada öğretmen adaylarının günümüz dijital platformlarının olumsuz etkilerini göz önünde bulundurdukları ve etkili materyal tasarımlarıyla öğrencilerin öğrenme ortamlarını zenginleştirebilme çabasında oldukları tespit edilmiştir. Öğretmen adayları bunun için dijital hikayelerin kurgularına hassasiyetle yaklaşmışlar ve titiz bir yazma sürecine girmişlerdir. K26 kodlu öğretmen adayının “*Hele ki dijital platformlar gibi günümüzün popüler ve avantaj ile dezavantajlarına sahip mecralarında savunmasız ve korumasız çocuklar için kurgular ve biçimli kitaplar tasarlamak için titiz davrandım ve hassasiyetle kurguya yaklaştım.*” şeklindeki ifadelerinden de anlaşılacağı üzere öğretmen adayları dijital içerik üretirken yazma süreçlerinde daha titiz davranışlar sergileme yoluna gitmişlerdir. Ayrıca geliştirdikleri incelikli üslubu öğretim materyallerine entegre edebilme becerisi göstermişlerdir. Bu bağlamda K4 kodlu öğretmen adayının “*Okul öncesi bir kitap yazdığım için çocukların anlayacağı ve onlara bir şey kazandıracağımı düşünerek yazmaya çalıştım. Bir yazar gibi düşünmeye başladım.*” şeklindeki ifadeleri değerlendirildiğinde dijital hikâye tasarımlarının öğretmen adaylarını çocuğa yönelik ilkesi doğrultusunda incelikli bir üslup kullanmaya yönlendirdiği açık bir şekilde görülebilmektedir. K30 kodlu öğretmen adayının tasarladığı dijital hikâye bu duruma örnek bir çalışma olarak gösterilebilir.

K19 kodlu öğretmen adayı dijital hikayesinde yaşı küçük bir kız çocuğu tasarlamıştır. Kız çocuğu bazı şeyleri yapabilmesi için zamana ihtiyaç duymaktadır. Bu nedenle zamanın gelmesini beklemeye koyulur.

Fakat bir süre sonra zamanın gelmesini beklemekten sıkılarak onu bulmaya karar verir ve bir plan yapar. Okur, hikâye boyunca bu kayıp zamanın izini bir çocuğun gözünden arar.

Resim 6



Resim 6'da da görüldüğü üzere öğretmen adayı, kurgusunu tasarlarırken “Şu zaman denen şeyi bulmak için bir plan yaptım. Sence başarabilecek miyim?” şeklindeki ifadesiyle çocuğa görelilik ilkesi doğrultusunda hareket etmiş ve çocuk aklıyla zaman kavramına yaklaşmaya çalışmıştır. Bu da öğrenciler için incelikli bir üsluba sahip öğretim materyalinin ortaya çıkmasına imkân sağlamıştır.

Benzer şekilde K21 ve K14 kodlu öğretmen adayları da çocuğa görelilik ilkesi doğrultusundaki üslup kaygısını görsellere taşımaya çalışmışlardır. Resimlerde çocukların görsel algılarıyla ilişkili olarak, kullanılan nesnenin rengine, ışığına, boyutuna, biçimine ve fonksiyona dikkat ederek dijital hikayeleri tasarlamışlardır. Nitekim “kitaplarda anlamı oluşturma aşamasında resimler de metin kadar önemli bir yer tutmaktadır” (Çetin, 2021). Dolayısıyla çalışmada dijital hikayelerde kurgular oluşturulurken görsel metinlerin tıpkı yazılı metinler gibi öğretmen adaylarında bir üslup anlayışı oluşturmaya başladığı gözlemlenebilmektedir.

Örneğin K14 kodlu öğretmen adayı, Resim 7'de görüldüğü gibi hastalıklara ve mikroplara karşı savaşmayı resim ve metin ilişkisi bağlamında ele almış ve çocuk dünyası için görsel bir üslup geliştirerek somutlaştırmaya çalışmıştır. Öğretmen adayı, çocuğun psikolojisini, çocuğun algılama düzeyi ve mantığını görsel bir üsluba dönüştürmüştür. Benzer şekilde K21 kodlu öğretmen adayı, meyvelerin hastalıklara karşı koruyucu yönünü vurgulayan görsel bir dijital hikâye tasarlamıştır.

Resim 7



Resim 8



Resim 8'de görüldüğü gibi öğretmen adayı, vitamin değeri yüksek olan meyvelerin mikroplar karşısında kişileri güçlendirdiği mesajını belirli bir üslup çerçevesinde vermiştir. Karakter ve görsellerdeki renk, ışık, konum, boyut, hareket ve perspektif gibi çeşitli etkenlerle bireylerin kavrama gücünü arttırmaya çalışmıştır. Bu yönüyle dijital hikayelerin öğretmen adayları tarafından birer öğretim materyaline

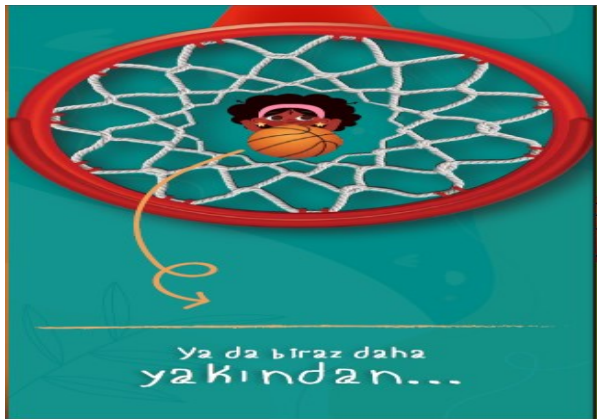


dönüştürüldüğü ifade edilebilir. Çünkü öğretmen adayları öğretim materyali olarak tasarladıkları görsel içeriklerde çocuğun öncelikle neyi ve nasıl algıladığına dikkat etmiş ve görselleri tasarlarken çocukların gereksinimlerine büyük bir özen göstermiştir. Ayrıca görsel bir üslubun kazanılması öğretmen adaylarında K14 kodlu öğretmen adayının da belirttiği gibi yeni yazma becerilerinin gelişmesine imkân sağlamıştır; “Yazılı bir metni internet ortamında düzenleyip kitap haline getirmek, ona uygun görseller seçip eklemek bana yeni yazma becerileri kazandıracaktır.”

### 3.1.4. Noktalama işaretleri ve dil bilgisi kurallarını doğru kullanma

Dijital hikayeler temelde öğretmen adaylarının fikirlerini dijital platformlar üzerinde yorumlayabildikleri ve yorumlarken teknolojinin imkanları ile kendi anlatım üsluplarını oluşturdukları yeni bir alandır. Öğretmen adayları bu yeni mecrada dijital hikayeler aracılığıyla araştırma, bilgileri sentezleme ve eleştirel düşünme gibi beceriler geliştirmektedirler (Czarnecki, 2009). Dolayısıyla dijital hikayeler öğretmen adaylarının öğrenme sürecinde edindikleri bilgileri kullanma imkânı vermektedir. Hur ve Suh’a (2012) göre dijital hikayelerde dil bilgisi yapılarının kullanılması bireylerin dil eğitimine ve yazma becerilerine çeşitli açılardan katkı sağlamaktadır. Kulla-Abbott (2006) bu becerilerin kelime hazinesinin artması, yazım ve noktalama işaretlerine dikkat etme, yazım yanlışlarının azalması ve cümle akıcılığının sağlanması şeklinde olduğunu ifade etmektedir. Benzer şekilde çalışmada öğretmen adaylarının dijital hikayeler oluştururken dili doğru kullanmaya dikkat ettikleri tespit edilmiştir. K13 kodlu öğretmen adayı bu konudaki düşüncelerini “Dijital kitap yazmak dil bilgisi kurallarına daha dikkat etmemi sağladı.” şeklinde ifade etmektedir. K3 kodlu öğretmen adayı ise noktalama işaretlerine ve cümle yapılarına gösterdiği özeni “Cümle kurmaya ve noktalama işaretlerine dikkat etmeme katkı sağladı.” ifadeleriyle ortaya koymaktadır. Bazı öğretmen adayları ise dijital hikayeler oluşturdukları yaptıkları dil bilgisi hatalarının farkına vardıklarını ve bu hataların zamanla azalmaya başladığını vurgulamışlardır. K15 kodlu öğretmen adayı bu kanaatini “Yazım yanlışları ya da noktalama yanlışlarımı anında görebildim.” cümleleriyle ifade ederken K22 kodlu öğretmen adayı “Yazdıkça anlatım bozukluğu, yazım ve noktalama hatası daha az yaptığımı fark ettim.” şeklinde ifade etmiştir. Nitekim öğretmen adayları dijital hikayeleri oluştururken hem kurguda hem de yazım sürecinde daha özenli ve dikkatli davranmaya çalışmışlardır. Hatta kimi öğretmen adayları bu dil bilgisi ifadelerini vurgulamak için farklı renkler ve büyük puntolar kullanma yoluna gitmişlerdir. K19 kodlu öğretmen adayı çocukların kavramsal hazırbulunuşluk seviyesini arttırmak için Resim 9’de görüleceği üzere üç nokta kullanımında büyük puntolar kullanmıştır.

Resim 9



Resim 10



## Resim 11



K5 kodlu öğretmen adayı *Resim 10*'da imla işaretine dikkat çekmek için kalın puntolar kullanmayı tercih etmiştir. K20 kodlu öğretmen adayı *Resim 11* örneğinde görüldüğü gibi karakterlerin konuşmalarını alıntılar halinde gösterirken kırmızı renk kullanarak dil bilgisi farkındalığı oluşturmaya çalışmıştır. Bu bakımdan dijital öykü çalışmalarının öğretmen adaylarının yazma becerilerine ilişkin yazma stratejilerini de arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

### 3.1.5. Cümle yapılarında yaş seviyelerini dikkate alma

Çocuk kitabı kapsamında tasarlanan kurgularda çocukların dil gelişimi, anlam düzeyleri ve sanatsal nitelikler gibi unsurlar çocuk edebiyatının işlevi ve gerekliliği için önemli nitelikler taşımaktadır. Bu bakımdan çocuk kitapları ana dilinin yapı ve işleyişine ilişkin ipuçları sunan, dilin ve çizginin anlatım gücünü yansıtabilen görsel ve dilsel uyaranlar ile çocuğun hayatında yer edinen önemli bir kaynaktır (Sever, 2007). Öğretmen adayları da bu nedenle günümüz dünyasında önemli bir yere sahip olan dijital hikâye bileşenlerini oluştururken çocuk kitaplarındaki gibi bu dilsel uyaranlara dikkat etmeyi önemsemişlerdir. Örneğin K4 kodlu öğretmen adayı "*Yaş seviyesine uygun kriterleri dikkate alarak yazdım.*" ifadeleriyle belirli dilsel kriterleri yazma sürecine dahil ettiğini göstermiştir.

Dijital hikâyelerde bu gelişim evrelerine uygun bir dilsel yapının kullanılıyor olması aynı zamanda öğretmen adaylarının oluşturdukları hikâyeleri en iyi şekilde nasıl sunabileceklerini öğrenmeleri anlamına gelmektedir. Nitekim hikâyelerde çocukların dil gelişimi ve anlam düzeyi gibi kriterler, yazma becerilerinde belirli stratejiler geliştirmeyi gerektirmektedir. Bu nedenle çocukların yaş seviyelerine göre imlaların kullanımı, cümlelerin akıcılığı, kelimelerin seçimi ve fikirlerin yazıya aktarılma biçimleri öğretmen adaylarının aktif bir yazma süreci gerçekleştirmelerine ve kendilerini doğru bir şekilde ifade etmelerine imkân vermektedir. K17 kodlu öğretmen adayının "*O yaş düzeyinde düşünmemi sağladı. Bundan dolayı hikâyeyi yazma kısmında bazı durumlarda, o yaşa göre nasıl yazacağımı düşündüm.*" ifadeleri bu aktif olma sürecini işaret ederken K28 kodlu öğretmen adayının "*Yazılan metnin yaş aralığına uygunluğu bireyin kendi ifade etme konusunda katkı sağlar.*" şeklindeki düşünceleri bireylerin belirli kriterler çerçevesinde düşüncelerini bilgi süzgecinden geçirerek kendilerini daha iyi ifade etme imkanları bulduklarını göstermektedir.

### 3.2. Dijital hikâyelerin yazma becerilerini kısıtladığı alanlara ilişkin bulgular

Tablo 2

Dijital hikâyelerin yazma becerilerini kısıtladığı alanlar

Kategori	Kod	f
		28
Görseller ve Kurmaca	Görsellerin yetersizliği- kurgunun kısıtlanması	20
Uygulamaların Kullanımı	Uygulamanın kısıtlı veri sunması/ücretli olması	8

### 3.2.1. Görsellerin yetersizliği- kurgunun kısıtlanması

Dijital hikayeler görsellik yönüyle çocuklarda düz bir anlatımdan ziyade daha çok dikkat çeken ve merak uyandıran bir niteliğe sahiptir. Çoklu ortam ilkesine göre bireyler sözel metinlerle birlikte görsellerle zenginleştirilmiş sunumlarla daha verimli ve kalıcı öğrenmeler gerçekleştirebilmektedirler. Bu nedenle öğretmen adayları dijital hikayelerdeki öğrenme alanlarını görseller yoluyla arttırmak istemektedirler. Fakat görsel araçların ara yüzlerindeki kısıtlılıklar nedeniyle kimi zaman görsel ve dilsel uyaranları senkronize edememektedirler. Bu durum bireylerin yazma becerilerini çeşitli boyutlarda etkileyebilmekte ve kurgularının kısıtlanmasına neden olabilmektedir. Nitekim hikâyenin unsurlarını oluşturan olay, karakter, zaman ve mekân gibi kavramlar ile uygulamaların görsel materyalleri kimi zaman uyuşmamaktadır. Bu da bireylerin zihinlerinde tasarladıkları fikirlerden uzaklaşmalarına neden olmaktadır. Dolayısıyla bireylerin yazma becerileri belirli ölçülerde etkilenebilmektedir. Örneğin K4 kodlu öğretmen adayının “*Sitelerde her türlü resim bulunmadığı için oldukça yazmamı kısıtlıyor ya da hayal gücümde oluşan gibi olmuyor. Bu yüzden de birçok fikrimden vazgeçtim. Bu sınırlama nedeniyle de sürekli farklı fikirler bulmak zorunda kalıyorum.*” ifadelerinden de anlaşılacağı üzere kurgu için aranan görsel bulunamadığında bireylerin yazma becerileri kısıtlanabilmektedir. Hatta tasavvur edilen fikirlerden vazgeçilme durumu ortaya çıkabilmektedir. Benzer şekilde yazma becerileri kısıtlandığı için hikayesini sadeleştirmek durumunda kalan K14 kodlu aday düşüncelerini “*Zihnimden geçen, kâğıda dökmek istediğim çoğu şey için uygun görseli bulamayacağım ya da istediğim şeyi tam olarak yansıtamayacağım için sadeleştirmek, kısaltmak hatta değiştirmek zorunda kaldım.*” şeklinde ifade ederek yazma performansını tam olarak sergileyemediğini işaret etmektedir.

Resim 12



K6 kodlu öğretmen adayı, *Resim 12*'de görüleceği üzere uygulamanın görselleri arasında kurgusuna uygun bir karakter bulamadığı için sakallı bir korsan görselini kullanmak durumunda kalmıştır. Benzer bir durumla K19 kodlu öğretmen adayı da karşı karşıya kalmıştır. Bu öğretmen adayı konu ile ilgili düşüncelerini “*Hayalinizdeki şey uygulamada yer almayabiliyor. Ya da uygulama esnasında karşılaştığınız bir karakter üzerinden hikâyeye başlamak zorunda kalabiliyorsunuz.*” şeklinde ifade ederek kurgusunun tasavvur ettiği konunun çok ötesine gittiğini vurgulamaya çalışmıştır.

Dolayısıyla öğretmen adaylarının yazma etkinliklerinde aranan görseller bulunamadığında değiştirilmek ya da *Resim 12*'de olduğu gibi anlatıma uymayan görseller kullanılarak tasarlanmak zorunda kalmıştır.

Dijital hikayeler tasarlayan bireyler bu gibi durumlarla sık sık karşı karşıya kaldıklarında yazma motivasyonlarının olumsuz yönde etkilendiği bilinmektedir. Nitekim yazma becerilerinin geliştirilmesiyle ilgili yaşanan aksaklıklar ve yazmada sürekliliğin çeşitli etkenler tarafından bölünmesi bireylerin yazmaya karşı motivasyonlarını düşürmektedir (Erbilen & Temizkan, 2021). Dolayısıyla öğretmen adayları da dijital hikâyeler tasarlarlarken uygun görseller bulamadıklarında yazma

niteliklerinde birtakım düşümler yaşayabilmektedirler. K12 kodlu öğretmen adayının “Aradığım görselleri bulamadığım için kitap yazımı, yazma becerilerimi büyük ölçüde sekteye uğrattıyor.” şeklindeki ifadelerinden de anlaşılacağı üzere bu süreçte bireylerin yazma becerileri çeşitli şekillerde sekteye uğrayabilmektedir. Özellikle hayvan karakterler üzerinden kurgu oluşturulurken yaşanan zorluklar öğretmen adaylarının yazma becerilerini daha fazla kısıtlayan unsurlar olmuştur.

### Resim 13



K3 kodlu öğretmen adayı, çocuklara empati becerisi kazandırabilmek için oluşturduğu kurguda çocukların ilgisini çekebilmek için Resim 13'te görüleceği üzere ormandaki hayvanları ana karakterleri olarak kullanmak istemiştir. Fakat karakterlerin görsel özellikleri öğretmen adayının düşüncelerindekilerle uyuşmadığı için kurguyu istediği gibi oluşturamamış ve yüzeysel bir anlatım gerçekleştirmiştir. Dolayısıyla görsellerin yetersizliği bireylerin üst düzey bir yazma çabası göstermesine engel olmuştur. Ayrıca uygulamalarda hikâyeye uygun arka fonlarının yeteri düzeyde bulunamıyor olması da öğretmen adaylarının yazma süreçlerini etkilediği tespit edilmiştir. K18 kodlu öğretmen adayı bu konu ile ilgili düşüncelerini “Uygulamaların sundukları görsel ve arka planın bulunmaması bireyin yazma becerisini, “hikâye yaratma/kurgu” açısından kısıtlayabilir.” şeklinde belirtirken K25 kodlu öğretmen adayı görsel ve hikâye akışındaki uyumsuzluklardan dolayı yazma becerilerinin ne ölçüde etkilendiğini “Metni koymak için arkası düz olan bir görsel bulmak biraz zorladı. Hem görseli hem hikâyenin akışını bozmayacak bir tasarım yapmak uğraş gerektirdi.” cümleleriyle ifade etmiştir. Öğretmen adaylarının yazma performanslarını etkileyen bir diğer unsur ise uygulamalardaki metin ve görselleri bir bütün halinde vermeye çalışmak olmuştur. Öğretmen adayları metne aktardıkları düşüncelerini görseller üzerine yerleştirmeye çalıştıklarında yeterli bir alan olmaması nedeniyle yazma performanslarını sergileyememişlerdir. K10 ve K2 kodlu öğretmen adayları bunlardan bazılarıdır.

### Resim 14



K10 kodlu öğretmen adayı uygulamalarda resim ve yazı için ayrılan alanın yetersizliği nedeniyle yazma sürecinin kısıtlandığını “Yer bakımından bana kısıtlı geliyor. Resim ve yazı için ayrılan alan az geliyor.” şeklinde ifade etmiştir. Benzer bir durum ile Resim 14'te görüleceği üzere K22 kodlu öğretmen adayı da karşı karşıya kalmıştır. Öğretmen adayı yazma etkinliğini gerçekleştirebilmek için görseller üzerinde uygun bir konum bulamadığı için cümlelerini ve düşüncelerini kısıtlayarak ifade etme

durumunda kalmıştır. Bu da yazma becerilerinin etkin bir şekilde kullanılamamasına neden olmuştur.

### 3.2.2. Uygulamanın kısıtlı veri sunması/ücretli olması

Bilgisayarların, tabletlerin ve akıllı telefonların kullanımının artmasıyla birlikte dijital hikâye oluşturulabilecek çok sayıda yazılım geliştirilmiştir. Robin ve Mcneil (2013) dijital hikâye için kullanılabilir yazılımları masaüstü ve diz üstü bilgisayarlarda kullanılan yazılımlar, akıllı telefon ve tablet bilgisayarlarda kullanılan yazılımlar ve Web ortamında kullanılan yazılımlar şeklinde üç başlık altında sınıflandırmıştır. Bireyler bu uygulamalarla öğrenme süreçlerine aktif bir şekilde katılım sağlayabilme imkanlarına sahiptirler. Özellikle Web 2 teknolojileri, bireyler arasında bilgi paylaşımını ve iş birliğini geliştirmeyi amaçlamaktadır (Smeda, Dakich & Sharda, 2010). Ancak bu web sayfalarına göz atıldığında bazılarının yeterli donanıma ve özelliklere sahip olmadıkları görülmektedir. Bu nedenle de bireyler dijital hikâye oluştururken kısıtlılıklar yaşamaktadır. K27 kodlu öğretmen adayı bu durumu “*Kullandığım storyjumper sitesinin beni biraz kısıtladığımı düşünüyorum. Hikâye kurgulama ve kitap tasarımında çok kısıtlı bir site olduğunu düşünüyorum.*” şeklinde ifade ederken K23 kodlu öğretmen adayı “*Kullandığım uygulamalar kısıtlı bir veri imkânı sunuyor.*” şeklinde bir görüş ortaya koymuştur. Görüldüğü üzere sitenin sınırlı olanakları öğretmen adaylarını belirli alanlara sıkıştırmakta ve özgün bir yazma performansı ortaya koyamamalarına neden olmaktadır. Bu nedenle kimi öğretmen adaylarının düş gücünden yararlanarak özgün fikirler ortaya koydukları geleneksel yazma biçimlerine yönelmeyi tercih ettikleri görülmektedir. K15 kodlu öğretmen adayı bu yönelme isteğini “*Kâğıda yazmanın, yazıp yazıp silmenin tadı çok başka bence.*” şeklinde ifade ederken K15 kodlu öğretmen adayı “*İstediğim gibi bir şey ortaya çıkaramadım. Elimizle yazıp çizseydik eğer çok daha güzel bir iş çıkarabilirdim.*” şeklindeki görüşleriyle dijital platformlarda özgün fikirler ortaya koyamama endişelerini dile getirmiştir. Dolayısıyla dijital hikâyeler her ne kadar bireylerin yazma becerilerine çeşitli nitelikler kazandırsa da belirli ölçülerde yazma becerilerini kısıtladığı için öğretmen adayları tarafından endişeyle karşılandığı olmaktadır.

Dijital öyküleme sürecinde öğretmen adaylarının yazma süreçlerini etkileyen bir diğer önemli etken uygulamaların ücret talep ediyor olmasıdır. Uygulamalar her ne kadar kullanıcılarına çeşitli imkanlar tanıyor olsa da bu imkanların bir kısmı ücretli olarak sunulduğu için yeteri ölçüde bir yazma becerisi sergilenememektedir. Nitekim K9 kodlu öğretmen adayının “*Uygulamaların çeşitliliği açısından yeterli olduğunu düşünüyorum. Ancak bu uygulamalardan ücret talep edilmesi kişileri yazarken kısıtlıyor. Bu da ortaya çıkacak ürünün içerik açısından yetkinliğini etkilemektedir.*” ifadelerinden de anlaşılacağı üzere bireylerin yazma motivasyonları kesintiye uğratılmakta ve istenilen ürün ortaya konulamamaktadır. Dolayısıyla öğretmen adayları uygulamaların el verdiği ölçüde hikâyeler kurgulayabilme imkanına sahip olmaktadır. K29 kodlu öğretmen adayı bu konu ile ilgili görüşlerini şu şekilde ifade etmektedir; “*Kitabı yazarken uygulamaların izin verdiği ölçüde bir kitap çıkarabildim. Yani uygulamaların kullanımı konusunda bizi kısıtladığımı düşünüyorum.*”

Bahsedilenlerden anlaşılacağı üzere uygulamaların ücretli olması bireylerin yazma stratejilerini etkilemektedir. Nitekim öğretmen adayları uygulamaların ücretliliği nedeniyle yazma sırasında karşılaştıkları teknik sorunları tam manasıyla çözebilecek bir yeterliliğe sahip değillerdir. Bu nedenle de geleneksel yazma yöntemlerindeki gibi yazılı dili oluştururken etkili bir yazma strateji geliştiremedikleri tespit edilmiştir. K27 kodlu öğretmen adayının “*Kullandığım storyjumper sitesinin beni kısıtladığımı düşünüyorum. Hikâye kurgulama ve kitap tasarımında ücret ödemediğim için çok kısıtlı imkanlar sağlıyor.*” ifadelerinde de vurguladığı gibi öğretmen adayları sınırlı imkanlarla yazılı ürünlerini istedikleri şekillerde ortaya koyamamaktadırlar.

### 3.3. Dijital Hikâye tasarlamının zorluklarına ilişkin bulgular

Tablo 3

Dijital hikâye yazmanın zorlukları

Kategori	Kod	f
Tasarımsal Zorluklar	Kapak tasarımı, Sayfa düzeni, Karakterin jest ve mimikleri	24

#### 3.3.1. Kitap kapağı, sayfa düzeni, karakterin jest ve mimikleri

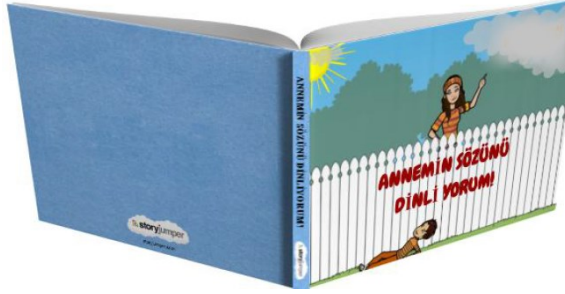
Bilgi ve iletişim teknolojilerinin insanoğlunun hayatına girmesiyle birlikte öğrenme ortamları da değişmeye ve çeşitlenmeye başlamıştır. Bu bakımdan eğitimin bir gereksinimi haline gelen bilgi teknolojilerini öğrenme ortamlarıyla bütünleştirmek ve kullanma becerileri kazandırmak bir zaruret haline gelmiştir. Nitekim eğitimde bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımında pedagojinin yanı sıra teknolojik gelişmeler ve yeterlilikler üzerinde de durulmaya başlanmıştır (Yılmaz, Üstüdağ & Güneş, 2017). Bu doğrultuda dijital hikâye anlatıları modern öğretim yöntemleri açısından daha da önemli hale gelmiştir.

Dijital hikayeler bireylere araştırma becerileri, yazma becerileri, organizasyon becerileri, teknoloji becerileri ve değerlendirme becerileri gibi olumlu yönlerde gelişmelerine katkılar sağlayan bir niteliğe sahiptir. (Robin, 2008). Bireyler dijital hikayeler aracılığıyla bir tasarımcı olarak teknolojiyi kullanan, fikirlerini deneyimleri doğrultusunda yorumlayan ve teknolojinin olanaklarıyla kendi anlatım dillerini oluşturan kişiliklere dönüşmektedirler (Barret, 2006). Fakat bireyler aynı zamanda dijital hikayeleri tasarlama ve anlatım dillerini oluşturma süreçlerinde birtakım zorluklarla da karşılaşmaktadırlar. Çalışmada öğretmen adayları bu zorlukların önemli ölçüde kitap kapağı, sayfa düzeni ve karakterlerin jest ve mimiklerini tasarlamaya dayandığını belirtmişlerdir. Çünkü bahsi geçen kriterlerin her biri hem birbirinden bağımsız hem de bir bütün olarak değerlendirilmesi ve tasarlanması gerekmektedir. Bu da öğretmen adaylarının yazma becerilerini geleneksel yazma becerilerine göre belirli ölçülerde etkilemektedir. Nitekim öğretmen adayları bu süreçte yalnızca hikâye yazmaya odaklanmamakta aynı zamanda onu çeşitli etkenlere göre nasıl tasarlayabileceklerini de düşünmektedir. K30 kodlu öğretmen adayı bu konu ile ilgili iç dünyasında yaşadığı karmaşayı şu şekilde ifade etmektedir; “*En zorlandığım kısım nereden nasıl başlamam gerektiğini çok uzun bir süre hesaplamam gerektiğini anlamam oldu. Çünkü hikâyenin kapağından sayfa sayısına kadar bir plan süreciniz olmalı. Rastgele şekilde olacak bir iş değil. Resimler hikâyeye uymalı. Kurgusunu resimlere göre ayarlamalısınız. Kitabın ismi ve kapağı en başından itibaren aklınızda olmak zorunda.*”

Bahsedilenlerden anlaşılacağı üzere öğretmen adayları yazma becerilerini ortaya koymanın yanı sıra metin dışı unsurları da göz önünde bulundurmak durumunda kaldıkları için zorluklar yaşamışlardır. K14 kodlu öğretmen adayı tasarlama faslının hikâye yazmaktan daha zorlu bir yolculuk olduğunu şu şekilde dile getirmiştir; “*Kapağa ve iki sayfaya birbirinin devamı görseller yerleştirmeye çalışmak hikâyeyi oluşturmaktan çok daha zordu.*”

Görüldüğü üzere dijital hikâyeler oluşturmak için birden fazla kriteri göz önünde bulundurmak gerektirmektedir. Örneğin *Resim 15*'te ve *Resim 16*'da K14 ve K19 kodlu öğretmen adayları, kitap kapağını multimedya bileşenleri üzerinden tasarlarken kitap adının yeri ve rengi, kapak görsellerinin konumu ve konuyla uyumu, renklerin zemin ve görsellik ile ilişkisi gibi etkenlere dikkat etmişlerdir.

Resim 15



Resim 16



Ancak K30 kodlu öğretmen adayının da belirttiği gibi bu durum öğretmen adayları için çeşitli zorlukların yaşanmasına neden olmaktadır; “Dijital hikâye tasarlamada başımıza gelebilecek en büyük zorluk uygun karakter tasarlama, metin yerleştirme, arka plan ekleme, kapak tasarlama gibi kriterlerdir.” Benzer şekilde K29 kodlu öğretmen adayı da yazma sürecini tasarım süreciyle bütünleştirirken çeşitli zorluklar yaşamıştır. Bahsi geçen öğretmen adayının yaşadığı zorluklar büyük ölçüde karakterleri tasarlama sürecinde gerçekleşmiştir. Öğretmen adayının “Tasarım kısmında oldukça zorlandığımı düşünüyorum. Çocuk kitapları için tasarladığımız kitapların kahramanını jest ve mimiklerine kadar yapmaya çalışmak bu zorluğu açık bir şekilde gösteriyor.” şeklindeki ifadeleri bu durumu ortaya koymaktadır. Karakterlerin yüz ifadeleri ve hareketlerini tasarlarken zorluk yaşayan K5 kodlu öğretmen adayı ise düşüncelerini “Hikâye oluşturduğumuz programda karakterlerin yüz ifadelerini ve hareketlerini bulup kullanması çok zor. Çünkü bunlar herhangi bir sınıflandırmaya ayrılmamış.” şeklinde ortaya koymuştur.

Resim 17



K5 kodlu öğretmen adayının tasarlamış olduğu Resim 17’de Ege adlı karakterin arkadaşıyla kar topu oynarken oldukça neşeli olduğu yüz ifadelerine yansıtılmıştır. Ayrıca bu neşeli ortama ruh katılmak için metinle bütünleştirilmeye çalışılmıştır. Fakat öğretmen adayı, böylesi bir tasarımı oluştururken oldukça yorucu bir süreçten geçtiğini ayrıca vurgulama ihtiyacı hissetmiştir. Benzer şekilde kitap tasarlayarak bir şeyler yazmanın yorucu bir süreç olduğunu düşünen K27 kodlu öğretmen adayı ise

karşılaştığı zorluklar nedeniyle tasarımlarından ve yazma sürecinden yeterince tatmin olamadığını şu şekilde ifade etmiştir; “Sayfalara resimler ve yazılar sığdırmak için uğraştım, bu uğraşıma rağmen tasarımlarımdan ve kurgumdan tatmin olmadım.” Fakat tasarım sürecinin zorlu aşamalarının üstesinden gelebilen kimi öğretmen adaylarında yazmaya karşı büyük bir ilginin olduğu ve özgüvenin geliştiği de görülmektedir. K6 kodlu öğretmen adayı bu özgüveni “Çok zor bir süreç bence karakter tasarlamamız. Ama artık o kadar kolay geliyor ki her türlü kitap tasarlayacağımı ve yazabileceğimi düşünmekteyim.” şeklindeki ifadeleriyle ortaya koymaya çalışmıştır. Bu bakımdan öğretmen adaylarının dijital hikâye anlatım yoluyla yaratıcı bir şekilde teknolojiyi nasıl kullanacaklarını kavrayamadıklarında nasıl iyi bir hikâye yazarının üzerinde çok fazla duramadıkları düşünülmektedir. Ancak K6 kodlu öğretmen adayında da görüldüğü gibi teknik açıdan yeterliliği sağlayan öğretmen adayları yazma sürecinden keyif almakta ve aktif yazma becerilerini ortaya koyabilmektedir.

### 3.4. Dijital hikâye yazma etkinlikleri planlanmanın yazma becerilerine sağlayabileceği katkılara ilişkin bulgular

Tablo 3

Dijital hikâye yazma etkinlikleri planlanmanın yazma becerilerine sağlayabileceği katkılar

Kategori	Kod	f
Planlama ve Taslak	Planlama ve Taslak oluşturma	30
		11
Uygulama Eğitimi	Eğitim verme	10
Uygulamayı Geliştirme	Dijital platformları geliştirme	9

#### 3.4.1. Planlama ve taslak oluşturma

Yazmaya karşı olumlu tutum geliştirmek için yazma öncesinde bireyleri yazma konusuna hazırlamak gerekmektedir. Planlama aşaması olarak da adlandırılan bu süreç bireylerin düşüncelerini harekete geçirmek amacıyla yapılan bir etkinliktir. Bu etkinlik ile bireylerin konuyu nasıl bir yaklaşımla ele almaları gerektiği hakkında düşünmeleri ve taslak oluşturmaları sağlanır (Ceyhan, 2014). Böylece bireyler kelime, kavram ve düşünceleri kolaylıkla belirleyerek yazma süreçlerini daha iyi bir şekilde yönetebilirler (Göçer, 2010). Bu bakımdan dijital hikâye yazma etkinliklerinde planlama yapmanın ve taslak oluşturma yazma becerilerine katkı sağlayabileceği de ifade edilebilir. Nitekim öğretmen adayları yazma öncesinde taslak oluşturarak yazma becerilerini daha aktif bir şekilde kullanabildiklerini belirtmişlerdir. Hatta dijital hikâye yazma süreçlerinde oluşturdukları taslakları içerik ve teknik olmak üzere ikiye ayırmışlardır. K16 kodlu öğretmen adayının “*Öncelikle kitabın hangi yaş grubuna uygun olduğu belirlenmelidir. Sonra verilecek mesaj belirlenmelidir. Ardından kurgu oluşturulmalıdır. Metin bittikten sonra uygun görseller ve yazı fontu belirlenmelidir. Bunlar taslak haline getirilerek hikâyenin genel bir çerçevesi oluşturulmalıdır. Sonrasında uygulama üzerinden tasarlanmaya başlanmalıdır*” ifadelerinde de anlaşılacağı üzere hikâye oluşturmadan önce teknik ve içeriklerle ilgili planlamaların ve taslak oluşturma faydalı olabileceği işaret edilmiştir. Benzer şekilde K22 kodlu öğretmen adayı da planlama ve taslak sonrasında hikâyenin yazıya geçirilmesi gerektiği düşüncesini şu şekilde ifade etmiştir; “*Önce konuyu belirleyerek başlamalıyız. Daha sonra yazacağımız hikâyenin bölümlerini belirlemeliyiz. Sonrasında yazmaya başlamalı düşüncelerimizi kâğıda dökmeliyiz. En son dijital platformlarda kurgumuzu tasarlamalıyız.*”

Bahsedilenlerden anlaşılacağı üzere öğretmen adayları içerik ile ilgili plan ve taslağı çoğunlukla kurgu üzerinde oluşturma yazma becerilerine katkı sağlayacağını ifade etmiştir. Fakat kimi öğretmen adaylarının dil bilgisi kurallarına göre taslak oluşturma da yazma becerileri açısından önemli olduğu kanaatini taşıdıkları tespit edilmiştir. Örneğin K17 kodlu öğretmen adayı, yaş grupları dikkate alınarak bir taslak oluşturulduğunda yazma becerilerinin etkili bir şekilde kullanılabileceğini şu şekilde ifade etmektedir; “*Öncelikle hedef kitlenin doğru belirlenmesi gerekir. Belirlenen kitleye uygun dil ölçütlerine bakılmalıdır. Ağır süslü dil kullanılmamalıdır. Bu durum dikkate alındığında yazma becerilerine katkı sağlandığını düşünüyorum.*” Bu bakımdan K17 kodlu öğretmen adayının oluşturduğu hikâyede cümlelerdeki kelime sayılarını planlayarak kurgusunu oluşturduğu gözlemlenmektedir.



## Resim 18



*dil, anlatım yönünden ve yazım noktalama konusunda hata varsa düzeltmeliyiz*” şeklindeki düşünceleriyle taslak halinde oluşturulan metinde hataların daha rahat bir şekilde gözlemlenebileceğini ve hataların giderilebileceğini ifade etmiştir. Dolayısıyla öğretmen adayları, yazma öncesinde oluşturdukları taslak aşamasıyla daha etkili yazma becerileri ortaya koyabilmişlerdir.

Taslak oluşturma sürecinde öğretmen adaylarının teknik olarak karakterlerin özelliğini, arka planı ve görselleri de önemseydiği anlaşılmaktadır. K14 kodlu öğretmen adayının “*Önce arka plan, karakterler ve ifadeler incelenmeli, zihnimize oluşan fikirlere uygunluğu tespit edildiyse hikâyeyi yazma işlemine başlanmalı. Her sayfada önce görsel tasarlanmalı, ardından yazıya geçilmelidir*” ifadelerinden de anlaşılacağı üzere teknik yönlerden bir taslağın oluşturulması yazma becerileri açısından önem arz etmektedir. Erbilin ve Temizkan’ın (2021) da belirttiği gibi yazma öncesinde taslak haline getirilerek gerçekleştirilen etkinlikler yazma motivasyonlarına olumlu katkılar sağlamaktadır. Ayrıca bireylerin fikirlerini, bilgilerini ve tasarımlarını ortaya çıkarıp bir araya getirmelerini kolaylaştırarak yazma başarılarını arttırmaktadır.

### 3.4.2. Eğitim verme

Teknoloji eğitimi, bireylerin, mevcut teknolojileri kavrama ve kullanma ile teknolojik problemlere çözüm üretme becerilerini geliştirmeleri amacıyla tasarlanmış planlı bir süreçtir (Şenel ve Gençoğlu, 2003). Bu bakımdan Lin ve Lu (2010) günümüzde bireylerin teknoloji entegrasyonu için teknolojik araçların nasıl kullanılacağı ile ilgili eğitim almalarını önemsediklerini ifade etmişlerdir. Nitekim dijital yeterlilik, yalnızca teknik beceriler ile sınırlı olmayıp, dijital teknolojiler aracılığıyla düşünme, öğrenme ve yazma becerileri gibi bilgi, beceri ve yetkinlik alanlarındaki davranışları da kapsamaktadır (Tömte, 2013). Bu bakımdan öğretmen adaylarının dijital uygulamalar ile ilgili eğitim almaları da benzer şekilde yazma beceri açısından bireylere bilgi, beceri ve donanım kazandırabileceği düşünülmektedir. Ayrıca öğretmen adayları da uygulama ile ilgili eğitim almalarının kendilerine fayda getireceği kanaatini taşımaktadırlar.

Öğretmen adayları uygulamalar ile ilgili eğitimlerin yazma becerilerine verimli bir şekilde katkı sağlayabilmesi için farklı mahiyetlerde görüşler öne sürmüşlerdir. Bazı öğretmen adayları eğitimlerin belirli bir zamana yayılmasıyla birlikte yazma becerilerinin daha iyi kullanılabilceğini ifade etmiştir. K7 kodlu öğretmen adayı bu konu ile ilgili görüşlerini “*Öncelikle bir rehber önderliğinde ve uzun bir sürece yayılmalıdır. Eğer bunlar dikkate alınrsa bireyin yazma becerilerine katkı sağlayabilir.*” şeklinde ortaya koymuştur. Bu anlayışı ise dijital platformların kısa sürede öğrenilmeye çalışılması ve teknik

sorunların yazma sürecinin önüne geçmesi durumu oluşturmaktadır. Bu bağlamda bazı öğretmen adayları teknik sorunların yazma becerilerinin önüne geçmemesi adına uygulamalarda hangi aşamaların yürütüleceğine dair uzman kişiler tarafından bilgilendirme yapılmasının faydalı olacağı kanaatini taşımaktadır. K21 kodlu öğretmen adayı sahip olduğu kanaati şu şekilde dile getirmektedir; “*Öncelikle uzman kişi dijital hikâyenin nasıl yazılacağı, hangi aşamaların izleneceği konusunda öğrencilere detaylı bilgi vermelidir.*”

Bahsedilenlerden anlaşılacağı üzere öğretmen adayları dijital platformların verimli bir şekilde kullanılabilmesi adına belirli ölçülerde eğitim alınmasının önemini çeşitli şekillerde vurgulamışlardır. Hatta K19 kodlu öğretmen adayı bireylerde yazma kaygılarının oluşmaması için öncelikli olarak dijital platformlar ile ilgili eğitim alınması gerektiğine dair düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir; “*Dijital hikâye yazma etkinlikleri için bence önce dijital bir platformu kullanabilme eğitiminin alınabiliyor olması gerekmektedir.*” K25 kodlu öğretmen adayı ise dijital hikâye yazılabilecek uygulamalar ile ilgili eğitim verildikten sonra hikayelerin yazma aşamalarının nasıl olacağını anlatılması gerektiğini şu şekilde vurgulamıştır “*Öncelikle dijital hikâye yazılabilecek uygulamalar tanıtılmalıdır. Daha sonra hikâyenin nasıl yazılacağını, hikâye yazarken dikkat edilecek unsurları anlatmak gerekir.*”

Öğretmen adaylarının izlenimlerinden de anlaşılacağı üzere dijital hikayeler tasarlanmadan önce nasıl bir planlama yapılması gerektiğine dair bir eğitimin verilmesi yazma becerileri açısından oldukça önemlidir. K18 kodlu öğretmen adayının “*dijital uygulamalar hikâye yazımına çerçeve oluşturacağından yazma etkinliği öncesinde bir planlama eğitimi verilmesi kişilere yardımcı olacaktır.*” ifadelerinden de anlaşılacağı üzere dijital hikâye yazma sürecinde planlama yapabilmenin önemini vurgulamaktadır. Benzer şekilde Erbaş (2020) da dijital hikâye anlatım sürecinde plan yapıldığı takdirde anlatım sürecinin herhangi bir sekteye uğramayacağını ifade etmiştir.

### 3.4.3. Dijital platformları geliştirme

Dijital platformlar insanların gelişimine ve ihtiyaçlarına uygun tasarım özelliklerine sahip, öğrenme imkânları geliştiren ve çoklu medya unsurlarıyla zenginleştirilmiş içerik seçenekleri sunan bir öğrenme ortamı oluşturmaktadır (Yıldız & Sarıtepeci, 2013). Öğretmen adayları bilginin doğasının sürekli değiştiği bu öğrenme ortamlarında dijital araçlar ile içerik geliştirerek dijital beceri ve yetkinliklerini arttırmaya çalışmaktadırlar. Nitekim dijital çağa uygun öğrenme anlayışına göre içerik oluşturmaya çalışmak özellikle bireylerin yazma becerilerini geliştirmede etkili birer araç haline gelebilmektedir (Sylvester & Greenidge, 2009). Bu nedenle dijital platformların menü ve yönergelerinin kullanıcı kontrollerini kolaylaştırıcı bir yapıya sahip olmaları gerekmektedir. Öğretmen adayları da dijital hikâyelerin yazımı sırasında uygulama kullanımlarının kolaylaştırıcı bir niteliğe sahip olması gerektiğini ifade etmektedir. Örneğin K5 kodlu öğretmen adayı bu konu ile ilgili görüşlerini “*Uygulamaların daha ulaşılması ve kullanılması kolay olacak şekilde planlanmasına özen gösterilmelidir.*” şeklinde dile getirmiştir. K9 kodlu öğretmen adayı ise düşüncelerini şu şekilde belirtmektedir; “*Daha kolay kullanılacak uygulamalar bulunabilir. Uygulamalar kolaylaştırılabilir ve daha fazla seçenek eklenebilir.*”

Yorumlardan da anlaşılacağı üzere öğretmen adayları uygulamaları kullanırken ihtiyaç duyacakları özelliklerin işlerini kolaylaştırıcı bir niteliğe sahip olması gerektiği düşüncesindedir. Ayrıca uygulamaların teknik yönleriyle geliştirilerek kullanıcılara yeni imkânlar sağlıyor olması beklentisindedirler. Bu bakımdan öğretmen adaylarının yazma sürecinde kısıtlanmaktan ziyade ihtiyaç duyacakları içeriklere erişim sağlayabilmeyi istedikleri anlaşılmaktadır. K8 kodlu öğretmen adayı bu

isteğini şu şekilde ifade etmektedir; “*Dijital hikâye yazma uygulamaları öğrencilerin hikâye yazma sürecinde ihtiyaç duyacağı her şeye erişim imkânı sağlayabilmeli. Böyle olunca yazmaya daha çok yoğunlaşılabilir.*”

K8 kodlu öğretmen adayının ifadelerinden de anlaşılacağı üzere istenilen içeriklere ulaşıldığında ve uygulamalardaki teknik yapılar geliştirildiğinde öğretmen adaylarının yazma becerilerine daha fazla konsantr olabildikleri görülmektedir. Benzer şekilde K4 kodlu öğretmen adayı da kendilerine erişim imkânı verildiğinde yazma becerilerine katkı sağlandığını şu şekilde belirtmektedir; “*Uygulamalar genişletildiği sürece kişinin yazma becerisine de katkı sağlayacaktır.*”

Görüldüğü üzere teknolojiye içeriğe erişim imkânı ve hızı öğretim sürecine ivme kazandıran önemli bir etkidir. Yazma becerilerini de yakından etkilemektedir. Dolayısıyla öğretmen adaylarının çağın koşullarına uyarak dijital platformlar üzerinden hikayeler oluşturmaları öğretim açısından yazma becerilerine katkı sağlamaktadır.

## **Sonuç ve tartışma**

Yazma, bireyi yorum yapmaya yönlendiren ve düzenli düşünmeyi gerektiren bir yapıya sahiptir. Yazma becerileri gelişen bireyler, bilgiyi transfer etmeyi, düşüncelerini organize etmeyi daha etkili bir şekilde gerçekleştirebilmektedirler (Akyol, 2006). Bu bakımdan yazma sürecinin bireyleri düşünsel anlamda geliştirici bir niteliği vardır. Değişen ve gelişen bir dünyada da bu niteliğini yeni teknolojilere uyum sağlayarak devam ettirmektedir. Öyle ki günümüzün bir gerekliliği olarak pek çok alanda etkisini gösteren teknoloji, yazma alanına bir alt yapı oluşturarak beceri etkinliğini arttırmıştır. Dijital hikâyeler de yaşanan bu gelişmeler neticesinde ortaya çıkmıştır.

Taipale’ye (2014) göre dijital hikâye yazma, hızlı ve verimli bir şekilde becerileri ortaya koymaya olanak verdiğinden metinsel üretkenliği arttırmaktadır. Bu bağlamda öğretmen adaylarının dijital hikâye çalışmalarını metinsel üretkenlik açısından oldukça önemlidir. Bu nedenle çalışmada dijital hikayelerin yazma becerilerine sağladığı katkılar, yazma becerilerini kısıtladığı alanlar, dijital hikâye tasarlanmanın zorlukları ve dijital hikâye yazma etkinlikleri planlanmanın yazma becerilerine sağlayabileceği katkılar ele alınmıştır.

Dijital hikâyelerin yazma becerilerine yaratıcı fikirler kurgulama, çoklu ortam bileşenleriyle hikâyeler oluşturma ve öğretim materyali tasarlama gibi katkılar sağladığı tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarında yaratıcı fikirlerin ortaya çıkmasında dijital platformların sunduğu geniş kapsamlı içerik skalasının önemli rol oynadığı gözlemlenmiştir. Özellikle görsel içeriklerin öğretmen adaylarında daha geniş kapsamda yaratıcı fikirler oluşturmaya katkı sağladığı düşünülmektedir. Nitekim dijital platformlarda amaca uygun bir görselin metne oranla yaratıcı fikirleri çok daha harekete geçirici bir özelliğe sahip olduğu anlaşılmaktadır.

Çoklu ortam bileşenleriyle hikayeler oluşturmanın öğretmen adaylarının yazma becerilerini organizeli bir şekilde ortaya koymalarına imkân sağladığı anlaşılmaktadır. Dijital platformlarda çoklu ortam bileşenleri görsellik, grafik, metin ve tasarım boyutuyla birden fazla duyuya hitap ettiğinden öğretmen adayları yazma becerilerini daha da işlevsel hale getirebilmekte ve zenginleştirici tasarımlarla anlatımlarını süsleyebilmektedirler. Bu da öğretmen adaylarının dijital platformlar ile hayal güçlerini bir araya getirdiklerinde özgün fikirler ile geniş ölçekte içerikler oluşturmalarına olanak sağlamaktadır.

Çalışmada dijital içerikler oluşturmanın öğretmen adaylarının kendi alanlarına uygun öğretim materyali tasarlama imkânı verdiği de anlaşılmaktadır. Nitekim eğitim materyali tasarlanırken öğrencilerin bireysel farklılıkları, ihtiyaçları (McLoughlin, 1999), hazırbulunuşluk düzeyleri dikkate alınmakta (Sönmez, 2005) ve materyallerin öğrencilerin seviyelerine ve özelliklerine uygun olmasına dikkat edilmektedir. Bu bağlamda öğretmen adaylarının dijital hikayeleri tasarlarırken hedef kitleleri içerisinde yer alan çocukların psikolojisine, algılama düzeyine ve mantığına özen gösterdikleri tespit edilmiştir. Dolayısıyla öğretmen adayları pedagojik bilgi birikimi ve yeterliliklerini dijital platformlara aktarırken yazma becerilerini dijital materyal içeriği hazırlama deneyimi kazandırma imkânı bulmuşlardır.

Dijital medya araç ve materyallerinin öğretmen adayları tarafından yoğun bir şekilde kullanımı sayesinde yaygın olarak yapılan dil bilgisi hatalarının farkına varılmaya başlandığı tespit edilmiştir. Öğretmen adayları dijital hikayeleri yazarken dil bilgisi kurallarına daha fazla riayet etmek durumunda kaldıkları için hatalarını azaltmaya başladıkları gözlemlenmiştir. Ayrıca hedef kitlelerinin hazırbulunuşluk seviyelerine göre dil bilgisi kurallarını vermeye çalışmışları yazma becerilerini işlevsel olarak kullanabilme imkânı sağlamıştır. Bu bağlamda dijital hikâye tasarlama sürecinde öğretmen adaylarının noktalama işaretlerine ve dil bilgisi kurallarına daha fazla dikkat ve özen göstermeye başladıkları anlayışı hâkim olmuştur.

Dijital platformların sunduğu geniş imkanların yanı sıra görsel ve tasarımsal ara yüzlerdeki kısıtlılıklar nedeniyle öğretmen adaylarının yazma becerilerinin kimi zaman olumsuz yönde etkilendiği de gözlemlenmiştir. Özellikle görselliklerdeki çeşitliliğin yetersizliği öğretmen adaylarının tasavvur etmiş oldukları kurgudan vazgeçmelerine neden olmuş ve bu da yazma motivasyonlarını olumsuz yönde etkilemiştir. Bu da öğretmen adaylarının üst düzey yazma becerilerini geliştirmelerine engel olmuştur. Ayrıca kimi uygulamalara geniş kapsamlı erişim sağlanabilmesi için talep edilen ücretin öğretmen adaylarının dijital platformlar üzerinden yazma stratejileri geliştirmelerini etkilediği anlaşılmaktadır.

Çalışmada öğretmen adaylarının dijital hikayeler oluştururken kitap kapağı, sayfa düzeni ve karakterlerin jest ve mimiklerini tasarlamada zorluklar yaşadıkları gözlemlenmiştir. Bu da öğretmen adaylarının yazma sürecini tasarım süreciyle bütünleştirirken çeşitli zorluklar yaşamalarına neden olmuştur. Dolayısıyla çalışmada öğretmen adaylarının yaratıcı bir şekilde teknolojiyi nasıl kullanacaklarını kavrayamadıklarında nasıl iyi bir hikâye yazarının üzerinde yeterince duramadıkları tespitinde bulunulmuştur.

Öğretmen adaylarının yazma becerilerini etkili bir şekilde kullanılabilmesi ve dijital hikâyeler tasarlayabilmesi için planlama yapmanın ve taslak oluşturmanın önemli bir yeri olduğu gözlemlenmiştir. Öğretmen adaylarının planlamalarda kurgu ve dil bilgisi yapılarına, taslaklarda ise arka plan, görseller ve karakterler özelliklerine önem verdikleri tespit edilmiştir. Öğretmen adayları bu nitelikleri göz önünde bulundurularak oluşturdukları dijital hikayelerde fikirlerini, bilgilerini ve tasarımlarını yazıya daha etkili bir şekilde aktarabilmişlerdir. Nitekim planlama bireylerin düşüncelerini ve yazarken kullanmaları gereken dil bilgisi yapılarını harekete geçiren önemli bir aşamadır (Seow, 2002).

Çalışmada dijital hikayelerin içerik ve tasarım yönüyle senkronizasyonu sağlandığında yazma becerilerinin daha etkili bir şekilde kullanılabilirdiği anlaşılmaktadır. Ayrıca öğretmen adayları dijital teknolojiler aracılığıyla düşünme, öğrenme ve yazma becerilerinde yetkinlikler kazanabilmişlerdir. Bu bakımdan dijital çağa uygun öğrenme anlayışına göre içerik oluşturmaya çalışmak öğretmen adaylarının yazma süreçlerinde ivme kazandırıcı bir rol oynamıştır. Dolayısıyla yapılan analizlerin neticesinde dijital

hikâye yazma etkinliklerinin öğretmen adaylarının yaratıcı yazma becerilerini, yazma motivasyonlarını, yazma niteliklerini ve yazma stratejilerini olumlu bir şekilde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

### Kaynakça

- Akyol, H. (2006). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Alexander, B. (2011). *The new digital storytelling: Creating narratives with new media*. England: Praeger.
- Alkalai, Y.E. & Hamburger, Y.A. (2004). Experiments in digital literacy, *Cyberpsychology & Behavior*. Volume 7, Number 4, Mary Ann Liebert, Inc.
- Ballast, K., Stephens, L. & Radcliffe, R. (2008). The effects of digital storytelling on sixth grade students' writing and their attitudes about writing. *Proceedings of Society for Information Technology and Teacher Education International Conference 2008* (pp. 875-879).
- Barrett, H. (2006). Researching and evaluating digital storytelling as a deep learning tool. C. Caroline, D.A., Willis, R. Carlsen, I. Gibson, K. McFerrin, J. Price ve S. Weber (Ed.), *Society for Information Technology and Teacher Education International Conference*. Held at Chesapeake, Virginia, AACE, (s. 647- 654).
- Bassef, M. (1999). *Case study research in educational settings*. McGraw-Hill Education (UK).
- Ceyhan, N. G. (2014). Süreç odaklı yazma yaklaşımının yazma dersindeki yeri ve etkisi. *Dil Dergisi*, 163, 46-63.
- Chung, S. K. (2007). Art education technology: Digital storytelling. *Art Education*, (602), 17- 22.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. Routledge.
- Condy, J., Chigona, A., Gachago, D., Ivala, E. & Chigona, A. (2012). Pre-service students' perceptions and experiences of digital storytelling in diverse classrooms. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 11(3), 278-285.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Czarnecki, K. (2009). Digital storytelling in practice: Storytelling in context. *Library Technology Reports*, 45(7), 5-8.
- Çetin, H. (2021). Resimli çocuk kitaplarında resim-metin ilişkileri ve bazı sınıflandırmaların değerlendirilmesi: Bir meta-sentez çalışması. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23 (2), 533-545.
- Çiftçi, M. (2006). Türkçe öğretiminin sorunları. G. Gülsevin ve E. Boz (Ed.), *Türkçenin çağdaş sorunları içinde* (s. 71-117). İstanbul: Divan Yayınevi.
- Dörner, R., Grimm, P. & Abawi, D. F. (2002). Synergies between interactive training simulations and digital storytelling: a component-based framework. *Computers & Graphics*, 26(1), 45-55.
- Dupain, M. & Maguire, L. (2005, August). *Digitalstor ybookprojects 101: How to create and implement digital storytelling into your curriculum*. Paper presented in 21st Annual Conference on Distance Teaching and Learning, Wisconsin.
- Erbaş, Y. H. (2020). Erken okuryazarlıkta dijital hikâye anlatımı. Y. H. Erbaş ve R. F. Ağmaz (Ed.), *Erken okuryazarlık becerilerinin gelişiminde teknoloji kullanımı içinde* (89-104). Ankara: Pegem Akademi.
- Erbilen & M. Temizkan, M. (2021). Yazma öncesi etkinliklerinin yazma motivasyonuna ve yazma başarısına etkisi. *Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18 (48), 170-201.
- Frazel, M. (2010). *Digital storytelling guide for educators*. Washington, DC: International Society for Technology in Education.

- Göçer, A. (2010). Türkçe öğretiminde yazma eğitimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(12), 178-195.
- Howell, D. & Howell, D. (2003). What is your digital story? *Library Media Connection*, 22/2, p40, 2p.
- Hur, J. W. & Suh, S. (2012). Making learning active with interactive whiteboards, podcasts, and digital storytelling in ELL classrooms. *Computers in the Schools*, 29(4), 320-338.
- İnal, M. & Çakır, R. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde çoklu ortam materyallerinin kullanımı. *Journal of Interdisciplinary Education: Theory and Practice*, 3 (2), 87-112.
- Kay, R. H. & Knaack, L. (2008). An examination of the impact of learning objects in secondary school. *Journal of Computer Assisted Learning*, 24(6), 447-461.
- Kızıltepe, Z. (2015). İçerik analizi nedir? Nasıl oluşmuştur? F. N. Seggie ve Y. Bayyurd (Ed.), *Nitel araştırma yöntem, teknik, analiz ve yaklaşımları* (ss.253-266), Arı Yayıncılık, Ankara.
- Kulla- Abbott, M. (2006). *Developing literacy practices through digital storytelling*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Southern Illinois Üniversitesi, Kaliforniya.
- Kuzu, A. (2011). Çoklu ortam uygulamalarının kuramsal temelleri. Ö. Dursun, ve H. Odabaşı (Ed.) *Çoklu ortam tasarımı* içinde. Ankara: Pegem Akademi.
- Lambert, J. (2006). *Digital storytelling cookbook* (2nd ed.). Berkeley, CA: Digital Diner Press.
- Lee, H. K. (2004) A comparative study of ESL writers' performance in a paper-based and a computer-delivered writing test, *Assessing Writing*, 9, 4-267.
- Lin, C. & Lu, M. (2010). The study of teachers' task values and self-efficacy on their commitment and effectiveness for technology-instruction integration. *US-China Education Review*, 7(5), 1-11.
- Mayer, R. (2009). *Multimedia learning*. Cambridge University Press.
- McLoughlin, C. (1999). The implications of the research literature on learning styles for the design of instructional material. *Australian Journal of Educational Technology*, 15(3), 222-241.
- Merriam, B. S. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber* (3. Baskı). S. Turan (Çev. Ed.). Ankara: Nobel Yayınları.
- Miles, M, B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook*. (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Morgan, H. (2014). Using digital story projects to help students improve in reading and writing. *Reading Improvement*, 51(1), 20-26.
- Ohler, J. (2013). *Digital storytelling in the classroom. New media pathways to literacy, learning, and creativity*. (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Policastro, E. & Gardner, H. (1999). From case studies to robust generalizations: An approach to the study of creativity. R. J. Sternberg, ve R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of creativity* içinde (s. 213-225). New York: Cambridge University Press.
- Raimes, A. (1983). *Techniques in teaching writing*. London.
- Robin, B. R. & Pierson, M. E. (2005). A multilevel approach to using digital storytelling in the classroom. *Society for Information Technology & Teacher Education International Conference*. Phoenix, AZ, USA.
- Robin, B. R. (2006). The educational uses of digital storytelling. in society for information. *Technology & Teacher Education International Conference*. Web: <http://digitalstorytelling.coe.uh.edu/articles/Educ-Uses-DS.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Robin, B. R. (2008). Digital storytelling: a powerful technology tool for the 21st century classroom. *Theory Into Practice*, 47(3), 220-228.
- Robin, B. v& McNeil, S. (2013). The evolution of digital storytelling technologies: From PCs to iPads and e-Books. R. McBride ve M. Searson (Ed.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2013* (s. 1712-1720). Chesapeake, VA: AACE.

- Seow, A. (2002). The writing process and process writing, *Methodology in Language Teaching*, Ed.by Jack C. Richards, Singapur, Cambridge University Presss.315-320.
- Sever, S. (2007). *Çocuk ve edebiyat*, Ankara: Kök Yayıncılık.
- Sharda, N. (2007). Applying movement oriented design to create educational stories. *International Journal of Learning*, 13(12), 177-184.
- Singer, J. L. (1999). Imagination. M. A. Runco, M. A. Pritzker, S. R. Pritzker, ve S. Pritzker (Ed.), *Encyclopedia of creativity* içinde (s.13-25). California: Academic Press.
- Smeda, N., Dakich, E. & Sharda, N. (2010). Developing a framework for advancing elearning through digital storytelling, M. Baptista ve M. McPherson (Ed.). *IADIS International Conference, e-Learning 2010* (s.169-1). Freiburg, Germany.
- Sönmez, V. (2005). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sylvester, R., & Greenidge, W. (2009). Digital storytelling: Extending the potential for struggling writers: digital technologies can motivate struggling writers and scaffold understanding of traditional literacy. *The Reading Teacher*, (4), 284-295.
- Şenel, A. & Gençoğlu, S. (2003). Küreselleşen dünyada teknoloji eğitimi. *Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, (12), 45-65.
- Taipale, S. (2014). The affordances of reading/writing on paper and digitally in Finland. *Telematics and Informatics*, 31(4), 532-542.
- Tømte, C. E. (2013). Educating teachers for the new millennium?-Teacher training, ICT and digital competence. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 10, 138-154.
- Turhan Ağrelim, H. (2016). Çok uyaranlı eğitim ortamlarının öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerine etkisi. *Journal of Language Education and Research*, 2 (3), 16-50.
- Yang, Y. & Wu, W. (2012). Digital storytelling for enhancing student academic achievement, critical thinking, and learning motivation: A year-long experimental study. *Computers & Education*,59, 339-352.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2015). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yıldız, H. & Sarıtepe, M. (2013). *Program değerlendirme modelleri ışığında eğitsel yazılımlar üzerine bir inceleme*. XV. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri 23- 25 Ocak 2013, Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Yılmaz, Y., Üstündağ, M. T. & Güneş, E. (2017). Öğretim materyali olarak dijital hikâye geliştirme aşamalarının ve araçlarının incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (3), 1621-1640

## 02. Kültürel diplomasi aracı bağlamında yabancı dil olarak Türkçe öğretimi: YTB'nin 2010-2021 arasındaki faaliyetleri<sup>1</sup>

Alper TOK<sup>2</sup>

**APA:** Tok, A. (2023). Kültürel diplomasi aracı bağlamında yabancı dil olarak Türkçe öğretimi: YTB'nin 2010-2021 arasındaki faaliyetleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (36), 26-47. DOI: 10.29000/rumelide.1369053.

### Öz

Dil, kültürel etkileşim yoluyla uluslararası çevreyi yönetme girişimi olarak kültürel diplomasinin en önemli yapı taşlarından birini teşkil eder. Çünkü dil, bir kültüre girişteki en önemli araçlardan biridir. Kültürel diplomasi araçlarından değişim programları, kültür merkezleri ve burslar da dil öğretiminden etkin bir şekilde yararlanır. Bununla birlikte ülkelerin oluşturduğu kültür politikaları da bu sürece yön verici bir etkiye sahiptir. Bu bağlamda yabancı dil olarak Türkçe öğretimi 2000'li yıllardan sonra kültürel diplomasi faaliyetlerine hız veren Türkiye açısından önemlidir. Türkiye'nin kültürel diplomasi aktörlerinden Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı (YTB) da bu politika doğrultusunda Türk dünyasına yönelik çalışmalar yapmak üzere 2010 yılında kurularak yabancı dil olarak Türkçe öğretimini bu politikalar doğrultusunda bir araç olarak kullanmaya başlamış ve önem atfetmiştir. YTB'nin uzun vadeli stratejik planlarında, Türk dili ve kültürüne dair amaç ve hedeflere yer verilmesi de bu durumun ispatı niteliğindedir. Buradan hareketle bu çalışmada YTB'nin 2010-2021 yılları arasındaki süreçte yabancı dil olarak Türkçe öğretim faaliyetleri; burs, proje, program, iş birliği anlaşmaları, finansal yardım, çalıştay, kurs, basılı materyal gibi çeşitli kategorilerde incelenmiştir. Çalışma sonunda Türkiye Bursları'na talebin artış gösterdiği 2017 yılından itibaren YTB'nin yabancı dil olarak Türkçe öğretimi faaliyetlerinde de artış yaşandığı; 2020 yılında yaşanan koronavirüs ile bu faaliyetler sektöre uğramasına karşın çevrim içi düzeyde devam ettirilmeye çalışıldığı görülmüştür.

**Anahtar kelimeler:** Kültür, kültürel diplomasi, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, YTB

## Teaching Turkish as a foreign language in the context of cultural diplomacy tool: YTB's activities between 2010-2021

### Abstract

Language is one of the most important components of cultural diplomacy as a tool to address international circumstances through cultural interaction. Indeed, language is among the most influential means of access to culture. Cultural diplomacy tools such as exchange programs, cultural centers, and scholarships also make effective use of language teaching. The cultural policies of countries also shape this process. In this context, teaching Turkish as a foreign language is significant for Türkiye, which has accelerated its cultural diplomacy activities since the 2000s. The Presidency for Turks Abroad and Related Communities (YTB), a prominent player in Türkiye's cultural diplomacy landscape, was founded in 2010 with a dedicated mission to foster connections within the

<sup>1</sup> Bu makale, Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Doktora Programında, Prof. Dr. Nurettin Demir danışmanlığında yürütülen "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kültür Politikaları" başlıklı doktora tezinin bulgularına dayanmaktadır.

<sup>2</sup> Doktora Öğrencisi, Hacettepe Üniversitesi, Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Doktora Programı (Ankara, Türkiye), alpertok@yahoo.com, ORCID ID: 0000-0002-9719-9129 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 11.08.2023-kabul tarihi: 20.10.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1369053]



Turkic world. In pursuit of this vision, YTB has strategically embraced the instruction of Turkish as a foreign language, recognizing its pivotal role in advancing these diplomatic objectives. The fact that YTB's long-term strategic plans include goals and objectives related to the Turkish language and culture is proof of this situation. This study delves into YTB's initiatives in teaching Turkish as a foreign language from 2010-2021, spanning a range of categories, including scholarships, projects, programs, cooperation agreements, financial support, workshops, courses, and printed materials. As a result of this study, it became evident that a surge in demand for Türkiye Scholarships since 2017 has correspondingly driven an uptick in YTB's endeavors to teach Turkish as a foreign language. Despite a temporary disruption due to the COVID-19 pandemic in 2020, notable efforts were made to sustain these initiatives through online platforms.

**Keywords:** Culture, cultural diplomacy, instruction of Turkish as a foreign language, YTB

## 1. Giriş

Soğuk Savaş'ın sona ermesiyle birlikte yumuşak güç kavramı gittikçe önem kazanmış ve bunun sonucunda devletler istediklerini zor kullanmadan yumuşak güç ile elde etme yoluna gitmiştir. Yumuşak gücü besleyen faktörlerden biri olan kültür, bu bağlamda önem kazanmıştır. Zira devletler, kültürleriyle başka toplumlar üzerindeki cazibesini etkin kılarak kültürlerini evrensel bir boyuta taşımanın yollarını aramıştır. Özellikle ABD ve Batılı devletler, kültürün yumuşak güç unsuru olarak kullanımına öncülük etmiştir.

Yumuşak güç aracı olarak kültürel öğelerin kullanıldığı bir kamu diplomasisi yaklaşımı olan kültürel diplomasi, kamu diplomasisinin bir alt başlığı kabul edilebilir (Avşar ve Şahin, 2022, s. 46). Türkiye, 2000'li yıllardan sonra gerek kamu diplomasisi gerekse de kamu diplomasisinin bir alt başlığı kabul edilen kültürel diplomasi ile yumuşak gücü etkin bir şekilde kullanmaya başlamıştır. Dönemin Dışişleri Bakanı Mevlüt Çavuşoğlu, diplomasinin hayatın her alanına dokunduğunu ve bu alanlar arasında yer alan kültürün de yumuşak gücün en önemli unsurlarından biri olarak ön plana çıktığını ifade ederek kültürel alanda birçok tanıtım faaliyetinin gerçekleştirildiğini, bu tanıtım faaliyetleri içerisinde Türkçenin de yer aldığını aktarmıştır (2022, s. 2).

Bu çalışmada özellikle kültürel diplomasi araçlarından biri olan dil faktörüne dikkat çekilmiştir. Dil, kültür aktarımının en önemli araçlarından olduğundan dil öğretiminin kültürel diplomaside kullanımı önemlidir. Bu bağlamda Türkiye'nin kültürel diplomasisinde yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin incelenmesi de elzemdir. Dil öğretimi, devletlerin kültürel diplomasi stratejilerinde özellikle kültür merkezleri vasıtasıyla gerçekleştirilir. Bununla birlikte değişim programları ve burslar da dil öğretimine aracılık eder. Bu araçlar, "eğitim diplomasisi" başlığı altında da sunulur. Akar ve Gürkaynak, eğitim diplomasisini "bir devletin kendi fikirlerini ve hissiyatını diğer ülkelere ve dünya kamuoyuna anlatmak ve bu doğrultuda cazibesini artırmak adına, belirli stratejik hedeflere yönelik olarak diğer politika öncelikleriyle eş güdümlü bir şekilde yaptığı ve desteklediği eğitim alanındaki tüm faaliyetlerin toplamı" şeklinde tanımlar (2022, s. 144). İletişim Başkanlığı ise eğitim diplomasisini; bir ülkenin diğer ülke vatandaşları ile eğitim faaliyetleri yoluyla iletişim kurması olarak tanımlayıp yurt dışında açılan okulları, bursları, dil öğretimini, enstitüleri, değişim programlarını, üniversite kürsülerini ve eğitim müşavirliklerini eğitim diplomasisinin araçları olarak ifade eder (2022a, s. 20). Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığının (YTB) bu çalışmada örneklem olarak seçilmesinin temel sebebi de budur. YTB; Türkiye Bursları vasıtasıyla her yıl binlerce uluslararası öğrencinin ülkemize gelmesine imkân sağlayıp bu öğrencilerin gerek Yunus Emre Enstitüsü (YEE) gerekse de Türkçe Öğretim

Merkezleri (TÖMER) ile iş birliği içerisinde Türkçe öğrenimine aracılık eder. Ayrıca yurt dışında yaşayan Türk vatandaşları ile Türk soylu devletlerle ilgili çok sayıda Türkçe öğretimine yönelik faaliyette bulunur. Buna göre bu çalışma özellikle YTB'nin yabancı dil olarak Türkçe öğretimiyle ilgili yürütmüş olduğu faaliyetlere odaklanmıştır. Literatürde YTB'nin kültürel diplomasi aktörü olarak faaliyetlerine sıklıkla değinilmiş olmasına rağmen özellikle yabancı dil olarak Türkçe öğretimi faaliyetlerini ele alan çalışmaların sayısı azdır. Çalışmada, bu eksikliğin giderilmesine katkı sunmak amacıyla yabancı dil olarak Türkçe öğretimi faaliyetleri diplomasi odağında ele alınmıştır.

Yumuşak güç genel anlamda, kültürel diplomasiyi temel kabul edilir. Kültürel diplomasi ile kamu diplomasisi arasında ise doğrudan bir nedensellik bulunur. Bu yüzden kavram tanımlanmasında üçü zorunlu olarak birlikte ele alınır (Şahin ve Çifçi, 2022, s. 235). Buna göre çalışmada; yumuşak güç, kamu diplomasisi, Türkiye'nin kamu diplomasisi politikalarına değinilecek ve ardından kültürel diplomasi, kültür; dil, kültür ve eğitim ilişkisi; kültür politikaları ve eğitim odaklı kültürel diplomasi araçları (kültür merkezleri, değişim programları, burslar ve dil öğretimi) alt başlıklarıyla birlikte açıklanacaktır. Son kısımda ise YTB'nin kuruluş amacıyla birlikte 2010-2021 arasındaki yabancı dil olarak Türkçe öğretimi faaliyetlerinden bahsedilecektir.

## 2. Yumuşak güç

Yumuşak güç ile kamu diplomasisinin sıklıkla karıştırılmasından dolayı öncelikle bu iki kavram arasındaki farka değinmek gerekir. Karadağ, yumuşak güç ile kamu diplomasisi arasında yakın bir ilişki olduğunu belirtmiş ve aralarındaki farkı şu şekilde ifade etmiştir (2012, s. 29-30):

Yumuşak güç; devletler, NGO'lar [hükümet dışı kuruluşlar], çok uluslu şirketler, hükümetler arası kuruluşlar, hükümetler üstü kuruluşlar/organizasyonlar, vb. birçok kurum ve kuruluş tarafından icra edilebilirken, kamu diplomasisi; kendi çıkarlarını gerçekleştirmek isteyen devletler tarafından icra edilmektedir. Burada önemli olan husus devletin çıkarlarıdır. Bu çıkarların gerçekleştirilmesi için devletler özel veya tüzel ya da uluslararası her türlü kuruluşu amaçları doğrultusunda yönlendirmekte ve kullanabilmektedirler. Bununla birlikte iki kavram birbirinden icra edilen faaliyetin sonuçları bakımından da ayrılırlar. Yumuşak güç uygulamalarının sonucunda dış politika hedefleri bakımından somut bir netice elde edilemezken (somut bir netice talep edilmediği için), kamu diplomasisi uygulamaları neticesinde, politikaların sonucuna dolaylı yoldan veya doğrudan tesir edecek elle tutulur faydalar sağlanmaktadır.

Yumuşak güç kavramı ilk kez Joseph Nye (1990) tarafından yayımlanan *Bound to Lead* adlı eserde kullanılmıştır. Nye kavramı "Yumuşak güç, istediklerinizi zorlama veya karşılığını ödeme yerine cazibe yoluyla elde etme becerisidir. Yumuşak güç, bir ülkenin kültürünün siyasi ideallerinin ve politikalarının cazibesinden ortaya çıkar. Politikalarımız başkalarının meşru görüldüğü zaman yumuşak gücümüz artar." şeklinde açıklar (2017, s. 12).

Gallarotti; yumuşak gücü, sert ve yumuşak güç arasındaki ayırmadan hareketle tanımlar. Sert güç, somut güç kaynaklarından (daha doğrudan ve çoğunlukla zorlayıcı yöntemler); yumuşak güç ise ülkeleri diğer ülkelere sevdiren çeşitli nitelikler, politikalar ve eylemlerden beslenir (daha dolaylı ve zorlayıcı olmayan yöntemler). Diğer bir ifadeyle sert güç; ülkeleri, diğer ülkelerin normalde sergilemeyeceği davranışları sergilemesi için zorlarken yumuşak güç ise gönüllü olarak yapmaları için şartlandırır. Dolayısıyla sert güce nazaran yumuşak güçte daha az çıkar çatışması bulunur (2011, s. 28).

	<b>Sert</b>	<b>Yumuşak</b>
<b>Davranış Yelpazesi</b>	Komut Verme: Zorlama, Teşvik	İkna Etme: Gündem Belirleme, Cazibe
<b>En Muhtemel Kaynaklar</b>	Baskı, Yaptırımlar, Karşılıklar, Rüşvet	Kurumlar, Değerler, Kültür, Politikalar

**Tablo 1:** Sert ve yumuşak gücün davranış yelpazesi ile muhtemel kaynakları (Nye, 2017, s. 28)

İnanırcılık ve ikna kabiliyeti, yumuşak gücün temel unsurlarını oluşturur. Bu unsurlar, aynı zamanda gücün kullanımına meşruiyet sağlar. Yumuşak güç, bir ülkenin ne kadar çekici ve örnek alınmaya layık görüldüğünü de açıklar. Yumuşak gücü besleyen faktörler ise şu şekilde sıralanır: eğitim, kültür, sanat, yazılı ve görsel medya, edebiyat, film, şiir, mimari, yükseköğretim (üniversiteler, araştırma merkezleri vb.), sivil toplum kuruluşları, bilim ve teknoloji, turizm, inovasyon kapasitesi, ekonomik iş birliği ve diplomasi platformları. Dolayısıyla yumuşak güç, bu unsurların birleşimi olarak ortaya çıkar ve bir ülkenin kültürel zenginliği ile sosyal sermayesi hakkında bize fikir verir (Kalın, 2011, s. 8, 9).

Kültür, siyasi değerler ve dış politika; yumuşak gücün üç temel ayağını oluşturur. Nye özellikle kültür evrensel değerleri içerdiğinde ve politikalar ortak değerleri desteklediğinde istenilen sonuçların elde edilme olasılığının arttığını belirtir (2017, s. 32). Başar ise dil öğreniminin, kültür öğrenimini beraberinde getireceğini; dolayısıyla bu yolla bireyin öğrendiği kültüre de sempati duyacağını söyler. Dilin, yumuşak gücün önemli unsurlarından biri olduğunu ifade edip öğrendiği yabancı dilin kendisine olumlu yönde katkıda bulunacağına inanan her bireyin söz konusu dile sempati duyacağını belirtir. Fransa, İngiltere ve Almanya gibi ülkelerin de bu sebeplerle dil ve kültür öğretimi amacıyla kültür merkezlerini hizmete soktuğuna işaret eder (2019, s. 34).

Türkiye, 2015-2019 yılları arasında yayımlanan The Soft Power 30 indeksine göre aralarında eğitim ve kültürün de yer aldığı yedi ayrı kategoride değerlendirilmiştir. Buna göre 2015, 2017 ve 2019 yıllarında 30 ülke arasında sırasıyla 28, 30 ve 29. sırada yer almıştır. Eğitim kategorisinde sırasıyla 25, 25 ve 29.; kültür kategorisinde ise 21, 26 ve 30. sıradadır. Son yayımlanan 2019 indeksinde ise Türkiye'nin en önemli zayıflıklarından biri olarak eğitime dikkat çekilmiştir (The Soft Power 30, t.y.).

### 3. Kamu diplomasisi

Edmund Gullion 1965 yılında “Kamu diplomasisi, dış politikanın oluşumu ve yürütülmesinde kamuoyu tutumlarının etkisiyle ilgilenir. Geleneksel diplomasinin ötesinde uluslararası ilişkilerin farklı boyutlarını kapsamaktadır.” ifadeleriyle kamu diplomasisine bir tanımlama getirmiştir. Bu tarihte kamu diplomasisi teriminin ortaya çıkmasını Cull, yıllar boyunca kullanılan ve negatif çağrışım uyandıran propaganda ifadesinin yerine yeni bir terime ihtiyaç duyulması olarak açıklar (2006).

Kalın, “devletten-halka” ve “halktan-halka” olmak üzere kamu diplomasisi faaliyetlerinin iki çerçevede yürütüldüğünü ifade eder. Devletten-halka faaliyetler, devletin politikalarını resmî kanallar aracılığıyla halka açıklamayı ifade ederken halktan-halka faaliyetlerde; STK'ler, araştırma merkezleri, kamuoyu yoklamaları, kanaat önderleri, medya, üniversiteler, değişim programları, dernek ve vakıflar gibi sivil yapıdan istifade edilir. Başarılı bir kamu diplomasisinin en temel şartının akılcı, ikna edici ve savunulabilir politikalar olduğunu belirten Kalın, evrensel hukuk kurallarını hiçe sayan; tehdit, zorbalık ve işgal gibi yöntemlere dayalı bir politikayı dünya kamuoyuna anlatmanın mümkün olmadığını belirtmiştir (2011, s. 11-12).

Nye ise kamu diplomasisinin üç şekli bulunduğunu söylemiştir. İlk ve en yakın boyut, iç ve dış politika kararlarının kapsamının açıklanmasını içeren günlük iletişimlerdir. İkinci boyut, siyasi bir kampanyada veya bir reklam kampanyasında olduğu gibi bir dizi basit temanın oluşturulduğu stratejik iletişimlerdir. Üçüncü boyut ise değişim programları, burslar, seminerler, stajlar, konferanslar ve medya kanallarına erişim yoluyla kilit kişilerle yıllar içerisinde uzun vadeli ilişkilerin geliştirilmesidir (2017, s. 154-156).

Nye'in belirtmiş olduğu kamu diplomasisinin üçüncü boyutunda yer alan değişim programları özelinde Johnson ve Dale; bu programlara ABD'de 2003 yılına kadar 700.000 kişinin katıldığını ifade etmiş; bunlar arasında Enver Sedat, Helmut Schmidt ve Margaret Thatcher gibi dünya liderlerinin de bulunduğunu belirtmiştir (2003). Birleşik Krallık merkezli HEPI'nin kamuoyuyla paylaştığı "HEPI Soft-Power Index"e göre kendi ülkeleri dışında farklı bir ülkede eğitim görmüş mevcut dünya liderlerinin yıllara göre sayısı Tablo 2'de gösterilmiştir.

Eğitim Alınan Ülke	Yıllar					
	2017	2018	2019	2020	2021	2022
ABD	57	58	62	61	65	67
Birleşik Krallık	58	57	59	56	57	55
Fransa	34	40	40	35	30	31
Rusya	9	10	10	10	10	10

**Tablo 2:** Kendi ülkesi dışında farklı bir ülkede eğitim gören mevcut dünya liderlerinin sayısı (HEPI Soft-Power Index, 2022)

Değişim programları ayrıca dünya siyasi tarihi açısından da etki gücü yüksek bir araçtır. ABD ile SSCB arasında yapılan kültürel anlaşma kapsamında; akademisyen, öğrenci, bilim insanı ve çeşitli alanlardan kişilerin de olduğu yaklaşık 50.000 Sovyet çeşitli değişim programları ile ABD'ye gitmiş, bu durum Sovyetlerin değişimine yol açmıştır. Değişim programlarıyla gelen değişim isteği Gorbaçov'un reformlarına yol açarak nihayetinde Soğuk Savaş'ın sona ermesine neden olmuştur (Richmond, 2005, s. 356).

### 3.1. Türkiye'de kamu diplomasisi

Türkiye'nin bölgede artan rolüyle kurumsal anlamda kamu diplomasisine 2000'li yıllardan sonra başlandığı söylenebilir (Sancar, 2015, s. 13). Altun da kamu diplomasisi çerçevesinde Türkiye'nin yumuşak gücünü 2002'den itibaren aktif hâle getirdiğini belirterek bu tarih itibarıyla Türkiye'nin; değerlerini, gelecek tasavvurunu ve kültürel değerlerini dünyaya anlatma çalışmalarına hız kazandırdığını söylemiştir (2022, s. 9).

Sovyetler Birliği'nin dağılması, 1990'lı yılların en önemli gelişmelerinden biridir. O dönem, Turgut Özal liderliğindeki Türkiye de Orta Asya Türk cumhuriyetlerinin bağımsızlığını tanıyan ilk ülke olmuş; bu ülkelerle ekonomik, kültürel ve siyasi anlamda birliktelik sağlanması için stratejiler geliştirmiştir (Ataman, 2003, s. 53). Mustafa Kemal Atatürk'ün, cumhuriyetin ilk yıllarında Sovyetler Birliği'nin dağılacığını öngörmesi ve bu Birlik içerisinde yer alan Türk cumhuriyetleriyle ilgili düşünceleri de bu politikaların oluşturulmasında büyük öneme sahiptir. Bozdağ, *Atatürk'ün Evrensel Boyutları* adlı

eserinde, Atatürk'ün Türk cumhuriyetleriyle bağ kurulmasına yönelik şu sözlerine yer vermiştir (1988, s. 114-115):

Osmanlı İmparatorluğu ne oldu? Avusturya-Macaristan İmparatorluğu ne oldu? Dünyayı ürküten Almanya'dan bugün ne kaldı? Demek hiçbir şey sürgit değildir. Bugün ölümsüz gibi görünen nice güçlerden ileride belki pek az şey kalacaktır. Devletler ve milletler, bu idrakin içinde olmalıydılar. Bugün Sovyet Rusya dostumuzdur, komşumuzdur, müttefikimizdir. Bu dostluğa ihtiyacımız vardır. Fakat yarın ne olacağını kimse kestiremez. Tıpkı Osmanlı İmparatorluğu gibi Avusturya-Macaristan İmparatorluğu gibi parçalanabilir. Bugün elinde sınıksız tuttuğu milletler, avuçlarından kaçabilirler. Dünya yeni bir dengeye ulaşır. O zaman Türkiye, ne yapacağını bilmelidir. Bizim, bu dostumuzun yönetiminde; dil bir, inanç bir, öz bir kardeşlerimiz vardır. Onlara sahip çıkmaya hazır olmalıyız. Hazır olmak, yalnız o günü susup beklemek değildir. Hazırlanmak lazımdır. Milletler buna nasıl hazırlanır? Manevi köprülerini sağlam tutarak... Dil, bir köprüdür! İnanç, bir köprüdür! Tarih, bir köprüdür! Bugün biz kitlelerden dil, gelenek, görenek, tarih bakımından ayrılmış, çok uzağa düşmüşüz. Bizim bulunduğumuz yer mi doğru, onlarınki mi? Bunun hesabını yapmakta fayda yoktur. Onların bize yaklaşmalarını bekleyemeyiz. Bizim, onlara yaklaşmamız gerekli... Tarih bağı kurmamız lazım. Folklor bağı kurmamız lazım. Bunları kim yapacak? İşte görüyorsunuz; dil encümenleri, tarih encümenleri kuruluyor. Dilimizi onların diline yaklaştırmaya ve böylece birbirimizi daha kolay anlar hâle gelmeye çalışıyoruz. Tarihimizi onlara yaklaştırmaya çalışıyoruz, ortak bir mazi yaratmak peşindeyiz. Bunlar açıktan yapılmaz, bunlar devletlerin ve milletlerin derin düşünceleridir.

Atatürk'ün de işaret ettiği üzere Türkiye; dil-kültür açısından ve tarihî açıdan bağları olan Türk cumhuriyetleriyle bağ kurmalıydı. Özal da bu kapsamda söz konusu ülkelerle ilgili politikalarını harekete geçirmiştir.

Türkiye'nin, Balkanlardan Orta Asya'nın içine dek uzanan yumuşak güç potansiyeli, miras aldığı kültürel ve tarihî birikimden kaynaklanır. Bu coğrafya üzerinde yaşayan tüm etnik grupların ortak paydası ise beraber inşa ettikleri Osmanlı tecrübesidir. Bugün Türkiye, bu mirasın merkezini temsil eder (Kalın, 2011, s. 10). Türkçe konuşulan coğrafyaya dikkat çeken Başar ise Türkiye'nin yumuşak gücünün jeopolitik menziline, Türkçe konuşulan ve çeşitli sebeplerle Türkçenin yabancı dil olarak ilgi gördüğü coğrafyayla paralel olduğunu ifade eder (2019, s. 37). Dolayısıyla Türkiye'nin kamu diplomasisinde Osmanlı coğrafyası ile Türk cumhuriyetlerinin yer aldığı Orta Asya'nın öncelik olarak belirlenmesi şaşırtıcı değildir. Bununla birlikte Afrika kıtası da diğer bir hedef coğrafya olarak belirlenmiştir. Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanı Recep Tayyip Erdoğan, 2002 yılından itibaren Afrika'ya özel bir önem atfetmiş; 2005 yılını Afrika yılı ilan ederek ilişkilerde yeni bir sayfa açmıştır. 2008 yılında ise Türkiye, Afrika Birliğinin stratejik ortağı olmuştur. Bununla birlikte 12 olan büyükelçilik sayısının 44'e çıkarıldığı, Ankara'da 10 Afrika ülkesinin büyükelçiliği varken 2022 yılı itibarıyla bu sayının 38'e yükseldiği de dikkat çekicidir. Bugün Cumhurbaşkanı Erdoğan, görev süreleri boyunca dünyada Afrika'yı en fazla ziyaret eden liderdir (İletişim Başkanlığı, 2022b, s. 7, 28).

Tüm kamu kurumları ile koordineli bir şekilde çalışma yürütmeyi hedefleyen İletişim Başkanlığının, Türkiye'nin kamu diplomasisi aktörleri arasında en etkin kurumlardan biri olduğu ifade edilebilir. Bununla birlikte Türkiye'nin kamu diplomasisinde görev alan diğer kamu aktörleri ise şu şekildedir: Dışişleri Bakanlığı, Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı (YTB), Türk İşbirliği ve Koordinasyon Ajansı Başkanlığı (TİKA), Yunus Emre Enstitüsü (YEE), Türkiye Maarif Vakfı (TMV), Türk Kızılay, Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı (AFAD), Diyanet İşleri Başkanlığı (DİB), Türkiye Radyo ve Televizyon Kurumu (TRT), Anadolu Ajansı (AA) ve Türk Hava Yolları (THY) (İletişim Başkanlığı, 2022a, s. 39).

#### 4. Kültürel diplomasi

Kültürel diplomasi; bir aktörün, kültürel kaynaklarını ve başarılarını yurt dışında bilinir hâle getirerek ve/veya yurt dışında kültürel aktarımı kolaylaştırarak uluslararası çevreyi yönetme girişimi olarak tanımlanır (Cull, 2008, s. 33). Cummings ise kavramı, karşılıklı anlayışı geliştirmek için farklı uluslar ve halklar arasındaki bilgi, fikir, sanat ve kültür temelli değişim/paylaşım olarak belirtir (2009, s. 1).

Kültürel diplomasi terimsel olarak görece yeni olsa da tarih boyunca çeşitli uygulamalarına tank olunmuştur. Bu açıdan kâşifler, gezginler, tüccarlar, öğretmenler ve sanatçıların tümü "gayriresmî elçi" veya "kültürel diplomat" olarak kabul edilebilir (Institute for Cultural Diplomacy, t.y.). Paschalidis, kültür ihracını zamansal olarak dört gruba ayırmıştır. Kültürel milliyetçilik (1870'ler-1914) ilk boyutu, kültürel propaganda (1914-1945) ikinci boyutu, kültürel diplomasi (1945-1989) üçüncü boyutu ve kültürel kapitalizm (1989-...) ise dördüncü boyutudur. Kültür merkezlerini dış kültür politikalarının özel bir aracı olarak tanımlayan Paschalidis, bu politikanın işleyişi ile dinamiklerini anlamak için kültür merkezlerinin merkezî bir öneme sahip olduğunu ifade eder (2009, s. 277-283).

Goff, kültürel diplomasinin iki boyutunun bulunduğunu söyler. İlk boyutu iyi ilişki kurma, anlayış ve saygı; ikinci boyutu ise dil, eğitim ve sanat oluşturur. Dil, eğitim ve sanat; bir kültüre girişteki en önemli bileşenlerdir (2013, s. 419). McGinn de kültürel diplomasi araçlarından dile işaret eder. Ona göre dünya dilleri ve kültürleri hakkında daha fazla bilgi ve deneyime sahip olan bir ulus, kültürel diplomaside de avantajlı konuma geçer (2015, s. 1).

##### 4.1. Kültür

1871 yılında yazdığı *Primitive Culture* kitabında Tylor "Kültür ya da medeniyet, toplumun bir üyesi olarak bireyin kazandığı bilgi, inanç, sanat, hukuk, ahlak, gelenek ve diğer becerilerle alışkanlıkları içeren karmaşık bir bütündür." tanımını yapmış; kültür ve medeniyeti aynı tanım için kullanmıştır (1871, s. 1). Güngör ise farklı ülkelerden bahsedildiği zaman kültür ve medeniyet ayrımından bahsedilebileceğini; "Batı kültürü" ifadesinden "Batı medeniyeti" ifadesinin daha doğru olacağını ifade eder. Zira Batı medeniyeti içerisinde Alman ya da Fransız kültüründen bahsetmek mümkünken söz konusu aynı ülke olduğunda kültür ve medeniyet ayrımı ortadan kalkar. Çünkü bu kavramlara ait unsurlar çoğu zaman kaynaşmış durumdadır (1991, s. 48-49).

Güvenç; kültürü, kullanım durumuna göre sınıflandırmıştır (1979, s. 98-99):

1. Bilimsel alandaki kültür: Uygarlık.
2. Beşerî alandaki kültür: Eğitim sürecinin ürünü.
3. Estetik alandaki kültür: Güzel sanatlar.
4. Maddi (teknolojik) ve biyolojik alanda kültür: Üretme, tarım, ekin, çoğaltma ve yetiştirme.

Kültür, maddi ve manevi olmak üzere ikiye ayrılır. Batmaz bu kavramlara dair şu tanımlamayı getirir (2006, s. 72):

Bilim ve sanat gündelik yaşamın iki soyutlama biçimidir. Maddi kültür ise bilimin, sanatın ve gündelik eylemin ürünlerinin kendilerini kapsar. Manevi kültür ise bu somut nesnelleşme biçimlerinin düşünsel [zihinsel, bilişsel] yapılarını içerir. Yani bilimin, sanatın ve gündelik eylemin [yaşamsal edimin] hem maddi hem de manevi yanları vardır. Dolayısıyla bilimin, sanatın ve gündelik eylemin gözlenebilir, duyulabilir [ve duyumsanabilir] tüm ürünleri maddi kültür; düşünülebilir ve bilişsel olarak aktarılabilir tüm süreçleri manevi kültür başlığı [altına] girer.

Kültür konusunda kültürel diplomasi bağlamında dikkat çeken husus ise Haviland vd.nin de ifade ettiği üzere kişinin kendi kültürünü diğerlerinin üzerinde görme eğilimi yani etnik merkezciliktir (2008, s. 141). Etnik merkezcilik yani etnosantrizm, “bir kişinin başka kültürleri kendi kültürünün standartları açısından değerlendirmesi ve kendi kültürünü diğerlerine üstün tutması” olarak tanımlanır. Kültürel görececilik kavramı ise etnosantrizmin zıddı olarak karşımıza çıkar. Kültürel görececilik, “her kültürü kendi koşulları içinde değerlendirmek gerektiği” düşüncesine dayanıp kültürleri yargılamak için belli bir standardın olmadığını iddia eder. Kültürel görececilik, çokkültürcülük fikri ile de yakından ilişkilidir (Bozkurt, 2023, s. 104-106). En basit hâliyle çokkültürcülük, “farklılığın kutlanması”dır ve insan grupları arasındaki farklılıklara dikkat çeker (Fay, 2005, s. 15).

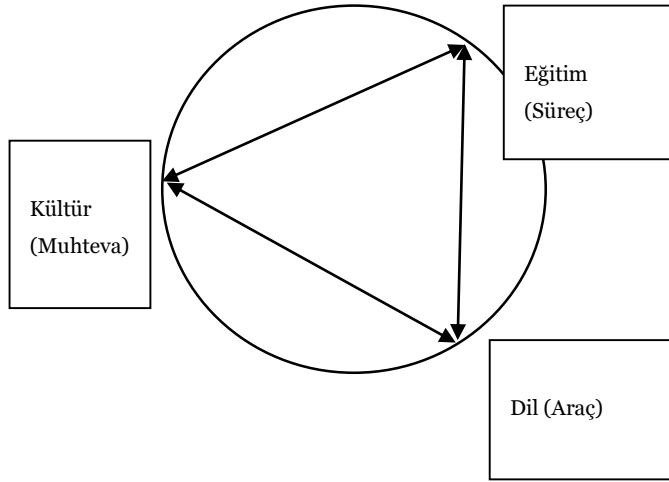
#### 4.2. Kültür, dil ve eğitim ilişkisi

Aksan dil için “düşünce, duygu ve isteklerin, bir toplumda ses ve anlam yönünden ortak olan öğeler ve kurallardan yararlanılarak başkalarına aktarılmasını sağlayan; çok yönlü, çok gelişmiş bir dizge” tanımlamasını getirmiştir (1979, s. 55). Haviland vd. ise dili “en ayırt edici ve karmaşık iletişim biçimi” olarak betimler (2008, s. 209). Tanımlarda da belirtildiği üzere dil, bir iletişim aracıdır. İnsanlar, duygu ve düşüncelerini iletişim yoluyla aktarır. Dil, kültürün en önemli öğelerinden biridir ki kültür de öğrenilip aktarılması gereken bir yapıdır. Bu da ancak dil vasıtasıyla gerçekleşir.

“Toplum ve kültürde ne varsa dilde ifadesini bulur. Dilde neler varsa toplum ve kültürde asılları veya yankıları vardır.” diyen Güvenç'e göre kültürün gelişmesiyle dil, dilin gelişmesiyle de kültür gelişir ve zenginleşir (2015, s. 48). Kültür ve tarih ancak dil aracılığıyla yeni nesillere aktarılabilir. Buna göre Güvenç dili, “kültürel muhtevanın bir ansiklopedisi, hazinesi ya da sözlüğü” olarak ifade eder (1979, s. 112). Kaplan da kültür denilince akla gelen ilk şeyin dil olduğunu söylemiştir. Dilin, kültürün temeli olduğunu ifade eden Kaplan, bir milletin dili ile ifade ettiği sözlü ve yazılı olan her şeyin kültür kavramına gireceğini belirtir (1983, s. 28, 186).

Dil, aynı zamanda bir ulusun kültürünün de aynasıdır (Aksan, 1979, s. 13). Füsün Üstel, vatandaşlık profiline inşa edilmesinde eğitim müfredatı ile ders kitaplarının kullanımı üzerine yazdığı “*Makbul Vatandaş'ın Peşinde*” kitabında “Dil unsurunun, ulusun kurucu öğelerinden biri olarak 1927'den sonraki ders kitaplarında kararlı bir biçimde yer alması, hiç kuşkusuz Türk ulus devletinin kültürel ve siyasal konsolidasyon süreciyle yakından ilgilidir.” der (2008, s. 166). Bu bağlamda Bozkurt; eğitimi, “egemen kültürü aktaran muhafazakâr bir kurum” olarak tanımlamıştır. Ona göre okullar, toplumsal kontrol işlevi rolünü üstlenir (2023, s. 291-292). Erden ise eğitim ve kültür ilişkisine dair şunları söylemiştir (2011, s. 76):

Eğitim kurumları bireyleri sosyalleştirerek ve onlara toplumun kültürel özelliklerini aktararak toplumun devamlılığını sağlarlar. Çünkü toplumları bir arada tutan onların ortak kültürleridir. Toplumlar geliştikçe ve kültür genişledikçe, ortak kültür ancak okullardaki eğitim yoluyla verilebilir. (...) Okulların mevcut kültürün aktarılması işlevinin yanı sıra, kültürün geliştirilmesi işlevi de vardır. Okullar toplumdaki yenilikleri başlatacak ve geliştirecek yenilikçi ve yaratıcı bireyler yetiştirerek kültürel birikimi de sağlar.



**Şekil 1:** Kültür, eğitim ve dil etkileşimi (Güngör, 1991, s. 64)

Kültürel diplomasi açısından da bu üç unsuru birlikte değerlendirmek gerekir. Çünkü diplomasiğin temel bileşenlerinden biri kültürdür ve kültür eğitim yoluyla aktarılır. Sosyolojik açıdan bakıldığında ise Güvenç bir kültürel süreç olarak *kültürleme* ile “doğumdan ölüme kadar bireyin, toplumun istek ve beklentilerine uyacak şekilde etkilenmesi ve değiştirilmesi”ne vurgu yapar ve dolayısıyla kültürün gerek formal gerekse de informal eğitim yoluyla aktarılmasına dikkat çeker (1979, s. 131). Bununla birlikte diplomasiğin de bir iletişim süreci olması, dili önemli kılar.

#### 4.3. Kültür politikası

Kültür gibi politika terimi de karmaşık ve muğlaktır. Bu karmaşıklık ve muğlaklık ise siyaset bilimcilerin politikayı “her şeyde” ve “her yerde” olarak tanımlamasından ileri gelir (Üstel, 2021, s. 13). Çeçen de kültür ve politikanın birbirlerine çok yakın kavramlar olduğunu belirtmiştir. Ona göre politika, belirli bir alanda izlenen yol ve tutumlar bütünü; kültür politikası ise kültür sorunları karşısında belirli seçeneklere göre bir tutumun izlenmesidir. Siyasal partiler bu tutumu programlarında dile getirip öneriler doğrultusunda kamuoyu oluşturur. Politikayı yürüten yönetici gücün egemen sınıf adına iktidara geldiğini belirten Çeçen, o sınıfın istekleri doğrultusunda yönetici gücün devleti yönettiğini ve toplumu yönlendirdiğini ifade eder. Ona göre toplumun yönlenmesinde insan kafasının biçimlenmesi önceliklidir ve bu konu da tümüyle kültür politikasına bağlıdır. Politika, devleti olduğu kadar toplumu da yönetme sanatıdır. Bir toplumun yönetilmesi gündeme geldiği zaman kültürün bunun dışında tutulması mümkün değildir. Çeçen; siyasi partilerin iktidara gelmesindeki kültür ve politika ilişkisinin önemine dair “Var olan siyasal kültürün boyutlarını iyi değerlendirebilen politik akımlar kısa zamanda iktidara gelebilmişler ve kitleleri arkalarından sürükleyebilmişlerdir. Kültür bu açıdan politikada çok önemli bir yere sahiptir.” açıklamasında bulunur (1996, s. 26-40).

#### 4.4. Eğitim odaklı kültürel diplomasi araçları

Kültür merkezleri, değişim programları ve burslar; eğitim odaklı kültürel diplomasi araçları arasında yer alır. Bu noktada dil öğretimi ise kültür merkezleri, değişim programları ve bursların bazen doğrudan bazen de dolaylı olarak ortak paydasıdır. Dil öğretimi bağlamında en etkin araç olan kültür merkezlerinin en dikkat çekici amacı, ülke dilini öğretmek kültürünü yaygınlaştırmak ve bu sayede ülkenin kamu diplomasisini kolaylaştırmaktır. Bu merkezlerin yürüttüğü eğitim faaliyetleri ise bu diplomasiyi tamamlayıcı bir görev üstlenir (Ünalı, 2019, s. 145-146). Kültür merkezleri temelde



benzer amaçlarla organize edilmiş kurumlardır. Öğrenciler için dil öğrenimi, dil öğretmenleri için formasyon, dil sınavları sonucunda sertifika vermek gibi dil öğretimi amaçlarına sahiptir. Ayrıca kültürel etkinlikler düzenleyerek ülke kültürünün tanıtımında da görev alırlar (Fürjész, 2013, s. 5-6).

Bir diğer önemli eğitim odaklı kültürel diplomasi aracı burslardır. Burslar, kültür merkezlerince verilebildiği gibi hükümet destekli burslar da söz konusudur. Fürjész, kültür merkezlerinin bir diğer önemli işlevinin de çeşitli burs programları vasıtasıyla ülkeyi başarılı bireylere yönelik çekici hâle getirmek olduğunu belirtir. Bu durum vasıtasıyla kültür merkezleri ülkenin bilimsel açıdan kalkınmasına da katkı sunar (2013, s. 6).

Değişim programları da eğitim odaklı kültürel diplomasi araçları arasında olup bu programların en ciddi boyutunu eğitim oluşturur. Seib değişim programlarına dair değerlendirmesinde şu örneğe yer verir (2016, s. 66-67):

Akademik değişim programıyla bir yıllığına ülkenize gelen 19 yaşındaki birini düşünün. 19 yaşındaki gencin iyi bir deneyim yaşayarak ve ülkeniz hakkında olumlu düşüncelerle evine döndüğünü; 30 yıl sonra da ülkesinin başbakanı olduğunu ve ülkenize yönelik politikasının, onun değişim programındaki deneyiminden olumlu yönde güçlü bir şekilde etkilendiğini varsayalım. Bu bir başarıdır lakin sonucun görülebilmesi için 30 yıl geçmesi gerekmektedir.

Örnekte de görüldüğü üzere bu programlar, politik açıdan dönüşü en uzun olan etkinlik türüdür. Zaman ve başarı ölçüsü, kültürel diplomasının sınırlılıkları olarak ifade edilebilir. Zira verilen örneğin tam tersini varsaymak da olasıdır. Özetle değişim programları, yatırıma dayalı bir kültürel diplomasi aracı olarak karşımıza çıkar.

## 5. Kültürel diplomasi aktörü olarak YTB'nin yabancı dil olarak Türkçe öğretimi faaliyetleri

22. Dönem Yasama Meclisinde, yurt dışında yaşayan Türk vatandaşlarının sorunlarının araştırılması ve bu sorunların çözümü için araştırma komisyonu kurulmasına karar verilmiştir. Komisyonun hazırladığı rapor doğrultusunda 30 kurum temsilcisiyle kısa, orta ve uzun vadeli hedefleri olan bir strateji belgesi hazırlanmıştır. Hazırlanan bu belge ile 66 proje üretilmiş; bu projelerden biri olan Türk dünyasına yönelik idari ve siyasi bir kurumun kurulması fikri, YTB'nin temellerini atmıştır (Altınok, 2013).

YTB; 6 Nisan 2010 tarihli, 27544 sayılı Resmî Gazete'de yer alan 5978 sayılı "Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun" ile kurulmuştur. Kanun'da YTB'nin görev ve çalışma esasları ise şöyledir (Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun, 2010):

(a) Yurtdışında yaşayan vatandaşlarımızla ilgili çalışmalar yapmak ve sorunlarına çözüm üretmek, (b) Soydaş ve akraba topluluklar ile sosyal, kültürel ve ekonomik ilişkilerin geliştirilmesi amacıyla bu topluluklara yönelik faaliyetler yürütmek, (c) Avrupa Birliği çerçevesinde yürütülen projeler hariç olmak üzere kamu kurum ve kuruluşlarınca ülkemizde eğitim görmesi uygun görülenlerle, uluslararası anlaşmalar çerçevesinde ülkemize gelen öğrencilerin, ülkemizdeki eğitim süreçlerinin başarılı bir şekilde sonuçlandırılması için her türlü esası belirleyerek, ilgili kurumlar arasındaki koordinasyonu sağlamak.

Bugün YTB, iş ve işlemlerini ise 15 Temmuz 2018 tarihli ve 4 numaralı "Bakanlıklara Bağlı, İlgili, İlişkili Kurum ve Kuruluşlar ile Diğer Kurum ve Kuruluşların Teşkilatı Hakkında Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi"nin 51. bölümü uyarınca yürütür (YTB, 2021a). Aşağıda 2010-2021 yılları arasında

YTB'nin yabancı dil olarak Türkçe öğretimine yönelik doğrudan ya da dolaylı olarak gerçekleştirdiği faaliyetlere yer verilmiştir:

## 2010

YTB'nin kurulduğu bu yılda; hâlihazırda Türkiye'de öğrenim gören ve öğrenim görmek üzere Türkiye'ye gelecek olan yabancı öğrencilere yönelik politikaları belirleyen "Yabancı Öğrenci Değerlendirme Kurulu" oluşturulmuştur. Kurulun başlıca görevleri arasında Türkçe öğrenmek üzere Türkiye'ye gelecek öğrencilerin esaslarını belirlemek de bulunmaktadır. Strateji Belgesi Hazırlık Komisyonunun oluşturduğu taslak "Yabancı Öğrenci Strateji Belgesi"nin sunumu gerçekleştirilerek Kurula sunulmuştur. Bahsi geçen bu belgede yabancı öğrenci hareketliliğinin; kamu diplomasisi, kültürel tanıtım, dış politika ve ekonomi alanlarına pozitif katkı sağlayacak bir anlayışla kavranması gerektiği vurgulanmıştır (YTB, 2010).

## 2011

2010 yılında taslağı oluşturulan Yabancı Öğrenci Strateji Belgesi, 2011 yılında Kurul tarafından onaylanmıştır. Çift dillilik, ana dilde eğitim ve eğitime ilişkin çalışmalar kapsamında, Avustralya'nın ulusal müfredatına Türkçenin dâhil edilmesi yönünde çalışmalar gerçekleştirilmiş ve Avustralya'nın ilgili kurumlarınca Türkçe, ulusal müfredatta öğretilen yabancı diller arasına katılmıştır. Almanya'nın çeşitli eyaletlerinde Türk dernekleri tarafından işletilen iki dilli (Almanca ve Türkçe) anaokulları incelenerek eğitim uygulamaları hakkında bilgi alınmıştır. Yine YTB tarafından Okul Öncesi Eğitimde Çift Dillilik-Çok Kültürlülük Çalıştayı da bu yıl içerisinde düzenlenmiştir. Ayrıca bu yıl yabancı öğrencilere yönelik faaliyetler kapsamında yabancı öğrencilere kamu kaynakları kullanılarak verilen bursların "Türkiye Bursları" adı altında yeniden yapılandırılması çalışmalarına başlanmıştır (YTB, 2011).

## 2012

Büyük Öğrenci Projesi (BÖP) kapsamında öğrenci seçiminin yapıldığı Türk Cumhuriyetleri ile Türk ve Akraha Toplulukları Sınavı (TCS) kaldırılarak Türkiye Bursları adı altında yeniden yapılandırılmış; akademik yeterlilik ile mülakata dayalı bir seçim sistemi oluşturulmuştur. Türkiye Bursları Yönetmeliği hazırlanarak "yabancı öğrenci" kavramı "uluslararası öğrenci" olarak değiştirilmiş, üniversite ve bölüm seçenekleri genişletilerek burs miktarlarında %50 ila %82 oranında artış sağlanmıştır. Bununla birlikte çok kapsamlı bir tanıtım süreci gerçekleştirilmiştir. 2012 Türkçe Yaz Okulu'nun organizasyonu gerçekleştirilerek 62 ülkeden 1.200 başvuru alınmış; başvuran öğrencilerden 440'ı yerleştirilmiştir.<sup>3</sup> Yine bu yıl; organizasyonlar, toplantılar ve vatandaşlarla buluşma programları kapsamında Hollanda ve Belçika'da Türkçe eğitim, anaokullarında çift dilli eğitim konularındaki mali ve idari destekler hakkında tanıtım gerçekleştirilmiş; Almanya'da Anadilim, Türkçem, Geleceğim konulu çalıştaya; Yunus Emre Vakfı Türkoloji Çalıştayı'na; Avustralya'da Türk Dili Öğreniminin Durumu ve Gelecekteki Yönelimi başlıklı çalıştaya katılım sağlanmıştır. Basım-yayın çalışmaları kapsamında ise Prof. Dr. Cemal Yıldız tarafından hazırlanan Yurt Dışında Yaşayan Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi (Almanya Örneği) kitabı ile ana dili öğretiminin önemine dikkat çekilmiştir (YTB, 2012).

<sup>3</sup> Uluslararası Öğrenciler Değerlendirme Kurulunun 17.09.2012 tarihli kararıyla yaz kurslarının Yunus Emre Enstitüsünce yürütülmesi kararlaştırılmıştır. 2013 ve 2014 yıllarında Türkçe Yaz Okulu, YTB'nin desteği ile Enstitü tarafından yürütülmüş olup Yunus Emre Enstitü ile varılan mütabakat ile 2015 yılına mahsus olmak üzere Türkçe Yaz Okulu'nun ikili anlaşmalardan doğan kısmının YTB tarafından uygulanması kararlaştırılmıştır (YTB, 2015a).

## 2013

Türkiye Bursları kapsamında; uluslararası öğrenci sayıları, Türkçe öğretim merkezi varlığı vb. faktörler göz önüne alınarak şehir sayısı 49'dan 32'ye, üniversite sayısı ise özellikle lisansüstü düzeyde 65'ten 48'e indirilmiştir. Çin'e yapılan çalışma ziyareti kapsamında üniversiteler bünyesindeki 3 Türkçe bölümü ve 1 Türkiye araştırmaları merkezi ziyaret edilmiş ve bilgi alınmıştır. 2012-2013 döneminde Türkçe hazırlık eğitiminde başarılı olan öğrenciler için YEE ile birlikte 265 uluslararası öğrenciye Türkçe Yaz Okulu programı düzenlenmiştir. Uluslararası öğrencilere yönelik sosyal ve kültürel faaliyetler kapsamında; Antalya'da 41 Türkçe Öğretim Merkezi (TÖMER) şubesi temsilcisi ile akademisyenlerin ve kamu kurumu yetkililerinin katılımıyla Uluslararası Öğrencilere Türkçe Öğretilimi Çalıştayı gerçekleştirilmiş; 200 öğrenciye yönelik Ankara Türkçe Hazırlık Programı hayata geçirilmiştir. Kültürel ve sosyal iş birliğinin geliştirilmesi ile tarihî mirasın korunması çalışmaları kapsamında; Kırgızistan, Kazakistan, Moğolistan, Tacikistan ve Pakistan'dan toplamda 185 öğrenciye 1 yıl süreyle Türkiye'de dil ve kültür eğitimi verilmesine başlanmıştır (YTB, 2013).

## 2014

YEE ile ortaklaşa gerçekleştirilen Türkçe Yaz Okulu için 3.437 başvuru alınmış ve 315 uluslararası öğrenci katılmaya hak kazanmıştır. İstanbul'da; MEB, YÖK Başkanlığı ve YEE ile birlikte 38 TÖMER temsilcisinin katılımıyla 2. Uluslararası Öğrencilere Türkçe Öğretilimi Çalıştayı gerçekleştirilmiştir (YTB, 2014). Bu çalıştay sonucunda ortaya çıkan çözüm önerileri beş başlık altında toplanmıştır: (1) yabancılara Türkçe eğitiminin standartlaştırılması, (2) materyaller ile merkezlerin imkânları, (3) akreditasyon ile ölçme ve değerlendirmeye ilişkin öneriler; (4) yabancılara Türkçe öğretilimi alanında uzman yetiştirilmesi ve (5) Türkçe eğitim merkezlerinin statüsü (YTB, 2015a). YTB'nin bu yıl içinde gerçekleştirdiği diğer faaliyetlerden bazıları ise şöyledir: 16-22 yaş aralığındaki yurt dışında yaşayan vatandaşların çocuklarını kapsayan Türkiye ve Türkçe temalı Türkiye gezileri projelerine destek vermek amacıyla Gençlik Köprüleri programı başlatılmıştır. Kültürel ve sosyal iş birliğinin geliştirilmesi ve tarihî mirasın korunması çalışmaları kapsamında; 2013-2014 akademik yılında 806 Suriye uyruklu öğrenciye eğitim katkısı sağlanmış, Gaziantep Üniversitesi Türkçe Öğretilimi Uygulama ve Araştırma Merkezinin akademik koordinatörlüğünde; UNICEF ve AFAD'ın da desteğiyle Türkçe kursları düzenlenmiş ve barınma merkezlerinde ikamet etmekte olan Suriyeli öğrenciler için yükseköğrenime yönelik Türkçe eğitim programı 2.046 lise mezunu öğrenci ile gerçekleştirilmiştir (YTB, 2014). İlki düzenlenen 1. Türkçe Atölyesi kapsamında Edirne'de 75 soydaş öğretmene Türkçe eğitimi verilmiştir (Hudut Gazetesi, 2014). Yurt dışından gelen akademisyen, diplomat ve kamu görevlisine İstanbul'da Türkçe eğitiminin verildiği ve 2014 yılında ilk kez gerçekleştirilen Türk Dili Burs Programı'na ise 15 ülkeden 15 kursiyer katılmıştır (YTB Bülten, 2015).

## 2015

Bu yıl burslu Suriyeli öğrenci sayısı yaklaşık 2.000 olarak açıklanmıştır. Yine Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği ile ortaklaşa yürütülen DAFİ Burs Programı kapsamında 70 Suriyeli öğrenciye burs sağlanmıştır. Kültürel ve sosyal çalışmalar kapsamında; 2014 yılında olduğu gibi bu yıl da Suriyeli misafirlerin ikamet etmekte olduğu AFAD'a bağlı 10 il ve 21 kampta 2014-2015 İleri Düzey Türkçe Eğitim Programı düzenlenmiş ve 1.300 öğrenci katılmıştır. 3 yıldır uygulanan bu programdan toplamda 4.448 öğrenci faydalanmıştır. Yine Çift Dilli Eğitimi Destek Programı, Eğitim ve Akademik Destek Programı ve Kültürel Çalışmalar Destek Programı kapsamında Türkçe eğitimi ile çeşitli eğitim faaliyetleri gerçekleştirilmiştir. İş birliği ve etkileşim çalışmaları kapsamında; Edirne'de 2. Türkçe

Atölyesi yapılmış ve bu sene Yunanistan'dan 6, Bulgaristan'dan 40, Kosova'dan 14, Moldova'dan 18, Makedonya'dan 6 olmak üzere 84 öğretmene Türkçe eğitimi verilmiştir. 2015 Türkçe Yaz Okulu-Edirne programı kapsamında 11 farklı ülkeden 30 öğrenci eğitim almış, 275 uluslararası öğrencinin katıldığı Bolu Yaz Kampı gerçekleştirilmiş, 60 ülkeden 500'e yakın öğrencinin katıldığı 1000 Yılın Sesi Türkçe Bayramı kutlanmış, Türkiye Burslusu öğrencilerin kendi ülkelerindeki YEE'lerde Türkçe öğrenmesini hedefleyen Yerinde Türkçe ve Oryantasyon Programı için YEE ile YTB arasında protokol imzalanmış ve 15 YEE merkezinde Türkiye Bursları'na hak kazanan 216 öğrenciye Türkçe kursu verilmiş, 16 şehirde yürütülen Uluslararası Öğrenciler Akademisi programlarına 4 binin üzerinde uluslararası öğrenci katılmış ve Uluslararası Öğrencilere Türkçe Öğretimi ile Uluslararası Öğrenciler Kültürel Sosyal Rehberlik programları kapsamında uluslararası öğrencilerin Türkçe eğitimi ile çeşitli eğitim çalışmaları desteklenmiştir (YTB, 2015b). 2014 yılında Türk Dili Burs Programı olarak adlandırılan ve 2015 yılında Kamu Görevlileri ve Akademisyenler Türkçe İletişim Programı olarak adı değiştirilen KATİP'e 2015 yılında, 26 ülkeden 26 kursiyer katılmış ve 9 ay süreyle Türkçe eğitimi almıştır (YTB Bülten, 2015).

## 2016

YEE'nin iş birliği ile gerçekleştirilen Türkçe Yaz Okulu Edirne-2016 programına; Yunanistan, Belçika, Hırvatistan, Hindistan, Arnavutluk, Polonya, Macaristan ve Küba'da Türkoloji eğitimi gören öğrenciler katılmış ve program 5 hafta sürmüştür. Türkiye Bursları'nı kazanan her uluslararası öğrenciye kazandığı il ve üniversitede 1 yıllık Türkçe eğitimi verilmektedir. Bu kapsamda 2016 yılında, 48 üniversite ile Türkiye Burslusu Uluslararası Öğrencilere Türkçe Hazırlık Eğitimi Verilmesine İlişkin Protokol imzalanmış ve yaklaşık 3.000 öğrenci, 32 il ve 48 farklı Türkçe öğretim merkezinde toplam 960 saatlik Türkçe hazırlık eğitimi görmüş; akabinde öğrenciler arasında standardı sağlamak ve sınav kalitesini üst seviyeye çıkarmak amacıyla Türkçe Yeterlik Sınavı (TYS) gerçekleştirilmiştir. Bununla birlikte uluslararası öğrencilerin öğrenim görecekları bölümlere hazır bulunmaları amacıyla 160 saat Akademik Türkçe eğitimi verilmiştir. 2015 yılında YEE ile imzalanan protokol gereğince 2016 yılında da uluslararası öğrencilerin kendi ülkelerindeki YEE'lerde A1 seviyesinde Türkçe öğrenmesini hedefleyen Yerinde Türkçe ve Oryantasyon Programı gerçekleştirilmiştir. Yurt dışında yaşayan vatandaşlara yönelik faaliyetler kapsamında; yurt dışında yaşayan Türk gençlerine yönelik 50 kurum ile anlaşmanın yapıldığı Türkiye Stajları Programı ile 1 aylık staj imkânı sunulmuş, programın amaçlarından birinin de yurt dışında yaşayan Türk gençlerinin Türkçe bilgilerini artırmak olduğu ifade edilmiştir. Soydaş ve akraba topluluklara yönelik faaliyetlerde ise eğitim ve kültür projeleri ile 39 farklı ülkeden 520 öğrencinin dil, din ve kültür eğitimi kapsamında 1 yıllık eğitim amacıyla ülkemize getirilmeleri amaçlanmıştır (YTB, 2016).

## 2017

Yurt dışında yaşayan Türk çocuklarına ana dilleri olan Türkçeyi öğretecek öğretmenleri yetiştirmek üzere Sakarya Üniversitesi iş birliğinde Türkçe Öğretimi Tezsiz Yüksek Lisans Programı hazırlanmış ve 17 öğrenciye burs verilerek eğitime başlanmıştır. Ayrıca KATİP çerçevesinde 15 kişiye burs tahsis edilmiştir. Yine 2017 yılında, Suriyeli 40 yükseköğrenim öğrencisine akademik danışmanlık ile Eğitim İşbirliği ve Kapasite Geliştirme Programı kapsamında 1.716 Suriyeli sığınmacıya İleri Düzey Türkçe Eğitimi verilmiştir. Türkçe eğitimine yönelik olarak 2017 yılında; Türkiye Bursları'nın stratejik amaçları arasında yer alan Türkçenin dünya dili olarak yaygınlaştırılması kapsamında 2.300 bursiyer Türkçe hazırlık programına katılmış, destekleyici Türkçe programları çerçevesinde öğrenciler 160 saatlik Akademik Türkçe eğitimi olmak üzere toplamda 960 saatlik Türkçe hazırlık eğitimi görmüştür. Hafta Sonu Okulları Destek Programı ile 9 ülke 57 sınıfta, 1.240 öğrenciye 10.188 saat Türkçe ve Türk kültürü

eğitimi verilmiş, Eğitim İşbirliği ve Kapasite Geliştirme Programı (EİKGP) vasıtasıyla hafta sonu okullarına da destek verilmesi kararlaştırılmış, Türkçe oyun gruplarının ve çift dilli anaokulu sınıflarının yaygınlaştırılması amacıyla Almanya, Hollanda ve Avusturya'dan sivil toplum kuruluşlarına destek sağlanmış, Türkçe eğitimi vermeleri için 4 Senegalli eğitime 9 aylık dil eğitimi verilmiş, 13-16 yaş arası 53 Bulgaristanlı öğrencinin katılımı ile Türkçe derslerinin de verildiği Bulgaristan Gençlik Eğitim ve Kültür Programı Projesi yapılmış, Artuklu'dan Irak'a Ortak Kültürün İzinde Projesi ile Irak'tan 25 kişiye dil, tarih ve edebiyat atölye çalışmaları verilmiş ve ortak müfredat çalışmaları yapılmış, Bosna Hersek'te Türkçe Kardeşliği Projesi ile 15 kişiye 11 günlük Türkçe Konuşma Pratiği dersleri verilmiş, İstanbul Pencab Liderlik Programı ile 25 Pakistanlı öğrenciye Türkçe kursu verilmesine başlanmış, 56 katılımcıya sahip Osmanlı Dünyası Bahar Okulu'nda Osmanlı Türkçesinin de aralarında yer aldığı 24 haftalık eğitim verilmiş, Ankara ve İstanbul'da olmak üzere Türkçe Dil Bilgisi ve Kullanım Düzeylerinin Araştırılması konulu 2 çalıştay gerçekleştirilmiş, Eğitim ve Kültür Projesi çerçevesinde 39 ülkeden 520 gence 1 yıllık dil, din, kültür eğitimi verilmiş ve 160 kişinin katıldığı YTB Türkiye Stajları Programı gerçekleştirilmiştir. Ayrıca "Bir Çocuk İki Dil" Müfredat Geliştirme Çalışması Kapsamında Yurtdışında Çift Dilli Eğitim Çalıştayı düzenlenmiştir (YTB, 2017).

## 2018

Geçtiğimiz yıllarda olduğu gibi 2018 yılında da Suriyelilere yönelik İleri Düzey Türkçe Eğitimi verildiği ve 4.356 Suriyelinin bu eğitimlerden faydalandığı; 2018 yılı itibarıyla bu eğitimlerden faydalanan Suriyeli öğrenci sayısının ise 12.252 olduğu ifade edilmiştir (YTB, 2017). 2017 yılında tezsiz olarak Sakarya Üniversitesinde açılan Yurt Dışındaki Türk Çocuklarına Türkçe Öğretilimi Yüksek Lisans Programı bu yıl Antalya Akdeniz Üniversitesi, Ankara Hacettepe Üniversitesi, Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi, Sakarya Üniversitesi ve İstanbul Yıldız Teknik Üniversitesi iş birliğinde tezli olarak açılmış ve 27 öğrenci burs almaya hak kazanarak eğitimlerine başlamıştır. Türkçe hazırlık programı çerçevesinde 2018 yılı itibarıyla YTB'nin 63 üniversite ile aktif protokolü bulunmaktadır ve 1.850 bursiyer de bu programlara katılmıştır. Destekleyici Türkçe programları kapsamında bursiyerlere 160 saat Akademik Türkçe eğitimi olmak üzere toplamda 960 saat Türkçe hazırlık eğitimi verilmiş ve Akademik Türkçe eğitiminden 3.800 bursiyer faydalanmıştır. Yine bu yıl Kayseri'de Akademik Türkçe çalıştayı düzenlenmiş, Akademik Türkçe Ders Kitapları hazırlanması için Erciyes Üniversitesi Sürekli Eğitim Merkezine 60.000 TL tutarında destek verilmiştir. Ayrıca Destekleyici Türkçe programları için hazırlanan Türkçeye Yolculuk-Musa Serisi kitaplarının basılıp TÖMER'lere dağıtılması için 48.000 TL; 52 TÖMER'de kullanılmak üzere Eskişehir Osman Gazi Üniversitesi Türkçe Öğretim Merkezine "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreniminde Konuşma ve Yazma Kulüp Çalışmaları-B2" ve "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreniminde Konuşma ve Yazma Kulüp Çalışmaları-C1" kitaplarının hazırlanıp dağıtılması için de 94.000 TL ödenek ayrılmıştır. Yurt dışında yaşayan çocuk ve gençlere yönelik Türkçe, tarih, dinî değerler eğitimi ve kültür sanat derslerinin verildiği Anadolu Hafta Sonu Okulları Proje Destek Programı kapsamında 61 proje desteklenmiş ve yurt dışında faaliyet gösteren STK'lere 2.979.751,89 TL destek sağlanmıştır. Yine yurt dışında yaşayan çocukların hem ülke dilinde hem de ana dillerinde yetkinlik kazanmaları amacıyla okul öncesi çift dilli eğitimin teşvik edilmesi ve 0-3 ila 3-6 yaş arası çocukların Türkçelerini geliştirmeleri için oyun gruplarının oluşturulması amacıyla Okul Öncesi Çift Dilli Eğitim Programı oluşturulmuş ve 23 proje kapsamında yurt dışında faaliyet gösteren STK'lere 604.162,50 TL destek verilmiştir. Yurt dışında yaşayan gençlere yönelik olarak gerçekleştirilen faaliyetlerden bir diğeri de Anadolu Okuma Evi'dir. Anadolu Okuma Evi'nin amacı, yurt dışında Türk vatandaşlarının yoğun olarak yaşadıkları bölgelerde Türkçe kütüphaneler oluşturmak ve var olan kütüphaneleri zenginleştirmektir. Bu kapsamda 2018 yılında Almanya'da 2, Fransa'da 1, Belçika'da 1 ve Hollanda'da 1 adet olmak üzere toplam 5 Anadolu Okuma Evi açılmıştır. Ayrıca Avustralya'ya Göçün 50.

Yılı Programı çerçevesinde Avustralya'da 2 tane Anadolu Okuma Evi hizmete sunulmuştur. Türkçe eğitiminin verildiği diğer YTB destekli program ve projeler ise şöyledir: Hoca Ahmet Yesevi Uluslararası Türk-Kazak Üniversitesi tarafından gerçekleştirilen 4. Türk Dünyası Gençler Yaz Okulu, Balkanlar Kültür ve Yardımlaşma Derneği tarafından yürütülen ve 100 kişinin katıldığı Balkan Gençliği Eğitim ve Kültür Programı; Irak, Ürdün, Lübnan ve Filistin'den lise çağındaki toplam 48 öğrencinin 45 gün süreyle 120 saatlik Türkçe dil eğitimi aldığı Medeniyetin Gençleri Türkiye Buluşması. Bununla birlikte Lübnan, Ürdün, Irak ve Filistin'deki 10 şehirdeki 17 Türkçe dil eğitimi veren merkeze 5.480 Türkçe dil eğitimi kitabı, 178 Türkçe sözlük ve 42 eğitim afişinden oluşan eğitim materyal desteği sağlanmıştır (YTB, 2018).

## 2019

Yükseköğrenimlerini kesintisiz ve başarılı bir şekilde sürdürebilmeleri adına Suriye uyruklu 8.500 öğrenciye harç desteği sağlanmıştır. Kısa dönem burs programları çerçevesinde KATİP için 22 burs tahsis edilmiş ve kısa dönem burslarının 37'si doğrudan dil kursuna yönelik olmuştur (YTB, 2019a). Ayrıca 2019 yılında Suriyelilere yönelik Türkçe öğretimi programından 2.094 öğrenci mezun olmuştur (Türkiye Bursları, 2019). Yurt dışında yaşayan gençlerin Türkçe ifade yeteneklerinin pekiştirilmesi, ana dil farkındalıklarının oluşması ve hitabetlerinin güçlenmesi amacıyla düzenlenen YTB Sosyal Girişimcilik ve İletişim Eğitimlerine (SOGİL) 120 genç katılmış, Okul Öncesi Çift Dilli Eğitimi Destek Programı (CDEDP) çerçevesinde 36 proje desteklenmiş ve 1.080 katılımcı istifade etmiş, Anadolu Haftasonu Okulları (Türkçe Saati) Destek Programı ile 201 projeye destek verilmiş ve 11.355 katılımcı faydalanmış, 2018 yılında başlatılan Anadolu Okuma Evi ile Türkçe kaynaklara erişimlerinin kolaylaştırılması ve yurt dışında yaşayan gençlerin Türkçeyi unutmamaları için 7 ayrı ülkede toplam 30 kütüphane açılmıştır. 2017 yılında başlatılan ve 2018 yılında kapsamı genişletilen Yurt Dışında Yaşayan Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi Burslu Yüksek Lisans Programına (YLP) bu yıl 20 öğrenci kabul edilerek burs verilmiştir. Ayrıca Uluslararası İlahiyat Programı (UİP) mezunu ve Avrupa'da aktif görev üstlenen sözleşmeli din görevlilerine yönelik Türkçe öğreticiliği eğitimine 120 kişi katılmıştır. Yurt dışında yaşayan çocuklara ve gençlere edebiyatı sevdirmek, ana dillerinde düşünme ve düş kurabilme becerilerini geliştirmek ile edebiyat alanında güçlü kalemler çıkarabilmek amacıyla düzenlenen YTB Türkçe Ödülleri'nde 16 kişi öykü, şiir, deneme ve kitap desteği kategorilerinde ödüle layık görülmüştür. Kardeş topluluklara yönelik faaliyetler kapsamında; Rusya Federasyonu'nda Türkçeye ilgi duyan öğrencilere yönelik bilgi aktarımı, Türkoloji bölümlerine olan ilginin artırılması ve kardeş topluluklara mensup gençlerin Türkiye'yi yakından tanınması amaçlarıyla Türk Edebiyatı Rotası adı altında çeşitli faaliyetler düzenlenmiş ve 21 öğrenci ile 2 akademisyenin katılımıyla İstanbul ve Ankara'da programlar gerçekleştirilmiştir. Bununla birlikte Trakya Üniversitesinin organizasyonu ve YTB'nin desteğiyle Uluslararası Balkan Türkologları Buluşması: Balkanlarda Türkolojinin Dünü, Bugünü ve Geleceği Çalıştayı düzenlenmiş ve 10 Balkan üniversitesinden Türkoloji alanında uzman 20 akademisyen katılmış, Bulgaristan Türkçe ve Kur'an Kursu Hafta İçi ve Hafta Sonu Okulları projesi kapsamında 4 farklı gruba (esnaf, imamlar, üniversite ve lise öğrencileri) 10 aylık Türkçe ve Kur'an eğitimi verilmiş, Kuzey ve Doğu Bulgaristan'da Türkçe Ana Dili Eğitimi ve Yaygınlaştırılması projesi ile 8 bölgede Türkçe kursu düzenlenmiş, İpek Yolunun Türkçe Kervanı programı çerçevesinde Zhejiang Uluslararası Çalışmalar Üniversitesi Türkoloji Bölümünde eğitim görmekte olan öğrencilere İstanbul'da iki haftalık Türkçe dil eğitimi gerçekleştirilmiş, Kültür Coğrafyamızda Türk Çocuklarına Yönelik Türkçe Öğretimi Mesleki Gelişim Programı-Balkanlar programı ile toplam 85 öğretmene hizmet içi eğitim verilmiştir (YTB, 2019a).

**2020**

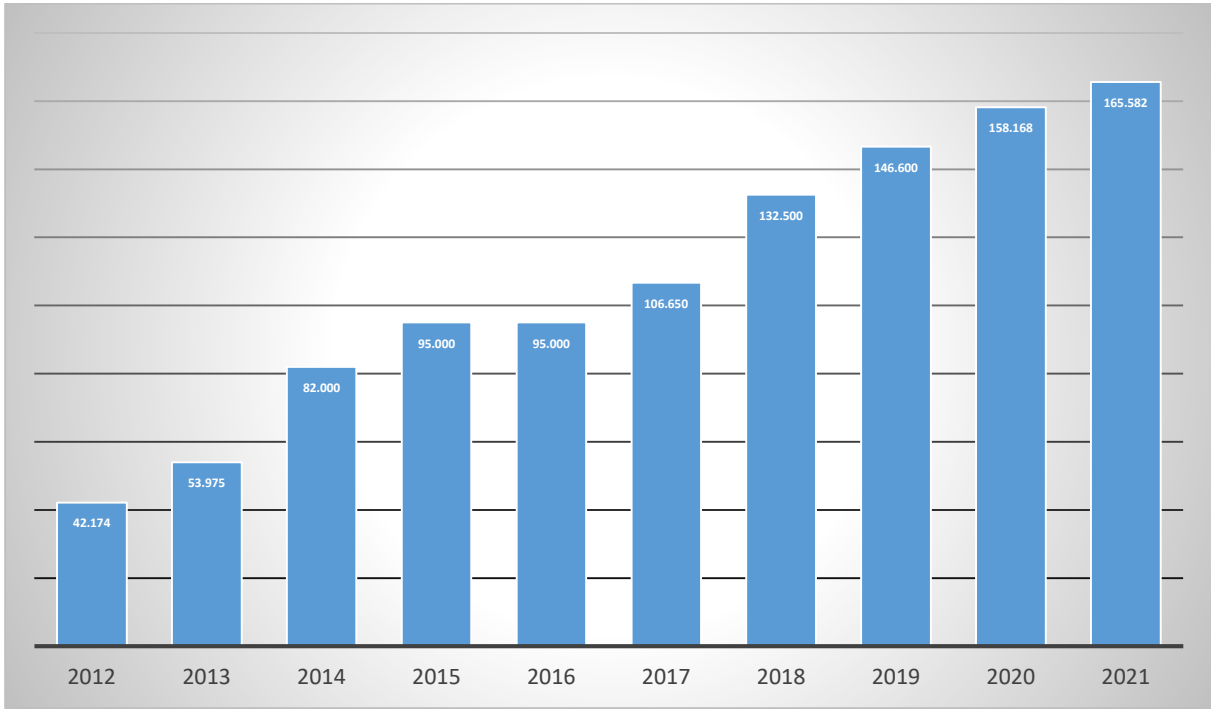
2020 yılında koronavirüsün etkisiyle tüm dünyada olduğu gibi YTB'de de birçok etkinlik çevrim içi olarak gerçekleştirilmiştir (Türkiye Bursları, 2020). Bu yıl Türkçe eğitiminde, yurt dışı vatandaşlara yönelik Kültürel Hareketlilik ve Online Eğitim Programları başlığında YTB Türkçe Ödülleri ve Anadolu Okuma Evi; Türkçe Eğitim Çalışmaları Proje Destek Programları başlığında Türkçe Saati Destek Programı, Okul Öncesi Çift Dilli Eğitimi Destek Programı; Türkçe Eğitim Çalışmaları Türkçe Materyal Desteği başlığında Çocuk Dergileri, Basım Desteği (Türkçe Ödülleri), Kitap Setleri Dağıtım, Eğitim ve Hareketlilik Programları Tanıtım Kitabı; kardeş topluluklara yönelik Eğitim Destek Çalışmaları Türkçe Eğitim ve Yaz Okulları başlığında Kafkasya'da Türkçe Okulu, Kazan Türkçe Saati Projesi, Kırım Tatar Gençlerine Yönelik Türkçe Eğitimi Programı, Kuzey ve Doğu Bulgaristan'da Ana Dil Eğitimi ve Yaygınlaştırılması, YTB Türkçe Eğitimi Projesi-Arnautluk, Suriye Anadolu Kültür Merkezleri program ve faaliyetleri gerçekleştirilmiştir. Türkçe eğitimine ilişkin rakamlar ise şöyledir: Kardeş topluluklara yönelik Türkçe eğitimine ilişkin katılımcı sayısı 1.730, yurt dışı vatandaşlar kapsamında Türkçenin yaygınlaştırılmasına yönelik gerçekleştirilen faaliyetlerin sayısı 231, Okul Öncesi Çift Dilli Eğitim projelerinden faydalanan öğrenci sayısı 1.918, Anadolu Hafta Sonu Okulları projelerinden faydalanan öğrenci sayısı 13.571, desteklenen kütüphane sayısı 32, Kültürel Hareketlilik Programları katılımcı sayısı 11.755, Hafta Sonu Okullarına katılan öğrenci sayısı 1.257, Türkçe Eğitim ve Yaz Okulları katılımcı sayısı 1.131, yurt içi ve yurt dışı öğrenci akademilerine katılımcı sayısı 793, geliştirilen ve desteklenen Türkçe ders kitabı ve yardımcı kaynak sayısı 27.223'tür. YTB bu yıl Türkiye Bursları'nda bursu kabul eden öğrenci oranını %81 olarak açıklamış; yabancılara Türkçe dil eğitiminde standardizasyon sağlanamamasını risk/zayıflık olarak nitelendirmiştir. Bu riski/zayıflığı ortadan kaldırmak adına yabancılara Türkçe dil eğitiminde eğitim ve değerlendirme noktalarında bir standart oluşturulması için çalışmalar yürütülmesini, alınması gereken tedbir olarak ifade etmiştir (YTB, 2020). Yine YTB, koronavirüs etkisinden kaynaklı alınan tedbirler kapsamında Türkiye Burslusu öğrencilerin yüz yüze gerçekleşen Türkçe eğitim sürecini 2020 Mart ayından itibaren sonlandırmış, öğrencilerin eğitimlerini sektöre uğratmamak adına 55 farklı TÖMER ile iş birliği içerisinde bahsi geçen faaliyetleri çevrim içi olarak devam ettirmiştir. Ayrıca çevrim içi eğitimlere katılım imkânından yoksun olan bursiyerlere, 14 farklı ülkedeki YEE kültür merkezinde Türkçe eğitim olanağı tanınmıştır (Türkiye Bursları, 2020).

**2021**

Bu yıl Türkçe eğitiminde, yurt dışında yaşayan vatandaşlar ile kardeş topluluklara yönelik gençlik çalışmaları başlığında YTB Türkçe Ödülleri (ödüle layık görülen 13 kişi), Anadolu Okuma Evi (10 ülkede 36 kütüphane), Çevrim İçi Türkiye Stajları (9 katılımcı); Türkçe ve eğitim çalışmaları başlığında Türkçe Saati Destek Programı (39 proje, 1.000 katılımcı), Okul Öncesi Çift Dilli Eğitimi Destek Programı (21 proje, 669 katılımcı), Yurt Dışındaki Türk Çocukları İçin Türkçe Eğitimi Sertifika Programı (99 katılımcı); akademik ve saha araştırmaları başlığında Türk Dünyası Eğitim Bilimleri Kongresi (40 akademisyen), 13. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu (300 katılımcı), Belgrad Türkoloji'nin Yüz Yılı Projesi; eğitim destek çalışmaları başlığında Hafta Sonu Okulları (8 proje, 1.163 kişi); Türkçe eğitim ve yaz okulu başlığında Türkiye Mezun Dernekleri Türkçe Dil Kursları (500 katılımcı), Kazan Türkçe Saati Programı (30 öğrenci), Kafkasya'da Türkçe Okulu (50 öğrenci), Ortadoğu'daki Soydaş Gençlere Yönelik Uzaktan Türkçe Dil Eğitimi Programı (50 öğrenci), Anadolu Türk Kültür Merkezleri Türkçe Kursları (300 katılımcı), Bulgaristan Yaz Okulu Projesi (470 katılımcı), Kosova Türkçe Eğitim Projesi (400 öğrenci); yurt içi ve yurt dışı öğrenci akademileri başlığında Irak Türkçe Eğitim ve Öğretmen Gelişim Programı (394 katılımcı); Türkçe eğitim ders materyalleri destekleri başlığında Özbekistan'daki Türkoloji fakültelerine materyal temini (1.500 kitap) olmak üzere çeşitli program ve

faaliyetler gerçekleştirilmiştir. Türkçe eğitimine ilişkin diğer rakamlar ise şöyledir: Kardeş topluluklara yönelik Türkçe eğitime ilişkin katılımcı sayısı 3.889, yurt dışı vatandaşlar kapsamında Türkçenin yaygınlaştırılmasına yönelik gerçekleştirilen faaliyetlerin sayısı 309, yurt dışı vatandaşlara yönelik desteklenen kütüphane sayısı 98'dir (YTB, 2021a).

Türkiye Bursları'nın başladığı tarih olan 2012'den 2021 yılına kadar geçen süreçte Türkiye'de eğitim almaya yönelik talepte ciddi bir artış olduğu görülmektedir. Özellikle 2017'den sonra bu talep başvuru sayılarına da yansımış, 2012 yılında 42.174 olan başvuru sayısı 2021 yılı itibarıyla 165.582'ye ulaşmıştır (bk. Grafik 1).



**Grafik 1:** 2012-2021 yılları arasında Türkiye Bursları'na başvuran kişi sayısı (Türkiye Bursları, 2021)

Yine YTB, 2012'den 2021 yılına kadar geçen süreçte ekonomik şartları da göz önünde bulundurarak burs miktarlarında gözle görülür bir artışa gitmiştir (bk. Tablo 3).

Düzye	2012	2021
Lisans	500 TL	1.000 TL
Yüksek Lisans	750 TL	1.400 TL
Doktora	1.000 TL	1.800 TL
Araştırma	1.000 TL	4.000 TL

**Tablo 3:** 2012-2021 yılları burs miktarları (YTB, 2016; Türkiye Bursları, 2021)



## 6. Sonuç

Soğuk Savaş'ın sona ermesiyle birlikte ülkelerin yumuşak güç kullanımlarında artış gözlenmiştir. Bu bağlamda ülkeler, diğer ülkeler üzerinde etki sağlamak adına çeşitli araçlara başvurmuştur. Türkiye de gerek Osmanlı coğrafyasında gerek Türkçe konuşulan coğrafyalarda gerekse de son yıllarda gerçekleştirilen Afrika açılımı ile kültürel öğelerin kullanıldığı bir kamu diplomasisi yaklaşımı olan kültürel diplomasisine önem vermiştir. Özellikle Türkiye'nin 2000'li yıllardan sonra gerçekleştirdiği faaliyetler dikkat çekicidir. Türkiye, kültürel diplomasi araçlarından biri olarak dil öğretimi bağlamında "yabancı dil olarak Türkçe öğretimine" de önem vermiştir. YEE, TMV gibi kurumlarla birlikte YTB bünyesinde de dil öğretimine yönelik birçok faaliyet gerçekleştiren Türkiye, dil öğretimi yoluyla etki gücünü artırmayı amaçlamıştır.

YTB, kurulduğu 2010 yılından itibaren öncelikle kurumsal anlamda çeşitli düzenlemelere gitmiş, BÖP'ten devraldığı sorumluluğu daha ileriye taşımak adına çalışmalar yürütmüştür. Özellikle Türkiye Bursları'nın uluslararası alanda tanınırlığını artırma yoluna gitmiştir. Bununla birlikte yabancı dil olarak Türkçe öğretimiyle alakalı toplantı, sempozyum, kongre, kurs, basın yayın faaliyetleri, finansman desteği gibi farklı düzeylerde destekler ortaya koymuştur. YTB, yıllar içerisinde gösterdiği bu faaliyetler ile yakalamış olduğu başarıyı korumak ve daha da ileriye taşımak adına çalışmalarına devam etmektedir. 2023 yılı için hedefini, 200.000 uluslararası öğrenciye ev sahipliği yapmak olarak açıklamıştır (YTB, 2019b). Bununla birlikte 2021 yılında güncellenen Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı 2019-2023 Stratejik Plan'ında Türk dili ve kültürüne yönelik olarak stratejik amaç ve hedeflerini de detaylarıyla ifade etmiştir. Bu stratejik amaç ve hedeflerle birlikte yabancı dil olarak Türkçe öğretimiyle ilgili ihtiyaçlara da yer vermiştir. Buna göre Türkçe öğretimine erken yaşta başlanması, Türkçe ve Türk kültürünün okul dışı eğitimlerle desteklenmesi, kültürel hareketlilik programlarının düzenlenmesi ve ana vatan ziyaretlerinin artırılması, üniversiteler arası değişim programları oluşturulması, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi müfredatının iyileştirilmesi ile ders kitabı ve eğitim materyallerinin geliştirilmesi, Türkçeye yönelik ilginin artırılması; Türkçe öğrenimi, barınma, sağlık, bankacılık işlemleri, ikamet vs. işlemlere yönelik hizmet kalitesinin artırılması, öğrencilerin düzenlenen programlara katılımlarının artırılması gibi çeşitli ihtiyaçlar ortaya koyulmuştur (YTB, 2021b).

YTB'nin sağlamış olduğu eğitim, faaliyet ve desteklerin Türkiye'nin diplomasisine de katkısı büyüktür. Bugün çok çeşitli ülkelerde önemli noktalarda görev alan birçok kişide, YTB'nin yaratmış olduğu imkânların izine rastlamak mümkündür. YTB'nin katkılarıyla oluşturulan Türkiye Mezunları platformu, eğitimlerini Türkiye'de tamamlayan mezunlara dair bir perspektif sunmaktadır. Buna göre Abdulkadir Muhammed Nur, Somali Millî Savunma Bakanı; İlhame Qedimova, Azerbaycan Tarım Bakan Yardımcısı; Aydın Maruf Selim, İKBY Devlet Bakanı; Adis Alagiç, Bosna Hersek'in Ankara Büyükelçisi bu mezunlardan birkaçıdır (Türkiye Mezunları, t.y.). Bahsi geçen isimlerle birlikte daha birçok isme etki eden YTB, yürüttüğü faaliyetlerle birlikte diplomatik açıdan Türkiye'ye katkı sunmaktadır. Zira Türkiye'de eğitim gören ve ülkelerinde yönetim kademesinde yer alan bu isimler, Türkçe öğrenip dil yoluyla ülkemiz ile kültürel bir bağ kurmaktadır.

## Kaynakça

Akar, E. ve Gürkaynak, M. (2022). Ülke Markalama Bağlamında Türkiye'nin Eğitim Diplomasisine Yönelik Bir Değerlendirme. *İletişim ve Diplomasi*, 7(Kamu Diplomasisi ve Ülke Markalama Özel Sayısı), 137-164. Erişim Adresi: <https://tinyurl.com/mr34p3xx> [Erişim Tarihi: 08.08.2023].

Aksan, D. (1979). *Her Yönüyle Dil (Ana Çizgileriyle Dilbilim) 1*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

- Altınok, M. (2013, Ocak). *Çözüm Odaklı Çalışıyoruz...* Artı 90, 5, 12-15. Erişim Adresi: [https://ytbweb1.blob.core.windows.net/files/resimler/dergiler\\_pdf/arti-05.pdf](https://ytbweb1.blob.core.windows.net/files/resimler/dergiler_pdf/arti-05.pdf) [Erişim Tarihi: 04.10.2022].
- Altun, F. (2022). Takdim. Z. Avşar, M. Şahin, M. M. Küçükylmaz, S. Ökten ve M. P. Veske (Ed.), *Türkiye'nin Yumuşak Güç Enstrümanı Olarak Kültürel Diplomasi ve İletişim* içinde (s. 9-11). İstanbul: Cumhurbaşkanlığı İletişim Başkanlığı Yayınları.
- Ataman, M. (2003). Özalist Dış Politika: Aktif ve Rasyonel Bir Anlayış. *Bilgi Sosyal Bilimler Dergisi*, (2), 49-64. Erişim Adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/301101> [Erişim Tarihi: 12.06.2023].
- Avşar, Z. ve Şahin, M. (2022). Kültürel Diplomasi ve Yumuşak Güç. Z. Avşar, M. Şahin, M. M. Küçükylmaz, S. Ökten ve M. P. Veske (Ed.), *Türkiye'nin Yumuşak Güç Enstrümanı Olarak Kültürel Diplomasi ve İletişim* içinde (s. 43-65). İstanbul: Cumhurbaşkanlığı İletişim Başkanlığı Yayınları.
- Başar, U. (2019). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Politikası Nasıl Olmalıdır?. E. Boylu ve L. İltar (Ed.), *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi: Politika, Program, Yöntem ve Öğretim* içinde (s. 29-61). Ankara: Pegem Akademi.
- Batmaz, V. (2006). *Medya Popüler Kültürü Gizler*. İstanbul: Karakutu Yayınları.
- Bozdağ, İ. (1988). *Atatürk'ün Evrensel Boyutları*. Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı.
- Bozkurt, V. (2023). *Değişen Dünyada Sosyoloji: Temeller, Kavramlar, Kurumlar* (17. Baskı). Bursa: Ekin Basım Yayın Dağıtım.
- Cull, N. J. (2006). "Public Diplomacy" Before Gullion: The Evolution of a Phrase. *USC Center on Public Diplomacy*. Erişim Adresi: <https://usepublicdiplomacy.org/blog/public-diplomacy-gullion-evolution-phrase> [Erişim Tarihi: 05.06.2023].
- Cull, N. J. (2008). Public Diplomacy: Taxonomies and Histories. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 616(1), 31-54. <https://doi.org/10.1177/0002716207311952>
- Cummings, M. C. (2009). *Cultural Diplomacy and the United States Government: A Survey*. Washington: Americans for the Arts. Erişim Adresi: <https://www.americansforthearts.org/sites/default/files/MCCpaper.pdf> [Erişim Tarihi: 12.06.2023].
- Çavuşoğlu, M. (2022). *Kültürel Diplomasi*. Ankara: T.C. Dışişleri Bakanlığı. Erişim Adresi: [https://www.mfa.gov.tr/site\\_media/html/TKGM-Prestij-Kitabi-2020-2021.pdf](https://www.mfa.gov.tr/site_media/html/TKGM-Prestij-Kitabi-2020-2021.pdf) [Erişim Tarihi: 01.08.2023].
- Çeçen, A. (1996). *Kültür ve Politika* (2. Baskı). Ankara: Gündoğan Yayınları.
- Erden, M. (2011). *Eğitim Bilimlerine Giriş* (6. Baskı). Ankara: Arkadaş Yayınları.
- Fay, B. (2005). *Çağdaş Sosyal Bilimler Felsefesi* (2. Baskı). İsmail Türkmen (Çev.) İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Fürjész, J. É. (2013). *The Role of Cultural Institutes in the European Integration*. Erişim Adresi: [https://www.culturaldiplomacy.org/academy/content/pdf/participant-papers/2013-06-iscd-italy/Judit\\_va\\_FRJSZ.pdf](https://www.culturaldiplomacy.org/academy/content/pdf/participant-papers/2013-06-iscd-italy/Judit_va_FRJSZ.pdf) [Erişim Tarihi: 12.07.2023].
- Gallarotti, G. M. (2011). Soft power: what it is, why it's important, and the conditions for its effective use, *Journal of Political Power*, 4(1), 25-47, DOI: 10.1080/2158379X.2011.557886
- Goff, P. M. (2013). Cultural Diplomacy. A. F. Cooper, J. Heine ve R. Thakur (Ed.), *The Oxford Handbook of Modern Diplomacy* içinde (s. 419-435). Oxford: Oxford University Press.
- Güngör, N. (1991). *Kültür-Eğitim-Dil Üzerine Görüşleri ile Ziyaeddin Fahri Fındıkoğlu*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Güvenç, B. (1979). *İnsan ve Kültür* (3. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.

- Güvenç, B. (2015). *Kültürün ABC'si* (7. Baskı). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Haviland, W. A., Prins, H. E. L., Walrath, D. ve McBride, B. (2008). *Kültürel Antropoloji*. İnan Deniz Erguvan Sarıoğlu (Çev.). İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- HEPI. (2022). *2022 HEPI Soft-Power Index*. Erişim Adresi: <https://www.hepi.ac.uk/2022/08/22/2022-hepi-soft-power-index-uk-slips-further-behind-the-us-for-the-fifth-year-running/> [Erişim Tarihi: 18.07.2023].
- Hudut Gazetesi. (2014). *Soydaşın Türkçe vedası*. Erişim Adresi: <http://www.hudutgazetesi.com/haber/19549/soydasin-turkce-vedasi.html> [Erişim Tarihi: 08.10.2022].
- Institute for Cultural Diplomacy. (t.y.). *What is Cultural Diplomacy? What is Soft Power?*. Erişim Adresi: [https://culturaldiplomacy.org/index.php?en\\_culturaldiplomacy](https://culturaldiplomacy.org/index.php?en_culturaldiplomacy) [Erişim Tarihi: 12.06.2023].
- İletişim Başkanlığı. (2022a). *Kamu Diplomasisi Nedir?*. İstanbul: Cumhurbaşkanlığı İletişim Başkanlığı Yayınları.
- İletişim Başkanlığı. (2022b). *Türkiye'nin Afrika'ya Dost Eli*. Erişim Adresi: [https://www.iletisim.gov.tr/images/uploads/dosyalar/Afrika\\_Dost\\_Eli\\_TR.pdf](https://www.iletisim.gov.tr/images/uploads/dosyalar/Afrika_Dost_Eli_TR.pdf) [Erişim Tarihi: 12.06.2023].
- Johnson, S. ve Dale, H. (2003). *How to Reinvigorate U.S. Public Diplomacy*. Erişim Adresi: <https://www.heritage.org/defense/report/how-reinvigorate-us-public-diplomacy#pgfId-1021992> [Erişim Tarihi: 06.06.2023].
- Kalın, İ. (2011). Soft power and public diplomacy in Turkey. *Perceptions*, 16(3), 5-23. Erişim Adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/816442> [Erişim Tarihi: 12.06.2023].
- Kaplan, M. (1983). *Kültür ve Dil* (2. Baskı). İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Karadağ, H. (2012). *Bir Dış Politika Tekniği Olarak Kamu Diplomasisi: Karar Verme Süreci Üzerine Etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü/Uluslararası İlişkiler Ana Bilim Dalı, Ankara. Erişim Adresi: [https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=vVNzTGHhHjH-u3WMToxQ-kjAOKzjpcorw7UxC4P11c9iZ6Aqfa3uBb3ImHBbS6\\_D](https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=vVNzTGHhHjH-u3WMToxQ-kjAOKzjpcorw7UxC4P11c9iZ6Aqfa3uBb3ImHBbS6_D) [Erişim Tarihi: 31.07.2023].
- McGinn, G. H. (2015). *Foreign Language, Cultural Diplomacy, and Global Security*. Erişim Adresi: <https://www.amacad.org/sites/default/files/academy/multimedia/pdfs/Foreign-language-Cultural-Diplomacy-Global-Security.pdf> [Erişim Tarihi: 12.06.2023].
- Nye, J. S. (1990). *Bound to Lead The Changing Nature of American Power*. ABD: Basic Books.
- Nye, J. S. (2017). *Yumuşak Güç* (2. Baskı). Rayhan İnan Aydın (Çev.). Ankara: BB101.
- Paschalidis, G. (2009). Exporting National Culture: Histories of Cultural Institutes Abroad, *International Journal of Cultural Policy*, 15(3), 275-289. DOI: 10.1080/1028663090281148
- Richmond, Y. (2005). Cultural Exchange And The Cold War: How The West Won. *The Polish Review*, 50(3), 355-360. Erişim Adresi: <http://www.jstor.org/stable/25779557> [Erişim Tarihi: 17.07.2023].
- Sancar, G. A. (2015). Turkey's Public Diplomacy: Its Actors, Stakeholders, and Tools. B. S. Çevik ve P. Seib (Ed.), *Turkey's Public Diplomacy* içinde (s. 13-42). New York: Palgrave Macmillan.
- Seib, P. (2016). *The Future of Diplomacy*. Cambridge: Polity Press.
- Şahin, M. ve Çifçi, O. (2022). Amerikan Dış Politikasında Yumuşak Güç Enstrümanları ve Kültürel Diplomasi. Z. Aşar, M. Şahin, M. M. Küçükylmaz, S. Ökten ve M. P. Veske (Ed.), *Türkiye'nin Yumuşak Güç Enstrümanı Olarak Kültürel Diplomasi ve İletişim* içinde (s. 233-257). İstanbul: Cumhurbaşkanlığı İletişim Başkanlığı Yayınları.
- The Soft Power 30. (t.y.). *Overall Ranking*. Erişim Adresi: <https://softpower30.com/> [Erişim Tarihi: 05.06.2023].

- Türkiye Bursları. (2019). *2019 Yıllık Raporu*. Erişim Adresi: <https://storagetbbsweb.blob.core.windows.net/tbbsweb/Page/About/TB-Rapor-2019.pdf> [Erişim Tarihi: 14.10.2022].
- Türkiye Bursları. (2020). *2020 Yıllık Raporu*. Erişim Adresi: <https://storagetbbsweb.blob.core.windows.net/tbbsweb/Page/About/TB-Rapor-2020.pdf> [Erişim Tarihi: 14.10.2022].
- Türkiye Bursları. (2021). *2021 Yıllık Raporu*. Erişim Adresi: <https://storagetbbsweb.blob.core.windows.net/tbbsweb/Page/About/TB-Rapor-2021.pdf> [Erişim Tarihi: 14.10.2022].
- Türkiye Mezunları. (t.y.). *Mezunlar*. Erişim Adresi: <https://www.turkiyemezunlari.gov.tr/mezunlar> [Erişim Tarihi: 17.08.2023].
- Tylor, E. B. (1871). *Primitive Culture: Researches Into the Development of Mythology, Philosophy, Religion, Art, and Custom* (1. Cilt). London: John Murray.
- Ünalımsı, A. N. (2019). Yumuşak Gücün Tesis Edilmesinde Kültürel Diplomasinin Önemi ve Bir Uygulayıcı Olarak Yunus Emre Enstitüsü. *Bilig*, Türk Konseyi'nin 10. Yılı Özel Sayısı, 137-159. Erişim Adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/836174> [Erişim Tarihi: 11.07.2023].
- Üstel, F. (2008). *"Makbul Vatandaş"ın Peşinde* (3. Baskı). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Üstel, F. (2021). *Kültür Politikasına Giriş: Kavramlar, Modeller, Tartışmalar*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- YTB Bülten. (2015). *'Katip' Yabancı Diplomat, Bürokrat ve Akademisyenlere Türkçe Öğretiyor*. s. 4. Erişim Adresi: [https://ytbweb1.blob.core.windows.net/files/resimler/bulten/YTB\\_BULTEN\\_SAYI4.pdf](https://ytbweb1.blob.core.windows.net/files/resimler/bulten/YTB_BULTEN_SAYI4.pdf) [Erişim Tarihi: 08.10.2022].
- YTB. (2010). *2010 Faaliyet Raporu*. Erişim Adresi: [https://ytbweb1.blob.core.windows.net/files/resimler/activity\\_reports/2010-faaliyet-raporu.pdf](https://ytbweb1.blob.core.windows.net/files/resimler/activity_reports/2010-faaliyet-raporu.pdf) [Erişim Tarihi: 07.10.2022].
- YTB. (2011). *2011 Faaliyet Raporu*. Erişim Adresi: <https://ytbweb1.blob.core.windows.net/files/documents/2011-faaliyet-raporutest-5d84d6fd521ab.pdf> [Erişim Tarihi: 07.10.2022].
- YTB. (2012). *2012 Faaliyet Raporu*. Erişim Adresi: <https://ytbweb1.blob.core.windows.net/files/Files/2012-faaliyet-raporu.pdf> [Erişim Tarihi: 08.10.2022].
- YTB. (2013). *2013 Faaliyet Raporu*. Erişim Adresi: [https://ytbweb1.blob.core.windows.net/files/resimler/activity\\_reports/2013-faaliyet-raporu.pdf](https://ytbweb1.blob.core.windows.net/files/resimler/activity_reports/2013-faaliyet-raporu.pdf) [Erişim Tarihi: 08.10.2022].
- YTB. (2014). *2014 Faaliyet Raporu*. Erişim Adresi: [https://ytbweb1.blob.core.windows.net/files/resimler/activity\\_reports/2014-faaliyet-raporu.pdf](https://ytbweb1.blob.core.windows.net/files/resimler/activity_reports/2014-faaliyet-raporu.pdf) [Erişim Tarihi: 08.10.2022].
- YTB. (2015a). *Türkçe Öğretimi Çalışmaları*. Erişim Adresi: [https://web.archive.org/web/20220121221836/https://ytbweb1.blob.core.windows.net/files/resimler/kitaplar\\_pdf/ici.pdf](https://web.archive.org/web/20220121221836/https://ytbweb1.blob.core.windows.net/files/resimler/kitaplar_pdf/ici.pdf) [Erişim Tarihi: 13.10.2022].
- YTB. (2015b). *2015 Faaliyet Raporu*. Erişim Adresi: [https://ytbweb1.blob.core.windows.net/files/resimler/activity\\_reports/2015-faaliyet-raporu.pdf](https://ytbweb1.blob.core.windows.net/files/resimler/activity_reports/2015-faaliyet-raporu.pdf) [Erişim Tarihi: 08.10.2022].
- YTB. (2016). *2016 Faaliyet Raporu*. Erişim Adresi: [https://ytbweb1.blob.core.windows.net/files/resimler/activity\\_reports/2016-idare-faaliyet-raporu.pdf](https://ytbweb1.blob.core.windows.net/files/resimler/activity_reports/2016-idare-faaliyet-raporu.pdf) [Erişim Tarihi: 11.10.2022].

- YTB. (2017). *2017 Faaliyet Raporu*. Erişim Adresi:  
[https://ytbweb1.blob.core.windows.net/files/documents/2017\\_FAAL\\_YET\\_RAPORU\\_Digital.pdf](https://ytbweb1.blob.core.windows.net/files/documents/2017_FAAL_YET_RAPORU_Digital.pdf) [Erişim Tarihi: 11.10.2022].
- YTB. (2018). *2018 Faaliyet Raporu*. Erişim Adresi:  
<https://ytbweb1.blob.core.windows.net/files/documents/2018-yili-faaliyet-raporu1-5d82241b7d374.pdf> [Erişim Tarihi: 11.10.2022].
- YTB. (2019a). *2019 Faaliyet Raporu*. Erişim Adresi:  
[https://ytbweb1.blob.core.windows.net/files/2020/2020Raporlar/2019%20FAAL%C4%BoYET%20RAPORU\\_WEB\\_-5e60b9bf7136e.pdf](https://ytbweb1.blob.core.windows.net/files/2020/2020Raporlar/2019%20FAAL%C4%BoYET%20RAPORU_WEB_-5e60b9bf7136e.pdf) [Erişim Tarihi: 14.10.2022].
- YTB. (2019b). *Uluslararası Öğrenci Hareketliliği*. Erişim Adresi:  
<https://web.archive.org/web/20190425162727/https://www.ytb.gov.tr/uluslararasi-ogrenciler/uluslararasi-ogrenci-hareketliliği> [Erişim Tarihi: 15.10.2022].
- YTB. (2020). *2020 Faaliyet Raporu*. Erişim Adresi:  
<https://ytbweb1.blob.core.windows.net/files/2021/BELGELER/2020%20FAALI%CC%87YET%20RAPORU-6046114fcd034.pdf> [Erişim Tarihi: 14.10.2022].
- YTB. (2021a). *2021 Faaliyet Raporu*. Erişim Adresi:  
<https://ytbweb1.blob.core.windows.net/files/2022/BELGELER2022/2021%20FAAL%C4%BoYET%20RAPORU.pdf> [Erişim Tarihi: 03.10.2022].
- YTB. (2021b). *YTB 2019-2023 Stratejik Planı (Güncellenmiş Versiyon-2021)*. Erişim Adresi:  
[https://ytbweb1.blob.core.windows.net/files/2021/BELGELER/YTB%202019-2023%20Stratejik%20Plan%C4%B1%20\(G%C3%BCncellenmi%C5%9F%20Versiyon-2021\)%E2%80%9D%20-5ff6e3e27f475.pdf](https://ytbweb1.blob.core.windows.net/files/2021/BELGELER/YTB%202019-2023%20Stratejik%20Plan%C4%B1%20(G%C3%BCncellenmi%C5%9F%20Versiyon-2021)%E2%80%9D%20-5ff6e3e27f475.pdf) [Erişim Tarihi: 15.10.2022].
- Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun. (2010, 6 Nisan). *Resmî Gazete*. (Sayı: 27544). Erişim Adresi:  
<https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2010/04/20100406-1.htm> [Erişim Tarihi: 03.10.2022].

### 03. Dil öğretiminde kullanılan dijital yardımcılar: Web 2.0 araçları

Yelda KÖKÇÜ<sup>1</sup>

**APA:** Kökçü, Y. (2023). Dil öğretiminde kullanılan dijital yardımcılar: Web 2.0 araçları. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (36), 48-66. DOI: 10.29000/rumelide.1369057.

#### Öz

Dil öğretimi ile ilgili olarak geçmişten günümüze çeşitli yöntem ve teknikler kullanılmakta ve dil öğretim süreci kolaylaştırılmaya çalışılmaktadır. Tarihsel gelişim süreçleri de göz önünde bulundurulduğunda davranışçı, bilişsel ve yapılandırıcı dil öğretim yaklaşımları aracılığıyla etkili dil öğrenme yollarının keşfedilmesine odaklanılmıştır. Bu yollardan biri de bilgi teknolojilerinin dil öğretim sürecinde etkili bir şekilde kullanımıdır. Teknolojinin eğitim ortamlarında kullanımı, bireyin öğrenme dinamiklerini olumlu yönde etkileyerek etkileşimli sınıf ortamlarının tasarlanmasına yardımcı olmaktadır. Dil öğrenme ortamlarında teknolojinin sürece entegre edilmesi ise daha yenilikçi ve işlevsel ortamların kullanımına zemin hazırlar. Bu noktada Web 2.0 araçlarından yararlanmak öğrencilere zamanın verimli kullanımı, etkileşimli öğrenme ortamlarının oluşturulması ve mekândan bağımsız öğretim noktalarında kolaylık sağlarken öğrencileri de dil öğrenme konusunda motive etmektedir. Aynı zamanda Web 2.0 araçlarının sanal sınıf oluşturma, e-içerik hazırlama, interaktif sınıf ortamı yaratma, ölçme ve değerlendirme yapma gibi avantajları, söz konusu araçların tercih edilme sıklıklarının artırmaktadır. Araştırmada nitel yöntemlerden doküman analizi kullanılmıştır. Bu bağlamda dil öğretim sürecinde yaygın olarak kullanılan Web 2.0 araçları tespit edilmiş ve araştırmada Voki, Padlet, Learning Apps, Learn Turkish Words and Verbs with Flashcards, Wordwall, Duolingo, Turkish Alphabet for Students, Mondly, Storybird, Memrise, Busuu, Babbel, Speaky, Rosetta Stone, HiNative uygulamalarına yer verilerek Web 2.0 araçları uygulama görselleri ile desteklenerek açıklanmıştır. Bu sayede dil öğretim sürecinde kullanılacak avantajlı dil öğretim araçları belirlenerek tasarlanacak yeni uygulamalara ışık tutulacaktır.

**Anahtar kelimeler:** Dil öğretimi, teknoloji, Web 2.0 araçları

#### Digital assistive used in language teaching: Web 2.0 tools

#### Abstract

Various methods and techniques have been used in language teaching from the past to the present and the language teaching process has been tried to be easier. Considering the historical development processes, it is focused on the discovery of effective language learning ways through behaviourist, cognitive and constructivist language teaching approaches. One of these ways is the effective use of information technologies in the language teaching process. The use of technology in educational environments helps the design of interactive classroom environments by positively affecting the learning dynamics of the individual. Integrating technology into the language learning process provides the basis for the use of more innovative and functional environments. At this point, using Web 2.0 tools in the language learning process provides convenience for teachers in terms of efficient use of time, creation of interactive learning environments and spatially independent teaching, while

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD (Elazığ, Türkiye), ykokcu@firat.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-1232-5235 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 16.08.2023-kabul tarihi: 20.10.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1369057]

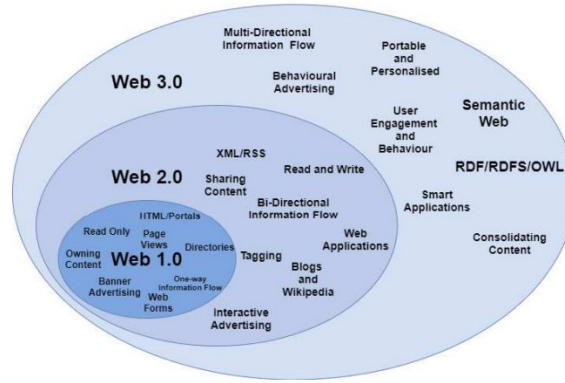
motivating students to language learning. At the same time, the advantages of Web 2.0 tools such as creating virtual classrooms, preparing e-content, creating an interactive classroom environment, measuring and evaluating increase the frequency of preference of these tools. Document analysis, one of the qualitative methods, was used in the research. At this point, Web 2.0 tools that are widely used in the language teaching process have been identified and Voki, Padlet, Learning Apps, Learn Turkish Words and Verbs with Flashcards, Wordwall, Dualingo, Turkish Alphabet for Students, Mondly, Storybird, Memrise, Busuu, Babbel, Speaky, Rosetta Stone, HiNative applications were included in the research and Web 2.0 tools were introduced supported by application images. In this way, advantageous language teaching tools that can be used in the language teaching process will be determined and will provide ideas for new applications to be designed.

**Keywords:** Language teaching, technology, Web 2.0 Tools

## 1.Giriş

Eğitim sürecinde etkili ders materyalleri oluşturma, interaktif sanal sınıf ortamları hazırlama, online sunum oluşturma, sözcük öğretimi, gramer pratiği, ölçme ve değerlendirmenin araçlarının kullanımı, konu ile ilgili animasyon ve video hazırlama gibi ihtiyaçlar Web 2.0 teknolojilerine giden yolu açmıştır. Web 2.0 kavramı, bilginin paylaşılmasında ve sunulmasında insan katılımının önem kazandığı yeni bir dönemi (O'Reilly, 2005), aynı zamanda kullanıcıların etkileşime girerek iş birliği yapma imkânı bulduğu, içerik geliştirip bilgi alışverişi yaptıkları ikinci nesil web hizmetlerini karşılamaktadır (Lee & McLoughlin, 2007; Faboya & Adamu, 2017). Kullanıcılar arasında etkileşimi, işbirliğini ve yaratıcılığı desteklemeyi amaçlayan Web 2.0 teknolojisi (Tu, Blocher & Ntoruru, 2008) şemsiye bir kavramdır ve içerisinde birden çok uygulamanın kullanılmasını gerektiren araçları barındırmaktadır (Horzum, 2010).

İnternetin tarihsel gelişim sürecine bakıldığında (Nath & Iswary, 2015; Jacksi & Abass, 2019) ilk olarak Web 1.0 teknolojisi ile karşılaşılacaktır. Web 1.0 teknolojisi, bilgilerin sadece okunduğu, belge odaklı bir statik web anlayışını yansıtmaktadır. Web 1.0, tek yönlü iletişimin sağlandığı bir "bilgi barınağı" olarak görülür. Web 2.0 teknolojisi, insan etkileşimini önemseyen, çeşitli uygulamaları bünyesinde barındıran "sosyal web" anlayışını yansıtmaktadır. Yani burada kullanıcı, tüketici boyutundan üretici boyutuna geçiş yapmıştır. Web 3.0 ise "semantik web" olarak tanımlanmaktadır. Burada internette sunulan bilgilerin sadece içerdiği sözcükler değil aynı zamanda anlamsal ağ yapılarını da önemsenmektedir. Yapay zeka teknolojilerinden de yararlanan Web 3.0 araçları ile kişi farklı tarayıcılardan aynı kavramı aratsa bile elde ettiği sonuçlar farklı olmaktadır. Çünkü burada kullanıcının arama geçmişi gözetilmekte ve ona en uygun sonuçlar sunulmaktadır.



**Şekil 1.** Web teknolojisinin gelişimi (Zarrin, Phang, Saheer, Zarrin, 2021)

Söz konusu araçlar sayesinde bilginin daha çok kişiyle paylaşıldığı ortamlar kurulabilmekte, bilginin üretildiği, paylaşıldığı, birleştirildiği, tartışıldığı ve sunulduğu aktif platformlar oluşturulmaktadır. Bu açıdan bakıldığında Web 2.0 araçlarının eğitim-öğretim ortamlarında da sıkça tercih edilmesi beklenen bir durumdur. Hem öğretmenlere hem de öğrencilere çeşitli avantajlar sunan bu teknoloji sayesinde öğrenme süreci çok daha etkileşimli ve keyifli bir hâl almaktadır. Web 2.0 teknolojisinin öğrencilere sunmuş olduğu avantajları şöyle sıralamak mümkündür (Wheeler & Wheeler, 2009; Richards, 2010; Mcloughlin & Lee, 2010; Magnuson, 2013). Web 2.0 teknolojisi:

- Öğrencilere bireysel öğrenmenin kapılarını aralar. Bu sayede öğrenciler kendi öğrenme stillerine uygun seçimler yapabilir.
- Öğrencilerin teknoloji becerilerini geliştirir, öğrenciler kullandıkları araçlar sayesinde teknoloji okuryazarı olma yolunda ilerler.
- Öğrencilerin iş birliği yapma becerilerini geliştirerek etkileşim ve iletişim becerilerini destekler.
- Özgün bilgi ve içerik oluşturmayı mümkün kıldığından öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini destekler.
- Web 2.0 araçlarının kullanımı esnasında çok sayıda duyu öğrenme sürecinde aktif olarak çalışır. Bu da edinilen bilgilerin kalıcı olmasını sağlar.
- Öğrencilerin motivasyonlarını artırarak dersin daha anlamlı bir boyuta taşınmasına yardımcı olur.
- Öğrencileri bilginin güncel hâliyle tanıştırmak onların kişisel ve mesleki gelişimlerine de katkıda bulunur.

Web 2.0 araçlarının öğretmenlere sunduğu avantajları ise şöyle sıralamak mümkündür (Duffy & Bruns, 2006; Byrne, 2009; Langset, Jakopsen & Haugsbakken, 2018):

- Söz konusu araçlar farklı öğrenme unsurlarını sınıf ortamına taşıdığından öğretmenlerin dersi daha canlı ve ilgi çekici bir şekilde işlemelerine yardımcı olur.
- Öğretmenlerin de teknoloji okuryazarlık becerilerini geliştirerek bunun öğrencilere aktarılmasını sağlar.
- Bilginin güncel hâliyle olan etkileşimi artırarak öğretmenlerin mesleki ve alan bilgisine katkıda bulunur.
- Etkin ve katılımlı bir sınıf ortamının oluşmasını sağlayarak öğrenci kadar öğretmenin de çalışma motivasyonunu olumlu yönde etkiler.

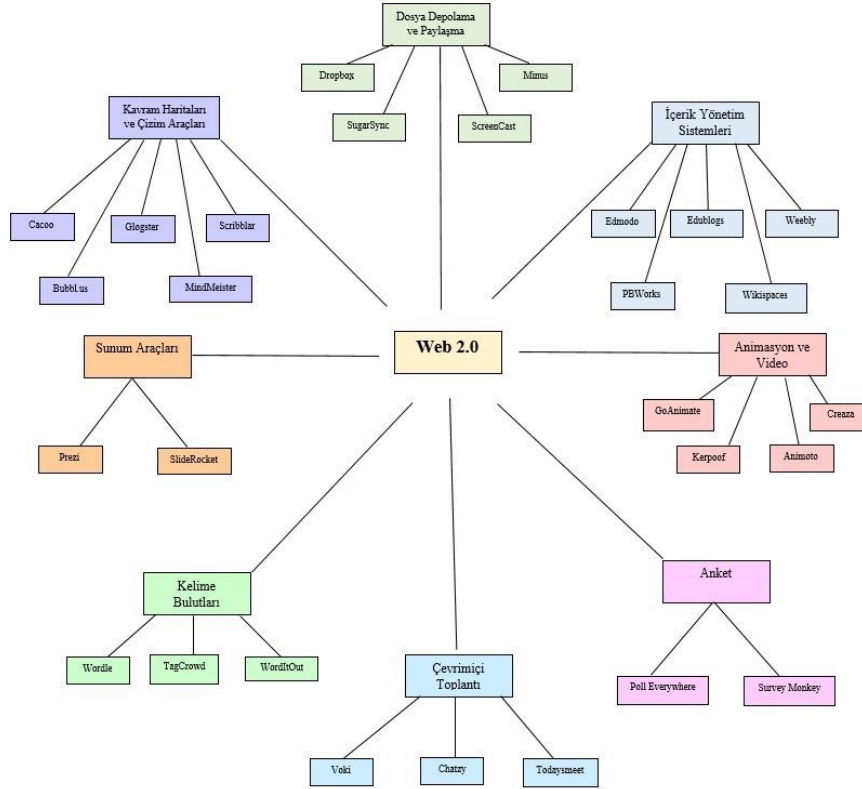


Web 2.0 araçlarının etkileşim, iletişim kurma, değerlendirme, görselleştirme, içerik oluşturma (Ajjan & Hartshorne, 2008) gibi avantajlarından hareketle ilgili alan yazında konu ile farklı araştırmacıların çalışma yaptıkları (Miller, 2005; Bryant, 2006; Anderson, 2007; Collis & Moonen, 2008; Crook vd., 2008; Sykes & Thorne, 2008; Conole & Alevizou, 2010) ve konuyu aydınlatmaya çalıştıkları görülmektedir. Bu noktada Tablo 1’de yer alan amaçların Web 2.0 araçlarının sınıflandırılmasında etkili olduğunu söylemek mümkündür (Altıok, Yükseltürk & Üçgül, 2017):

**Tablo 1.** Web 2.0 araçlarının temel sınıflandırılması

Animasyon araçları	Kodlama araçları	Sınıf yönetimi araçları
Anket araçları	Logo tasarım araçları	Sunum araçları
Depolama ve dosyalama araçları	Müzik ve ses araçları	Takım ve grup oluşturma araçları
Dijital pano araçları	Oyun geliştirme araçları	Takvim, çizelge uygulamaları
Elektronik kitap araçları	Sosyal paylaşım siteleri	Metin ve yazarlık araçları
Fotoğraf ve resim araçları	Poster ve afiş araçları	Video konferans araçları
Harita araçları	Sanal gerçeklik araçları	Video araçları
Karikatür ve çizim araçları	Test ve sınav araçları	Web geliştirme araçları

Tablo 1’de yapılan temel sınıflandırma Elmas ve Geban (2012) tarafından yapılan araştırmada daha da ayrıntılandırılmıştır. Kullanıcıların amaçları doğrultusunda Web 2.0 araçlarını sekiz başlığa, her başlık da alt başlıklara ayrılarak ilgili programlar Şekil 2’deki gibi kategorize edilmiştir:



**Şekil 2.** Web 2.0 araçlarının kullanım amaçlarına göre sınıflandırılması

Web 2.0 araçları, bir yandan öğrencilerin dinleme, konuşma, okuma, yazma becerilerini daha iyi kullanmalarını sağlarken diğer taraftan onların sözcük dağarcıklarını genişletip gramer bilgilerini de pekiştirmelerine yardımcı olmaktadır. Aktaş'ın (2005) da belirttiği üzere dil öğretim sürecinde iletişimsel edincin sağlanabilmesi amacıyla dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin her birine yönelik olarak farklı öğrenme araçları tasarlanabilir ve söz konusu araçlar sınıf ortamında kullanılabilir. Öğrenilecek her yeni yabancı dile yönelik yaratıcı, otonom ve bağımsız öğrenme ortamları oluşturmak dil öğrenme süreçlerini kolaylaştırarak süreç boyunca farklı yöntem ve tekniklerin kullanılmasına da fırsat verecektir.

### **Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı öğrencilerin yabancı dil öğrenme sürecinde kullanabilecekleri Web 2.0 araçlarını belirlemektir. Bu amacı gerçekleştirmek için “Dil öğrenme sürecinde yaygın olarak kullanılan Web 2.0 araçları nelerdir?” sorusuna cevap aranmıştır.

### **2.Yöntem**

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden olan doküman analizi tekniği kullanılmıştır. Wach & Ward'a (2013) göre doküman analizi, yazılı belgelerin içeriğini titiz ve sistematik bir şekilde analiz etmek için kullanılan bir yöntemdir. Doküman analizinde, basılı ve elektronik (bilgisayar tabanlı ve internet erişim olan) materyaller sistemli bir şekilde incelenerek değerlendirilir (Corbin & Strauss, 2008; Bowen, 2009).

### **3.Bulgular ve Yorum**

Bu başlık altında dil öğrenme ve öğretme sürecinde kullanılacak Web 2.0 uygulamaları yer almaktadır.

#### **3.1.Voki**

Voki, öğrencilerin konuşma ve dinleme becerilerini geliştirmeye yönelik olarak hazırlanmış bir web uygulamasıdır. Voki uygulamasında çeşitli karakterler (avatarlar) oluşturulmakta ve bu karakterler farklı dillerde konuşturulmaktadır. Voki, öğrencilerin süreç içerisinde motivasyonlarını olumlu yönde etkileme noktasında kullanılabilir. Çekingen öğrenciler avatarlar aracılığıyla ses kaydı yaparak sürece dahil olabilmektedir. Nitekim Yalçın'ın (2020) da belirttiği üzere Voki, öğrencilere ses kaydı yaparken yüzlerinin görünmemesine olanak sağladığı için bu durum çekingen öğrenciler için bir fırsata dönüşmektedir. Öğrenciler kendi karakterlerini oluştururken ve onları seslendirirken eğlenmekte, ödev, sunum ve diyalogları keyifli hâle getirmektedirler. Ayrıca Voki kendi içerisinde “Voki Classroom, Voki Presenter ve Voki Creator” olmak üzere üç bölümden oluşmaktadır. Bu uygulamayı kullanmak için kullanıcılar üyeliklerini gerçekleştirip uygulamanın avantajlarından yararlanabilirler.



Şekil 3. Voki uygulama görseli

### 3.2. Padlet

Padlet, içerik oluşturmak ve düzenlemek için kullanılan görsel panolardır. Fotoğraf, metin, video, power point sunusu yüklemeye izin veren bu Web 2.0 aracı, öğrenmenin farklı ortamlarda gerçekleşmesini mümkün kılmaktadır. Padlet uygulaması ile çevrimiçi uygulamalar hazırlayabilir, sunabilir, tartışma yapabilir, yapılan paylaşımlara yorum yapabilirsiniz. Dil öğretim sürecinde de etkili bir şekilde kullanılan uygulama sayesinde öğrenciler işbirliği yaparak öğrenmeler gerçekleştirmektedir. Yine öğrencilerin öğrenmekte zorlandıkları sözcükler görseller ile desteklenmekte ve konu ile ilgili hazırlanan kavram haritaları sayesinde güçlük çekilen konuların anlaşılması kolaylaşmaktadır.



Şekil 4. Padlet uygulama görseli

Padlet öğretmen ve öğrenciler tarafından kullanılabilir bir mesaj panosu olarak düşünülebilir. Uygulama, öğrencilere öz değerlendirme ve akran değerlendirme fırsatı sunarak öğretim sürecinde biçimlendirici bir değerlendirme aracı olarak da kullanılabilir (Fuchs, 2014) aynı zamanda öğretmen eşliğinde geliştirilecek tematik uygulamalarla temel dil becerilerini iyileştirmeye ve pekiştirmeye katkı sunmaktadır (Yazar, 2019). Uygulamaya kayıt olmak ücretsiz olup ara yüz Türkçe olarak kullanılmaktadır.

### 3.3. LearningApps

LearningApps, kullanıcıların eğitsel içerik oluşturabileceği ve bunları kendilerinin yönetebileceği bir Web 2.0 aracıdır. Uygulama içerisinde öğretmen ve öğrencilerin kullanabileceği çok sayıda eğitsel etkinlik ve kullanılmak üzere hazırlanmış şablon örnekleri yer almaktadır. Söz konusu eğitsel etkinliklerin arasında; eşleştirme oyunları, sayı doğrusu, uygulama demeti, çengel bulmaca, resim ile eşleştirme, at koşusu, eşini bul, adam asmaca gibi oyunlar yer almaktadır. LearningApps'ta hem öğrenciler hem öğretmenler içerik oluşturabilmekte ve içerik üzerinde değişiklik yapabilmektedir. Bulmacalar, ses ve video içerikleri yönünden zengin bir altyapıya sahip uygulama sayesinde kullanıcılar

bir konuyu öğrenebilmekte ya da pekiştirme çalışmaları yapabilmektedir. LearningApps'ın eğlenceli oyunlar ve etkinlikler içermesi sayesinde dil öğretimi kolaylaşabilir ve öğretmenler Türkçe derslerinde etkili dil bilgisi ve sözcük çalışmaları yapabilirler. Ayrıca kullanıcının istediği zaman pekiştirme ve tekrar yapılabilmesi uygulamanın avantajları arasında yer almaktadır.

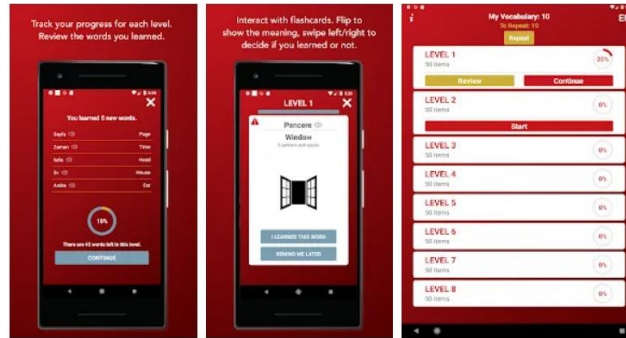


**Şekil 5.** Learning Apps uygulama görseli

LearningApps uygulamasında her öğretmen kendi sınıfını oluşturup öğrencilerini bu sınıflara ekleyebilir. Yapılan çevrimiçi derslere öğrenciler daha sonra da erişim sağlamak ve bilgileri sonrasında da kullanabilmektedir. Ara yüzü Türkçe olan bu uygulama sayesinde öğrenciler üyeliklerini gerçekleştirebilir ve uygulamayı kullanabilirler (İnal ve Arslanbaş, 2021). Ayrıca LearningApps'ta daha önceden oluşturulan öğrenim modülleri yayınlanabilir ve kullanıcılar öğrenme ihtiyaçlarına göre modüller üzerinde değişiklik yapabilmektedir (Karadağ ve Garip, 2021).

### 3.4. Learn Turkish Words and Verbs with Flashcards

Learn Turkish Words and Verbs with Flashcards uygulaması ile kullanıcılar, bir yandan sözcüklerin günlük hayattaki kullanım alanlarını öğrenirken diğer taraftan sözcüklerin nasıl telaffuz edildiğini dinlemektedirler. İsim, sıfat, fiil gibi farklı türlere ait sözcüklerin yer aldığı uygulama farklı öğrenme seviyelerinden oluşmakta ve kullanıcılar kendi seviyelerine uygun etkinlik seçimi yapabilmektedir.



**Şekil 6.** Learn Turkish Words and Verbs with Flashcards uygulama görseli

### 3.5. Wordwall

Wordwall, internet tabanlı ve yazdırılabilir etkinlikler oluşturmak için hazırlanmış bir Web 2.0 aracıdır. Etkileşimli sınıf ortamlarının oluşturulması sürecinde uygulamadan yararlanılabilir ve ders içi yapılan etkinlikler daha keyifli bir hâle getirilebilir. Uygulamada belirlenen konuya ilişkin öğrencilere ödev verilebilir, hazırlanan uygulama öğretmenler ve öğrencilerle paylaşılabilir. Özellikle dil öğretim

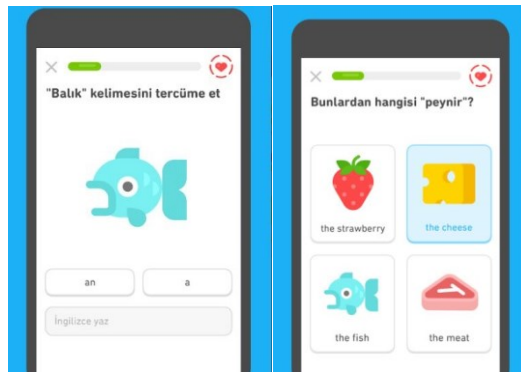
sürecinde belirlenen hedef kazanıma yönelik olarak “köstebek vurmaca, rastgele tekerlek, eşleşmeyi bul, balon patlatma, bulmaca, etiketli çizim, kelime arama, eksik sözcük” gibi başlıklara yönelik etkinlikler tasarlamak mümkündür. Uygulama, zengin içeriği sayesinde öğrencilerin dil öğrenme süreçlerini daha keyifli ve kalıcı hâle getirmektedir.



Şekil 7. Wordwall uygulama görseli

### 3.6. Duolingo

Duolingo, kullanıcılarına farklı dillerde eğitim alma imkânı sunan dil öğrenme platformudur. İçerisinde Türkçenin de yer aldığı dil öğretim etkinlikleri ile kullanıcılara kademeli bir dil öğretim programı sunan uygulama eğlenceli oyunlar, etkinlik ve yarışmalarla etkileşimli bir öğrenme ortamı oluşturmaktadır. Konuşma ve yazma becerilerine yönelik etkinlikler bulunan uygulama ücretsiz olarak kullanılabilir. Sözcük öğretiminde aralıklı tekrar metodu kullanmayı önemseyen bu uygulama, ilk derste öğrenilen bir sözcüğü belli aralıklarla kullanıcıların karşısına çıkarmakta ve bu yolla sözcük öğretiminde kalıcılığı hedeflemektedir. Oyunlaştırma öğelerinin sıkça kullanıldığı bu uygulama ile dilin temel mantığını kavrama, sözcük öğretimi, cümle kurma gibi noktalarda kullanıcılarını eğlenceli bir öğrenme ortamına çekerek dil öğretmek hedeflenmektedir.



Şekil 8. Duolingo uygulama görseli

Dil öğrenmek için her gün alıştırma yapmak gerektiği düşüncesinden yola çıkan uygulama, kullanıcılarına günlük çalışma hedefi belirlemekte ve hedefe ulaşan kullanıcılar puan kazanarak yeni belirlenen derslere devam etmektedirler (Tılıç, 2016). Duolingo'daki derslerde kelimelerin görselleri kullanılarak öğrenmenin kalıcılığı artırılmaktadır. Yine kullanıcıların konuşma becerilerini geliştirmek amacıyla kullanıcılar mikrofonlarını kullanarak konuşma pratikleri yapmakta aynı zamanda dinleme becerisini de kullanarak sözcüklerin doğru telaffuzlarını öğrenebilmektedirler.

### 3.7. Turkish Alphabet for Students

Turkish Alphabet for Students uygulaması ile kullanıcılara Türk alfabesine ait 29 ses tanıtılmakta ve seslerin nasıl telaffuz edildiği örneklendirilmektedir. Türk alfabesinin incelenmesine yardımcı olan bu uygulama, hem yazılı hem de sözlü talimatlarla kullanıcıyı yönlendirmekte ve özellikle Türkçe öğrenmeye çalışan yabancı öğrenciler için kolaylık sağlamaktadır. Bu uygulama sayesinde öğrenciler temel düzeyde Türkçenin yazılı ve sözlü özelliklerini öğrenme fırsatı yakalamaktadır.



Şekil 9. Turkish Alphabet for Students uygulama görseli

### 3.8. Mondly

Mondly, kullanıcılarına 33 farklı dili öğretmek amacıyla hizmet veren sanal gerçeklik uygulamaları tabanlı bir dil öğretme platformudur. Günlük yapılan derslerle kullanıcılarına ulaşmayı amaçlayan uygulama, kullanıcılarına öğrenmek istedikleri dili öğrenmeleri için 1000'den fazla dil kombinasyonu sunmaktadır. Kullanıcıların akıcı konuşma becerilerini geliştirmek için 41 gerçek konuşmanın yer aldığı uygulamada, sözcüklerin cümlelerin telaffuzları önemsenmekte ve örneklendirilmektedir. Sözcük hazinesini geliştirme ve telaffuzlarda meydana gelen sorunlara anında dönüt verilmesi uygulamanın avantajları arasında yer almaktadır. Dinleme, konuşma ve okuma etkinlikleri sayesinde seçilen dilin gramer özellikleri, fiil çekim tablolarının öğretiminin hedeflendiği uygulama, kullanıcılarına her gün bir ücretsiz ders takip imkânı sunmaktadır.

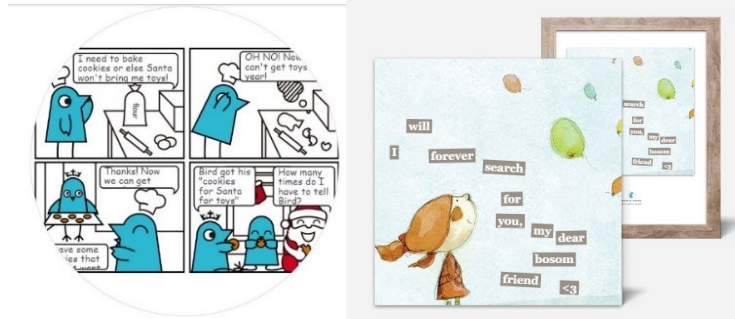


Şekil 10. Mondly uygulama görseli

### 3.9. Storybird

Storybird, kullanıcıların görsellerden yola çıkarak belli temalara uygun şekilde öykü yazdıkları bir web platformudur. Kullanıcılar görsellerden hareketle oluşturmuş oldukları öyküleri, dijital öykülere dönüştürebilmekte hatta ürünlerini kitap olarak basabilmektedirler. Özellikle yaratıcı düşünme ve

yaratıcı yazma becerisini geliştiren bu uygulama ile yazmak eğlenceli bir aktiviteye dönüşmektedir. Uygulama sayesinde kullanıcıların daha önce yazıp yayımladıkları öykülere erişmeleri, resimli kitap, yazı dizisi, karikatür, kısa öykü ve şiir oluşturmaları mümkündür. Bu uygulama sayesinde öğrencilerin hikâye yazma becerileri takip edilip yazarlık gelişimlerini incelemek mümkündür.



Şekil 11. Storybird uygulama görseli

### 3.10. Memrise

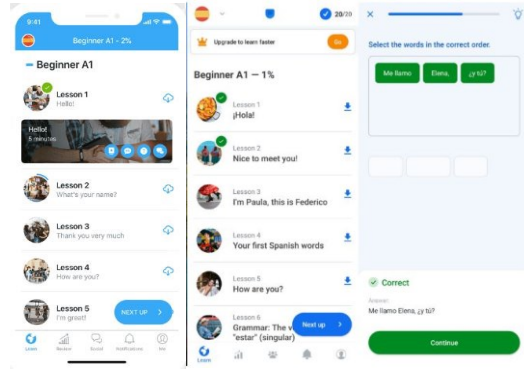
Kolay bir şekilde dil öğretilen hedefleyen uygulamada sözcük öğretimi, telaffuz eğitimi ve dil bilgisi kurallarına ilişkin oyunlaştırılmış testler yer almaktadır. Merkezi Londra'da bulunan dil öğrenme platformu, öğrenmenin etkisini artırmak için kısa ve uzun dönem hafıza tekniklerini kullanmaktadır. Yerli konuşmacı videoları, konuşma alıştırmaları, hedef takibi gibi görevler sayesinde kullanıcılar seviyelerine göre sözcük öğrenme tercihlerinde bulunabilmektedir. Sözcük öğretiminde görsellerin kullanılması da bilginin kalıcılığını olumlu yönde etkilemektedir.



Şekil 12. Memrise uygulama görseli

### 3.11. Busuu

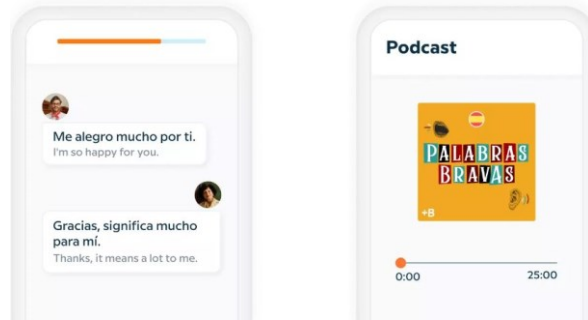
Busuu, dil öğrenimi hedefleyen sosyal ağlar arasında yer almaktadır. Dünya çapında 100 milyondan fazla kullanıcıya içerisinde Türkçe de dahil olmak üzere 12 farklı dil kursu imkânı sunan uygulama, yeni dil öğrenmek isteyenler tarafından sıkça tercih edilmektedir. A1, A2, B1 ve B2 olmak üzere farklı seviyelerden oluşan uygulamanın her seviyesinin içerisinde 25-30 arası ders yer almaktadır. Dersler yiyecekler, seyahat, iş toplantısı gibi ayrı başlıklara ayrılmakta olup uygulamada bu başlıklara ilişkin konuşma, yazma, alıştırma görevleri bulunmaktadır. Uygulamada kullanıcılar birbirleri ile etkileşim kurup birbirlerinin hatalarını düzeltebilmekte aynı zamanda birbirleriyle sohbet edebilmektedirler.



Şekil 13. Busuu uygulama görseli

### 3.12. Babel

Babel, kullanıcıların konuşma, okuma ve yazma becerilerini farklı alıştırmalar aracılığıyla geliştirmeyi hedefleyen dil programıdır. 13 farklı dilde hizmet veren programın eğitim dilleri arasında Türkçe de yer almaktadır. İletişim kurma ve anlamı yapılandırma etkinliklerinin yer aldığı uygulama sayesinde kullanıcılar kendi öğrenme hızlarına uygun seviyeleri tercih ederek pratik yapma imkânı bulmaktadırlar. 500 binden fazla kullanıcıya ulaşan uygulamada 15 dakikadan oluşan kısa dersler yer almaktadır. Uygulama aynı zamanda kullanıcılar arası interaktif bir iletişim kurulmasını sağlamakta ve doğal iletişim ortamları yaratmaktadır.

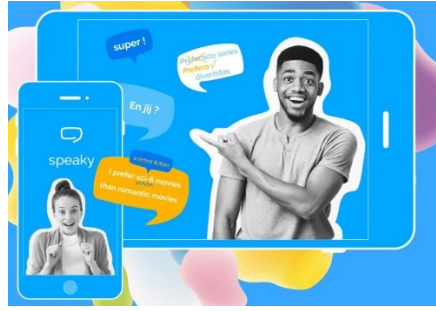


Şekil 14. Babel uygulama görseli

### 3.13. Speaky

Speaky, dünya çapında milyonlarca dil öğrencisine sahip bir dil öğretim programıdır. Program, dil öğretiminin konuşma becerisi yönüne odaklanmış olmakla beraber ortak ilgi alanı ve hobilere sahip kullanıcıları bir araya getirmektedir. Kullanıcılarına çevrimiçi ortamda anlık konuşma pratiği imkânı sağlayan Speaky uygulamasına 180 farklı ülkeden kullanıcı kayıtlıdır.





Şekil 15. Speaky uygulama görseli

### 3.14. Rosetta Stone

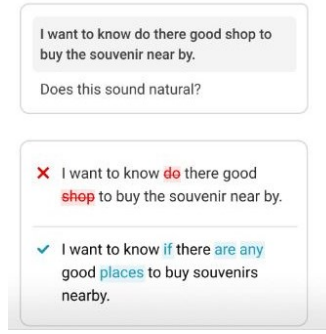
Rosetta Stone, sözcük öğretimi, konuşma, yazma, telaffuz ve dil bilgisi eğitimine dayalı dil öğretim programıdır. Kullanıcılar dil öğrenmeye sıfırdan başlayabilir ya da mevcut dil seviyelerini ilerletmek amacıyla uygulamadan yararlanabilirler. Yaklaşık 250 saatlik bir eğitimden oluşan uygulama, dil öğretiminde içgüdüsel öğrenme metodundan yararlanmaktadır. Uygulama ayrıca konuşma analiz sistemi kullanmakta ve kullanıcıların telaffuzlarını puanlamaktadır. Her üniteye tanışma, iş-okul, alışveriş, gezi, sosyal hayat vb. temalarına uygun iletişim pratikleri yer almaktadır.



Şekil 16. Rosetta Stone uygulama görseli

### 3.15. HiNative

HiNative, aralarında Türkçe'nin de yer aldığı 15 dilin öğrenilmesine yönelik hazırlanmış bir dil öğrenme platformudur. Kullanıcılarını öğrenmek istediği dili, ana dili olarak konuşan gerçek kişiler ile buluşturan uygulama sayesinde kullanıcılar tüm dünyadan insanlar ile iletişime geçebilir, onlarla sohbet etme imkânı bulabilirler. Kullanıcılar bu uygulama ile aynı zamanda telaffuzlarını kontrol etmekte ve geri dönütler almaktadır. Aynı zamanda uygulama, makale ya da iş için kullanılan belgelerin uygun bir şekilde düzeltilmesi, farklı durumlar için doğru ifadelerin seçimine olanak sağlamaktadır. Uygulama, yazım ve telaffuz hatalarının belirlenip giderilmesi noktasında özellikle TOEFL, IELTS gibi sınavlara hazırlanan öğrenciler tarafından kullanılmaktadır.



**Şekil 17.** HiNative uygulama görseli

#### 4. Tartışma ve Sonuç

Gelişen ve hızla ilerleyen teknoloji, eğitim-öğretim sürecini etkileyerek öğretmen, öğrenci ve sınıf ortamı kavramlarına yeni bir boyut kazandırmıştır. Teknolojinin eğitim sürecine taşınması ile birlikte geçmişten günümüze süregelen dinamikler olumlu yönde etkilenecek eğitim-teknoloji arasındaki ilişkiye bakış değişmiş (Halverson & Shapiro, 2012) ve kavramlara yeni roller atamıştır. Nitekim Prensky (2001) de farklılaşan bu rollere dikkat çekerek 21. yüzyılın son on yılında yetişen yeni neslin bilgiyi alma, işleme ve öğrenme noktalarında öncekilerden farklı olduğunu belirterek onları “dijital yerli (digital native)” olarak adlandırmaktadır. Dijital araçların kullanımı dijital yerlilerin yaşamlarında önemli bir yere sahip olduğundan okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesinde dijital tabanlı öğrenme araçlarından yararlanılmasının öğrencilerin okul başarılarını ve motivasyonlarını artırdığı gözlemlenmiştir (Conole & Alevizou, 2010). Bu bağlamda Web 2.0 araçları, bünyesinde barındırmış olduğu farklı uygulama ve yazılımlar sayesinde kullanıcılarına pek çok kolaylık sunarak (Khan, 2001), öğretim sürecini desteklemekte ve zenginleştirmektedir (Donmuş Kaya, 2022). Söz konusu durum eğitim süreci açısından düşünüldüğünde farklı amaçlarla oluşturulan internet uygulamaları aracılığıyla öğrenciler; online sınıflara katılabilir, çevrimiçi toplantı araçlarını kullanarak interaktif toplantılara katılabilir ya da düzenleyebilir, ödev ve sunumlarında kullanmak üzere sunum ve kelime bulutu programlarını kullanabilir, yine oluşturacakları içeriğe uygun olarak kavram haritaları ve çizim aracı programlarını kullanabilir, oluşturdukları belge ve dosyaları depolayabilir ya da arkadaşlarıyla paylaşabilirler. Oldukça kapsamlı bir kullanım alanına sahip olan Web 2.0 araçları sayesinde öğrenciler yeni bir dil öğrenebilmekte, dil öğrenme ortamlarını zenginleştirmekte (Wang & Vasquez, 2012) aynı zamanda temel dil becerilerini daha iyi seviyelere çıkarabilmektedir.

Yeni nesil Web 2.0 teknolojileri öğrencilerin de yardımına yetişmekte (Munoz & Towner, 2009) ve onlara katılım, iş birliği ve sosyal etkileşime dayalı öğrenme ortamları sunmaktadır (Faizi, 2018). Robotik kodlama, e-kitap, logo ve poster yapım, sanal gerçeklik, artırılmış gerçeklik, sanal gezi, online quiz, sanal sınıf gibi bir çok web aracı sınıf ortamlarında öğretmen ve öğrenciler tarafından öğretim ve değerlendirme gibi amaçlarla kullanılmaktadır (Yaşar Sağlık ve Yıldız, 2021). Her yerden ve her zaman erişilebilir, kolay internet ve mobil uygulamalar bir yandan mevcut eğitimin kalitesini artırarak etki gücünü genişletirken (McLoughlin & Lee, 2007); diğer yandan eğitim maliyetlerini azaltarak esnek ve sosyal öğrenme ortamlarına zemin hazırlamaktadır (Grosbeck, 2009). Öğrenciler Web 2.0 uygulamaları sayesinde kendi oluşturmuş oldukları öğrenme ürünlerini değerlendirip kontrol sağlayabilir (Bonk, 2009; Franklin & Van Har Melen, 2007); grup hâlinde çalışmalar yapabilir (Conole & Alevizou, 2010); çoklu duyu organlarından yararlanarak içerik oluşturabilirler. Web 2.0 araçları kullanıcılara bir yandan hedef dildeki içeriğe ulaşım imkânı sağlarken bir yandan da kültürel gelişim düzeyi ne olursa olsun

çeşitli dil becerilerinin kullanımı için kullanıcılara etkili dil öğrenme ortamları için ortam hazırlar (Kuznetsova & Soomro, 2019). Web 2.0 teknolojisine dil becerileri açısından bakıldığında öğrenme ortamlarında: animasyon, anket, artırılmış gerçeklik, kavram haritası, hikâye oluşturma ve değerlendirme araçlarından yararlanıldığı görülmektedir. Bu noktada Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde de Web 2.0 araçları sıkça kullanılmakta (Temizyürek ve  nl , 2015; Turhan ve Baş, 2017; Baş ve Yıldırım, 2018; Batıbay ve Filiz, 2019; Göker ve Bekir, 2019; Alan ve Biçer, 2020; Birinci, 2020) ve uygulamalar sayesinde öğrencilerin temel dil becerileri desteklenmektedir.

Bu çalışmada dil öğrenmek isteyen öğrencilerin yararlanabileceği hem web hem de mobil uygulaması olan araçlar ele alınarak tanıtılmıştır. Voki, Padlet, Learning Apps, Learn Turkish Words and Verbs with Flashcards, Wordwall, Duolingo, Turkish Alphabet for Students, Mondly, Storybird, Memrise, Busuu, Babbel, Speaky, Rosetta Stone, HiNative dil öğrenmek isteyen kullanıcıların yararlanabileceği Web 2.0 araçları arasında yer almaktadır. Söz konusu uygulamalar farklı yönleri ile ön plana çıkmakta ve öğrencilerin çeşitli öğrenme ihtiyaçlarını karşılamaktadır. Bu sayede öğrenciler hazır öğrenme şablonlarını kullanarak ya da özgürce kendi içeriklerini tasarlayarak dil öğrenme süreçlerini verimli hâle getirirken aynı zamanda öğretmenler de bu uygulamalardan yararlanarak işlevsel öğrenme ortamları hazırlamaktadır. Nitekim Demir'in (2014) de belirttiği üzere uzaktan eğitim araçları, kullanıcılara "bireysellik, esneklik, bağımsızlık ve etkileşim" imkânları sunarak sürece farklı bir boyut kazandırırken aynı zamanda içerik oluşturma,  l me-değerlendirme yapma ve sanal sınıf oluşturma gibi aşamalarda da kullanıcılara alternatifler sunmaktadır. Çıldır ve Koçak'ın (2022) yapmış olduğu araştırmada Padlet, Learning Apps, Voki ve Kahoot uygulamalarının yabancı dil öğretim sürecine nasıl katkısı sunduğunu ele almış ve  ğrenci görüşlerine başvurmuşlardır. Dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerine yönelik ele alınan uygulamaların öğrenme sürecini eğlenceli hâle getirdiği, öğrencilere anında dönüt alma imkânı sunduğu, öğrencilerin bireysel öğrenmelerini kolaylaştırdığı, öğrencileri zamandan ve mekândan bağımsız kıldığı tespit edilmiştir. Baş ve Yıldırım (2018) da araştırmalarında  ğrencilerin Padlet, Pixton ve Voki adlı Web 2.0 araçlarına yönelik görüşlerini ele almış işbirlikçi ve etkileşimli sınıf ortamı oluşturma, konuşma ve dinleme becerilerini iyileştirme başlıklarına yönelik olarak olumlu dönütler sağlamışlardır. Dijital pano olarak bilinen Padlet uygulaması da kullanıcılara video, fotoğraf, resim, pdf y klmeye imkân tanıyan ve sıkça tercih edilen Web 2.0 araçlarındandır. Yapılan araştırmalarda da Padlet'in işbirlikçi sınıf ortamı oluşturulması (Fuchs, 2014), farklı dil öğrenme yöntem ve tekniklerinin senkron ve asenkron şekilde kullanılmasına imkân tanınması (Başkaya ve Tursunovi , 2017) uygulamanın avantajları olarak görülmektedir. Chakowa (2018) ise araştırmasında öğrencilerin dil öğrenme becerilerinin  evrimi i yollarla nasıl geliştirilebileceğini ele almıştır. Süreç içerisinde kullanılan Web 2.0 araçlarına yönelik olarak  ğrenciler Storybird uygulamasının sözcük hazinesini zenginleştirdiğini ve yeni öğrenilen sözcükleri yaratıcı bir şekilde kullanmaya fırsat sunduğu için kalıcılığı da artırdığını, Padlet uygulamasının kullanımının oldukça kolay olduğuna dikkat çekerken Voki uygulamasının ise eğlenceli fakat kullanımın biraz zor olduğu yönünde görüş belirtmişlerdir. Yine ilgili alan yazında yapılan araştırmalarda Mondly (Christoforou, Xerou & Sophocleous, 2019; Tenekeci, 2020; şimşek, 2023), Storybird (Giacomini, 2015; Benzer ve Karadağ, 2019; Kazazoğlu ve Bilir, 2021), Memrise (Kuşcu, 2019; Esmaili & [Shahrokhi](#), 2020; Yalçın, 2020), Busuu ([Rosell-Aguilar](#), 2018; Taylan, 2018; Alyaz ve Uçar, 2019; AlDakhil & [AlFadda](#), 2022), Babbel (Lotherington, 2018; Tenekeci, 2020;  etin ve Kılıçkaya, 2022), Rosetta Stone (Aslan, 2013; Demir ve Korkmaz, 2013; Work, 2014; [Whitehill](#) & [Movellan](#), 2017) uygulamaları dil öğrenen bireylere tanıtılarak dil öğrenme sürecindeki etkileri incelenmiştir.

Bu noktada tek düze sınıf ortamı yerine eğlenceli ve etkileşimli sınıf ortamları oluşturmak, öğrencilerin farklı duyuvarını harekete geçirip dil öğrenme sürecinde dikkatlerini diri tutmak, dinleme, konuşma,

okuma ve yazma becerilerine yönelik teknolojik altyapısı olan etkinlikler hazırlamak, öğrencilerin pratik yapmalarını sağlayarak onlara telaffuz eğitimi vermek, bilginin kalıcılığını artırmak, tartışma ve iş birliğine dayalı etkinliklerle edinilen bilgiyi günlük hayatla ilişkilendirmek amacıyla dil öğrenme ve öğretme sürecinde Web 2.0 araçlarından yararlanmak yerinde olacaktır.

### Kaynakça

- Ajjan, H. & Hartshorne, R. (2008). Investigating faculty decisions to adopt Web 2.0 technologies: Theory and empirical tests. *The Internet and Higher Education*, 11(2), 71-80.
- Aktaş, T. (2005). Yabancı dil öğretiminde iletişimsel yeti. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 1(1), 89-100.
- Altıok, S., Yükseltürk, E. ve Üçgül, M. (2017). Web 2.0 Eğitime yönelik gerçekleştirilen bilimsel bir etkinliğin değerlendirilmesi: Katılımcı görüşleri. *Journal of Instructional Technologies & Teacher Education*, 6(1), 1-8.
- Alyaz, Y. ve Uçar, T. (2019). Taşınabilir Cihazlar Aracılığıyla Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenimi Uygulamalarının Belirlenmesi, Sınıflandırılması ve Öğrenci Kazanımlarına İlişkin Öğrenci Değerlendirmeleri. *Journal of International Social Research*, 12(63).
- Anderson, P. (2007). *What is Web 2.0?: Ideas, technologies and implications for education*. *JISC Technology and Standards Watch*. 1(1), 1-64.
- Aslan, E. (2013). Fransızca Öğretim Yazılımlarına Genel Bir Bakış. *Electronic Turkish Studies*, 8(10).
- Baş, B., Yıldırım, T. (2018). Yabancılar Türkçe öğretiminde teknoloji entegrasyonu. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(3), 827-839.
- Başkaya, K. ve Tursunovic, M. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde işbirlikli öğrenme ve padlet. *Aydın Tömer Dil Dergisi*, 2(2), 79-96.
- Batıbay, E. F. ve Filiz, M. (2019). Web 2.0 uygulamalarının Türkçe eğitiminde motivasyona etkisi: Kahoot örneği. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(4), 1029-1047.
- Benzer, A. ve Karadağ, K. (2019). The Effect of The Storybird Application on 5th Grade Students'creative Writing Skills and Attitudes Towards Writing. *International Journal of Language Academy*, 7(1).
- Birinci, F. G. (2020). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan bilişim teknolojileri üzerine bir inceleme. *Sakarya University Journal of Education*, 10(2), 350-371.
- Bonk, C. J. (2009). The world is open: How web technology is revolutionizing education. In EdMedia: World Conference on Educational Media and Technology, 3371-3380. Association for the Advancement of Computing in Education (ACE).
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40.
- Bryant, T. (2006). Social software in academia. *Educause Quarterly*, 29(2), 61-64.
- Byrne, R. (2009). The effect of Web 2.0 on teaching and learning. *Teacher Librarian*, 37(2), 50-53.
- Chakowa, J. (2018). Enhancing Beginners' Second Language Learning through an Informal Online Environment. *Journal of Educators Online*, 15(1).
- Christoforou, M., Xerou, E., & Papadima-Sophocleous, S. (2019). Integrating a virtual reality application to simulate situated learning experiences in a foreign language course. *Call and Complexity—short papers from Eurocall*, Research Publishing, 82-87.
- Collis, B. & Moonen, J. (2008). Web 2.0 tools and processes in higher education: Quality perspectives. *Educational Media International*, 45(2), 93-106.
- Conole, G. & Alevizou, P. (2010). A literature review of the use of Web 2.0 tools in Higher Education. A report commissioned by the Higher Education Academy.

- Corbin, J. & Strauss, A. (2008). Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory. Thousand Oaks: Sage.
- Crook, C., Cummings, J., Fisher, T., Graber, R., Harrison, C., Lewin, C., et al. (2008). Web 2.0 technologies for learning: the current landscap -opportunities, challenges and tensions. A Report Becta.
- Çetin, K. ve Kılıçkaya, F. (2022). Yabancı dil öğretimine dönük mobil uygulamalar (E. Şimşek ve A.B. Üstün) Yabancı Dil Öğretiminde Teknoloji Uygulamaları içinde (103-126).Nobel Yayıncılık.
- Çıldır, M. ve Koçak, M. (2022). Web 2.0 araçlarının ikinci yabancı dil almanca dersinde kullanılmasına yönelik öğrenci görüşleri. *Alman Dili ve Kültürü Araştırmaları Dergisi*, 4(7), 52-88.
- Demir, E. (2014). Uzaktan eğitime genel bir bakış. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (39), 203-212.
- Demir, S. ve Korkmaz, G. (2013). Yabancı Dil Öğrenme Yazılımlarının Öğrencilerin Dinlemeve Konuşma Becerilerine Etkisi: Rosetta Stone Örneği. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(45), 35-51.
- Donmuş Kaya, V. (2022). Kalabalığın Bilgeliği Web 2.0 Teknolojileri ve Eğitim. (V. Batdı ve Z. A. Yılmaz Ed.) Eğitimde Teknoloji Destekli Yeni Yönelimler içinde (95-121). Anı Yayıncılık.
- Duffy, P. & Bruns, A. (2006). The use of blogs, wikis and RSS in education: A conversation of possibilities. In Proceedings Online Learning and Teaching Conference, 31-38, Brisbane.
- Elmas, R. ve Geban, Ö. (2012). Web 2.0 tools for 21st century teachers. *International Online Journal of Educational Sciences*, 4(1), 243-254.
- Esmaeili, Z. & Shahrokhi, M. (2020). The Impact of Memrise Application on Iranian EFL Learners' Collocation Learning and Retention. *International Journal of Language Education*, 4(2), 221-233.
- Faboya, O. T. & Adamu, B. J. (2017). Integrating web 2.0 tools into teaching and learning process through mobile device technology in Nigerian schools: Current status and future directions. *International Journal of Education and Research*, 5(5), 113-124.
- Faizi, R. (2018). Teachers' perceptions towards using Web 2.0 in language learning and teaching. *Education and Information Technologies*, 23(3), 1219-1230.
- Franklin, T. & Harmelen, M. V. (2007). Web 2.0 for content for learning and teaching in higher education. Bristol: JISC.
- Fuchs, B. (2014). The Writing is on the Wall: Using Padlet for Whole-Class Engagement. Library Faculty and Staff Publications, University of Kentucky UKnowledge, Kentucky, 7-8.
- Fuchs, B. (2014). The writing is on the wall: using Padlet for whole-class engagement. *LOEX Quarterly*, 40(4), 7.
- Giacomini, L. (2015). Teaching Techniques: Using" Storybird" in Young Learners' Creative Writing Class. In *English Teaching Forum*. 53 (4), 35-37.
- Göker, M. ve İnce, B. (2019). Web 2.0 araçlarının yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanımı ve akademik başarıya etkisi. *Turkophone*, 6(1), 12-22.
- Grosbeck, G. (2009). To use or not to use Web 2.0 in higher education?. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 1 (1), 478-482.
- Halverson, R. & Shapiro, R. B. (2012). Technologies for education and technologies for learners: How information technologies are (and should be) changing schools. WCER Working Paper No. 2012-6.
- Horzum, M. B. (2010). Öğretmenlerin Web 2.0 Araçlarından Haberdarlığı, Kullanım Sıklıkları ve Amaçlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7 (1), 603-634.
- İnal, E., 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.

- Jacksi, K. & Abass, S. M. (2019). Development history of the world wide web. *International Journal of Scientific & Technology Research*, 8(9), 75-79.
- Karadağ, B. F., Garip, S. (2021). Türkçe öğretiminde Web 2.0 uygulaması olarak Learningapps' in kullanımı. *Çocuk Edebiyat ve Dil Eğitimi Dergisi*, 4(1), 21-40.
- Kazazoglu, S. ve Bilir, S. (2021). Digital Storytelling in L2 Writing: The Effectiveness of Storybird Web 2.0 Tool. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 20(2), 44-50.
- Kuşçu, E. (2019). Applications for Mobile Assisted French Learning: Duolingo and Memrise. *International Journal of Language Academy*, 7(4).
- Kuznetsova, N. & Soomro, K. A. (2019). Students' out of class Web 2.0 practices in foreign language learning. *Journal of Education and Educational Development*, 6(1), 78-94.
- Langset, I. D., Jacobsen, D. Y., & Haugsbakken, H. (2018). Digital professional development: towards a collaborative learning approach for taking higher education into the digitalized age. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 13(1), 24-39.
- Lee, M. J. & McLoughlin, C. (2007). Teaching and learning in the Web 2.0 era: Empowering students through learner-generated content. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 4 (10), 21-34.
- Lotherington, H. (2018). How Mobile Are Top-Rated Mobile Language Learning Apps?. 14th International Conference Mobile Learning 2018, (pp. 121-128). Canada.
- Magnuson, M. L. (2013). Web 2.0 and information literacy instruction: Aligning technology with ACRL standards. *The Journal of Academic Librarianship*, 39(3), 244-251.
- McLoughlin, C. & Lee, M. J. (2010). Personalised and self regulated learning in the Web 2.0 era: International exemplars of innovative pedagogy using social software. *Australasian Journal of Educational Technology*, 26(1).
- Miller, P. (2005). Web 2.0: Building the new library. *Ariadne*, 45(30), 10.
- Munoz, C. & Towner, T. (2009). Opening Facebook: How to use facebook in the college classroom, proceedings of society for information. *Technology & Teacher Education International Conference*, 2623-2627. Chesapeake, VA: AACE.
- Nath, K., Iswary, R. (2015). What comes after Web 3.0? Web 4.0 and the Future. In *Proceedings of the International Conference and Communication System (I3CS'15)*. 337, p.341.
- O'Reilly, T. (2007). What is Web 2.0: Design patterns and business models for the next generation of software. *Communications & strategies*, (1), 17.
- Premsky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. NCB University Press, 9(5), 1-6.
- Richards, R. (2010). Digital citizenship and web 2.0 tools. *Journal of Online Learning and Teaching*, 6(2), 516-522.
- Rosell-Aguilar, F. (2018). Autonomous language learning through a mobile application: a user evaluation of the busuu app. *Computer Assisted Language Learning*, 31(8), 854-881.
- Sağlık, Z. Y. ve Yıldız, M. (2021). Türkiye'de dil öğretiminde web 2.0 araçlarının kullanımına yönelik yapılan çalışmaların sistematik incelemesi. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(2), 418-442.
- Sykes, J. M. & Thorne, S. L. (2008). Web 2.0, synthetic immersive environments, and mobile resources for language education. *Calico Journal*, 25(3), 528-546.
- Şimşek, B. (2023). Dil Öğretiminde Sanal Gerçeklik Uygulamalarının Kullanımı. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (Teke) Dergisi*, 12(2), 816-836.
- Taylan, U. (2018). VoScreen online foreign language learning environment. *Journal of Educational Technology and Online Learning*, 1(1), 60-69.

- Temizyürek, F. ve Ünlü, O. N. (2015). Dil öğretiminde teknolojinin materyal olarak kullanımına bir örnek: “flipped classroom”. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 4(1), 64 - 72.
- Tenekeci, M. (2020). Türkçe Öğretiminde Web Uygulamaları ve Mobil Uygulamalar ile Bunların Öğretmenlerce Bilinirliği. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(227), 429-445.
- Tılıç, G. (2016). Yabancı Dil Öğreniminde Kullanılan Etkileşimli Mobil Uygulamalar: Duolingo Örneği. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*. 5 (34), 303-313.
- Tu, C. H., Blocher, M. & Ntoruru, J. (2008). Integrate Web 2.0 technology to facilitate online professional community: EMI special editing experiences. *Educational Media International*, 45(4), 335-341.
- Turhan, O. ve Baş, B. (2017). Yabancılar Türkçe öğretiminde yazma becerisine yönelik Web 2.0 araçları: poll everywhere örneği. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 1233-1248.
- Wach, E. & Ward, R. (2013). Learning about qualitative document analysis. *Ids Practice Paper In Brief*. 1-9.
- Wang, S. & Vasquez, C. (2012). Web 2.0 and second language learning: What does the research tell us? . *Calico Journal*, 29(3), 412 - 430.
- Wheeler, S. & Wheeler, D. (2009). Using wikis to promote quality learning in teacher training. *Learning, Media and Technology*, 34(1), 1-10.
- Whitehill, J. & Movellan, J. (2017). Approximately optimal teaching of approximately optimal learners. *IEEE Transactions on Learning Technologies*, 11(2), 152-164.
- Work, N. (2014). Rosetta Stone: Compatible with Proficiency-Oriented Language Instruction and Blended Learning. *International Journal of Technology in Teaching and Learning*, 10(1), 35-52.
- Yalçın, C. (2020). Yabancı Dil Olarak Almanca Öğreniminde Web 2.0 Araçlarının Kullanımı. *International Journal of Language Academy*, 8(3).
- Yalçın, C. (2020). Yabancı dil olarak Almanca öğretiminde Web 2.0 araçlarının kullanımı. *International Journal of Language Academy*, 33(33), 344-357.
- Yazar, İ. (2019). Türkçe öğretiminde ve temel dil becerilerinin kazanımında dijital teknoloji uygulamalarının yeri ve önemi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(64), 613-623.
- Yılmaz, N., Biçer N. ve Alan, Y. (2022). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan web 2.0 araçlarına yönelik öğretici görüşleri. *Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 26-44.
- Zarrin, J., Wen Phang, H., Babu Saheer, L., & Zarrin, B. (2021). Blockchain for decentralization of internet: prospects, trends, and challenges. *Cluster Computing*, 24(4), 2841-2866.

### İnternet Kaynakları

- <https://www.voki.com/site/create>. Erişim tarihi: 25.05.2023
- <https://apps.microsoft.com/store/detail/padlet/9MTWD1KMHB48?hl=en-us&gl=us>. Erişim tarihi: 25.05.2023
- <https://egitimcantasi.com/egitim-teknolojileri/learningapps/>. Erişim tarihi: 27.05.2023
- [https://download.cnet.com/Learn-Turkish-Words-and-Verbs-with-Flashcards/3000-20414\\_4-77938049.html](https://download.cnet.com/Learn-Turkish-Words-and-Verbs-with-Flashcards/3000-20414_4-77938049.html). Erişim tarihi: 27.05.2023
- <https://etwinningonline.eba.gov.tr/lesson/web-2-0-araclari-nedir/>. Erişim tarihi: 27.05.2023
- <https://wordwall.net/tr/about/template/random-wheel>. Erişim tarihi: 27.05.2023
- <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.duolingo&hl=tr&gl=US>. Erişim tarihi: 25.05.2023
- [https://play.google.com/store/apps/details?id=turkish.alphabet.harfler&hl=en\\_US&gl=US](https://play.google.com/store/apps/details?id=turkish.alphabet.harfler&hl=en_US&gl=US). Erişim tarihi: 25.05.2023

<https://tr.mondly.com/>. Erişim tarihi: 12.05.2023

<https://storybird.com/>. Erişim tarihi: 12.05.2023

<https://www.memrise.com/languages/learn-turkish>. Erişim tarihi: 12.05.2023

<https://www.busuu.com/tr>. Erişim tarihi: 12.05.2023

<https://www.babbel.com/>. Erişim tarihi: 12.05.2023

<https://www.speaky.com/>. Erişim tarihi: 12.05.2023

<https://tr.rosettastone.com/>. Erişim tarihi: 12.05.2023

<https://tr.hinative.com/>. Erişim tarihi: 12.05.2023

<https://bilgibilimi.net/web-1-0-web-2-0-web-3-0-nedir/>. Erişim tarihi: 04.04.2023



#### 04. Ortaokul öğrencilerinin konuşma kaygılarının bazı kişisel değişkenlere göre incelenmesi<sup>1</sup>

Ahmet İhsan KAYA<sup>2</sup>

Abdulhamit KOÇOĞLU<sup>3</sup>

**APA:** Kaya, A. İ. & Koçoğlu, A. (2023). Ortaokul öğrencilerinin konuşma kaygılarının bazı kişisel değişkenlere göre incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (36), 67-92. DOI: 10.29000/rumelide.1369061.

#### Öz

Sağlıklı bir toplum ve etkili bir eğitim sürecinin temelinde iletişim unsuru bulunmaktadır. Bu unsurlardan en yaygın olanı sözlü iletişimdir. Sözlü iletişim yaşamın hemen her evresinde kendini göstermektedir. Etkili bir iletişim sürecinde bireyin iletişimsel yeterliliğe sahip olması gerektiği gibi iletişimi olumsuz etkileyen unsurların da belirlenmesi önemlidir. Konuşma becerisini olumsuz etkileyen nedenlerden biri de konuşma kaygısıdır. Bu çalışmanın amacı, ortaokula giden 5 6 7 ve 8. sınıf düzeylerinde eğitim gören öğrencilerin konuşma kaygılarını onların kişisel ve günlük yaşamını etkileyen bazı etmenler bağlamında incelemektir. Bu çalışma kapsamında Gaziantep ili merkez ilçelerinde bulunan sosyal ve ekonomik yapıları birbirinden farklı mahallelerde yer alan dokuz farklı ortaokulda eğitim gören 589 kız ve 448 erkek olmak üzere toplam 1037 öğrenciye ulaşılmıştır. Çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Çalışma sonucunda ulaşılan veriler araştırma tarafından geliştirilen Kişisel Bilgi Formu ile Keşaplı ve Çiftçi'nin (2017) geliştirdiği Konuşma Kaygısı Ölçeği ile elde edilmiştir. Çalışmada ulaşılan verilerin SPSS programı ile açıklayıcı faktör analizi yapıldıktan sonra AMOS programında doğrulayıcı faktör analizi yapılarak açıklayıcı faktör analizinin doğruluğu test edilmiş ve SPSS programıyla ANOVA, T-Testi ve Korelasyon analizleri yapılmıştır. Araştırma sonucunda ilk olarak kişisel bilgi formunda yer alan bağımsız değişkenler frekans yöntemi kullanılarak değerlendirilmiştir. Daha sonra elde edilen bulgulara göre Konuşma Kaygısı Ölçeğinin güvenirlilik ve geçerliğine ilişkin yapılan faktör analizlerinin benzer sonuçlar vermesi nedeniyle 23 maddeden oluşan konuşma kaygısı ölçeği 4 faktöre indirgenmiştir. Bununla beraber Konuşma Kaygısı Ölçeği ile öğrencilere ait cinsiyet, yaş, kardeş sayısı, ebeveyn çalışma durumu, ailenin aylık geliri ve okulun konumu gibi birçok bağımsız değerşken arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık ve ilişki tespit edilmiştir.

**Anahtar kelimeler:** Konuşma eğitimi, konuşma, konuşma kaygısı

<sup>1</sup> ETİK: Bu makale için Gaziantep Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Etik Kurulu Başkanlığınca 16.02.2023 tarihli, 02/15 sayılı kararla ve oybirliğiyle etik uygunluk raporu verilmiştir.

<sup>2</sup> Doç. Dr., Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ve Sosyal Bilimler ABD (Gaziantep, Türkiye), ikaya@gantep.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-5031-8226 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 25.07.2023-kabul tarihi: 20.08.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1369061]

<sup>3</sup> Öğretmen, MEB (Gaziantep, Türkiye), abdulhamitkocoglu@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0002-3859-396X

## An investigation of middle school students' speaking anxiety according to some personal variables

### Abstract

The element of communication is at the basis of a healthy society and an effective education process. The most common of these elements is verbal communication. Verbal communication manifests itself in almost every phase of life. In an effective communication process, the individual must have communicative competence, and it is also important to determine the factors that negatively affect communication. One of the reasons that negatively affects speaking skills is speech anxiety. The purpose of this study is to examine the speech anxiety of secondary school students in the 5th, 6th, 7th and 8th grades in the context of some factors affecting their personal and daily lives. Within the scope of this study, a total of 1037 students, 589 girls and 448 boys, studying in nine different secondary schools located in neighborhoods with different social and economic structures in the central districts of Gaziantep province, were reached. The relational screening model, one of the quantitative research methods, was used in the study. The data obtained as a result of the study were obtained with the Personal Information Form developed by the researcher and the Speech Anxiety Scale developed by Keşaplı and Çiftçi (2017). After explanatory factor analysis of the data obtained in the study was performed with the SPSS program, the accuracy of the explanatory factor analysis was tested by performing a confirmatory factor analysis in the AMOS program, and ANOVA, T-Test and Correlation analyzes were conducted with the SPSS program. As a result of the research, first the independent variables in the personal information form were evaluated using the frequency method. According to the findings obtained later, the speech anxiety scale consisting of 23 items was reduced to 4 factors, as the factor analyzes regarding the reliability and validity of the Speech Anxiety Scale gave similar results. In addition, a statistically significant difference and relationship was detected between the Speech Anxiety Scale and many independent variables of the students, such as gender, age, number of siblings, parental employment status, monthly income of the family and location of the school.

**Keywords:** Speech training, speech, speech anxiety

### Giriş

Türkçe öğretimi, dil bilgisel öğrenme alanları ve birbiriyle bütünleşik olan okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerinden oluşmaktadır. Türkçe öğretiminin temel amacı bu dil becerilerinde öğrencileri istenilen yetkinliğe ulaştırmaktır. Bu becerilerden günlük hayatta en çok kullanılan becerilerden biri olan konuşma; “duygu, düşünce ve dilekleri görsel, işitsel öğeler aracılığı ile karşılıkine iletmek, açıklamak, dışa vuraktır” (Taşer, 2020, s. 30). Bu tanıma göre konuşma “bilginin üretilmesini, alınmasını ve işlenmesini içeren etkileşimli bir anlam oluşturma süreci” olarak ifade edilebilir (Brown, 2007; Burns & Joyce, 1997). Başka bir deyişle bu süreçte insanlar zihinsel süreçleri işe koşarak fikirlerini, duygularını ifade etmek ve dinleyicilere cevap vermek için konuşurlar. Bu nedenle konuşmacının, anlamı doğru ve kesin olarak iletmesi; en uygun sözcükleri o dilin dil bilgisine uygun olarak kullanması ve dinleyicinin anlayacağı şekilde söylemi düzenlemesi gerekir. Yani dinleyicilerin konuşulanları anlayabilmesi bir bakıma konuşmacının anlamı aktarmasına bağlıdır. Genel anlamıyla konuşma, “insanın doğuştan getirdiği, yaşayarak öğrendiği düşünceleri, duyguları ve istekleri belli bir amaç doğrultusunda dinleyiciye aktarması” olarak ifade edilebilir (Çongur, 1995, s. 42). Bu becerinin sağlıklı bir yapı kazanması için eğitim sürecine de büyük görevler düşmektedir.

Eğitim sürecinde konuşmanın nasıl gerçekleştiğini, bir konuşmacının neleri bilmesi ve yapabilmesi gerektiğini anlamak önemlidir. Ancak konuşma becerisi öğretimi uzun yıllar boyunca küçümsenmiştir. Konuşma becerisinin öneminin anlaşılmasıyla beraber bu alandaki çalışmalar hızlanmıştır. Araştırmacılar, konuşma sürecini değerlendirirken bu süreci farklı boyutlarda değerlendirir. Nunan (1999) konuşma sürecinin doğruluk ve akıcılık boyutuna vurgu yapar. Thornbury (2013, s. 3) ise formülasyon, artikülasyon, kendi kendini izleme ve düzeltme, söz dağarcığında var olan cümlelerin kullanımı gibi boyutları hatırlatır. Ayrıca konuşma becerisinin direkt olarak kullanılabilmesi onun iletişim sürecinde en çok kullanılan ve dinleyici tarafından göze çarpan ilk becerilerden biri olmasını sağlar. Bu nedenle konuşmanın bu boyutlarının etkili kullanılması sağlıklı bir iletişimin gerçekleşmesini sağlar.

Sözlü iletişimin temelini oluşturan konuşmada bireyin iletişimsel yeterliliğe sahip olması önemlidir. Konuşmacıyı iletişimsel yeterliliğe ulaştıran ise onun bilgi ve beceri düzeyidir (Nunan & Carter, 2006). Bu bilgi beceri düzeyi Canale & Swain' in (1980) ifadesiyle gramer yeterliliği, toplum dilbilimsel yeterlilik, söylem yetkinliği ve stratejik yetkinlik olarak sıralanabilir. Thornbury (2013)'un ifadesiyle bu yeterlilik dil dışı ve dilbilimsel bilgiye sahip olmaktır. Dil dışı bilgi sosyo-kültürel anlayışı ifade eder. Dil bilimsel bilgi ise konuşmacının tür, söylem, edim bilim, gramer bilgisi, sözcük bilgisi, fonoloji ve konuşma durumlarını ifade eder. Bununla beraber sözlü iletişimde konuşmanın paralinguistik unsurlarına ve beden dili gibi dilsel olmayan öğelere gereksinim duyulur (Richards & Renandya, 2002, s. 204). Denilebilir ki konuşma doğası gereği insan hayatında önemli bir yer tutar.

Konuşma eylemi yaşamın hemen her evresinde hazırlıklı-hazırlıksız, grupla ya da tek kişilik konuşmalar şeklinde kendini gösterir. Gündüz & Şimşek (2014) konuşma türlerini hazırlıklı ve hazırlıksız konuşmalar başlığıyla sınıflandırmıştır. Aydın ve Muratoğlu Pehlivan (2019) bunu katılımcı sayısına, konuşma ortamına, anlatım biçimlerine, hazırlık durumuna göre ele almıştır. Hazırlık durumuna göre konuşmaları ise hazırlıklı ve hazırlıksız konuşmalar başlığı altında ele alarak işlemiştir. Thornbury (2013) ise konuşma türlerini etkileşimli, etkileşimsiz, planlı ve plansız konuşma olmak ayırmaktadır. Bunların yanında konuşma işlevlerinin bilinmesinin de etkili ve güzel bir konuşmada önemli olduğu söylenebilir.

İletişimini dille sağlayan insan duygu ve düşüncelerini en hızlı konuşma yoluyla paylaşmaktadır. Her zaman olduğu gibi günümüzde de dilin kullanımı önem kazanmaktadır. İletişim dil aracılığıyla gerçekleşse de dil ile konuşma farklılık gösteren kavramlar olup konuşmanın işlevleri dilin işlevlerinin sadece bir parçasını oluşturmaktadır. Halliday (1973) dilin işlevlerini uluslararası fonksiyon, kişiler arası fonksiyon, metin fonksiyonu ve gelişimsel fonksiyon olarak; Lyons (1977) dilin işlevlerini açıklayıcı fonksiyon, ifade edici fonksiyon ve sosyal fonksiyon olarak sınıflandırır. Öte yandan dilin bir alt boyutu olan konuşmanın işlevleriyle ilgi de birçok sınıflandırmalar yapılmıştır. Bu işlevlerden 'etkileşim / karşılıklı konuşma' sosyalleşmeyi sağlamakta, 'işlem olarak konuşma' ileti ile ilgili bilgi vermekte olup grup konuşmalarında ise 'performans için konuşma' işlevleri ön plana çıkmaktadır (Richards, 2009). Bunların yanında konuşmanın asıl işlevinin genel olarak konuşmaya dikkat çekmek, anlamı net olarak vermek ve dinleyicileri hareket geçirmek; yani dinleyicilerin düşüncelerini ve davranışlarını etkilemek olduğu söylenebilir (Özdemir & ark., 2014, s. 242). Dinleyici tarafından fark edilen konuşmalar olumsuz etkilerden uzak olduğu ölçüde etkili ve güzeldir. Dolayısıyla dinleme ve konuşma becerilerinin etkileşimi sözlü anlama etkileşim sürecinde önem arz etmektedir (Kıymaz & Doyumğaç, 2020).

Konuşma becerisi konuşma öncesi, konuşma anı ve konuşma sonrası olmak üzere üç aşamadan oluşur. Bu aşamalarda konuşmayı etkileyen olumlu-olumsuz birçok faktörün bulunduğu bilinir. Bu

faktörlerden olumsuzlara örnek olarak gürültü, sıcaklık, konunun sıkıcı olması, dinleyicilerin sabırsız olması, konuya yabancılık hissetmesi, konuşmada yanlış kullanılan paralinguistik unsurlar gibi durumlar söylenebilir (Gölpınar & ark., 2018). Bunlardan biri de sosyal kaygı olarak bilinen konuşma kaygısıdır (Arslan, 2012). Diğer taraftan konuşmayı olumsuz etkileyebilen ve kontrol altına alınması diğer olumsuz faktörlere göre daha zor olan konuşma kaygısı ile ilgili yapılan araştırmaların da yeterli düzeyde olmadığı tespit edilmiştir.

### **Konuşma Kaygısı**

Kaygı multidisipliner bir kavram olması nedeniyle farklı tanımları bünyesinde bulundurur. Fakat kaygı genel olarak tehdit altında, korkmuş, gergin veya endişeli hissetmek biçiminde tanımlanır. Bu kavramı Passer & Smith (2011) gerginlik ve korku gibi algılanan durumlara tepki olarak ortaya çıkan duygular biçiminde tanımlar. Psikolojik bir yapı arz eden kaygı hayatın her döneminde farklı nedenlerden dolayı oluşur. Bireyin yaşam sürecinde ilköğretim ve ortaöğretim kademesi kaygı durumu için en riskli dönem olarak bilinir (Horwitz & ark., 1986; Sargın, 1990). Çünkü bu dönemdeki bireyler daha duygusaldır. Araştırmalara göre ilkokuldaki tüm öğrencilerin yüzde 31'inin bir dereceye kadar iletişim kaygısı yaşadığı tespit edilmiştir (Onwuegbuzie & ark., 1999). Bu kaygının temelini oluşturan asıl unsur konuşma kaygısıdır.

İletişim kaygısı olarak da bilinen (Nakatani, 2006) konuşma kaygısı “başkalarıyla gerçek veya oluşacak iletişimle ilişkili korku veya kaygı” olarak tanımlanır (Dwyer, 1998, s. 43). Konuşma kaygısı, başkalarınca değerlendirilme endişesi, bireyin sosyal yaşamını, akademik faaliyetlerini ve günlük iletişimini etkileyen sosyal etkileşim sorunudur ve en sık görülen kaygı bozukluğudur (Ceylan, 2011). Konuşma kaygısı, özellikle iletişim sürecinde yaşandığından, kişinin iletişim kurması gereken bir durumla ilgili korku veya endişe duygusu olarak tanımlanmaktadır (DeVito, 2016). Bu kaygı başta eğitim-öğretim olmak üzere sosyal, siyasal, askeri gibi hayatın farklı alanlarında görülebilmektedir. Bu nedenle konuşma kaygısının daha iyi anlaşılması için konuşma kaygısı türlerinin bilinmesi önemlidir.

Konuşma kaygısıyla ilgili farklı sınıflandırmalar yapılmıştır. Yıldız (2011) bunu Cattell & Scheier'in ‘sürekli ve durumluk kaygı’ olarak sınıflandırdıklarını ifade ederken McCroskey & Beatty (1986) iletişim kaygısını ‘sürekli, özel durum(bağlam), izleyici ve duruma bağlı kaygı’ olarak ifade eder. Bu sınıflandırmalarda kaygının ortaya çıkma nedenlerinin temelde kişinin kendisinden ve çevresinden kaynaklandığı söylenebilir.

Bu kaygı türlerini olumsuz etkileyen nedenleri Beatty ve ark., (2001) ön koşul olarak bireyin, konuşma kaygı düzeylerini ve nedenlerini bilinmemesi olduğunu ifade etmektedir. Araştırmalara göre konuşma kaygısının nedenleri genel olarak iletişim kaygısı, test kaygısı ve olumsuz değerlendirilme kaygısı olarak üç başlık altında incelenmektedir (Horwitz ve ark., 1986). Bu kaygılar genel olarak özgüven eksikliğinden, telaffuz problemlerinden, utangaçlıktan ve anlaşılama endişesinden kaynaklanır (Arslan, 2012). Bu kaygılardan en çok öğrencilerin etkilendiği söylenebilir.

Birey eğitim-öğretim sürecinde konuşma kaygısını sıkça yaşar. Bu kaygının öğrenciler üzerinde kolaylaştırıcı ve zorlaştırıcı olmak üzere iki tür etkisi bulunmaktadır (MacIntyre, 1995). Kolaylaştırıcı etkide kaygı, belirli düzeyde olmak şartıyla öğrenciyi motive eder ve performansını artırır. Zorlaştırıcı etkide kaygı ise kısa ve uzun süreli belleğin kullanımını sınırlandırır ve daha yavaş öğrenmelere neden olur (MacIntyre, 1995). Ayrıca aşırı kaygıya bağlı olarak daha fazla hata yapılacağı söylenebilir. Buna bağlı olarak aşırı konuşma kaygısı benlik saygısını, risk alma becerilerini ve nihayetinde konuşma

yeterliliğini engelleyebilir (Crookall & Oxford, 1991). Konuşma kaygısının öğrencilerde konuşmaya karşı hayal kırıklığı ve endişe yarattığı kanıtlanmıştır. Bu öğrencilerin başarısızlıktan kaçındıkları, daha az başarı ve motivasyona sahip oldukları bilinir (Holbrook, 1987). Ayrıca bu kaygıya bağlı oluşan utangaçlık ve suskunluk, öğrencilerin sosyalleşmesini engeller. Bu nedenle kaygı duyan öğrenci topluluk önünde konuşmaktan korkmaktadır. Konuşma kaygısı yüksek olan birey çoğu zaman, ne söyleyeceğini unutabilir, hazırlıksız, güvensiz hissedebilir, sadece konuşmanın bitmesini isteyebilir ve daha çok dinleyicilerin kendileri hakkında ne düşündüklerine odaklanma eğilimindedir (Demirel, 2019, s. 489). Tüm bunlar konuşmaların sağlıklı olmasına neden olur. Bu kaygıdan kaynaklı olumsuzlukların tamamen giderilmesinin veya minimize edilmesinin kullanılacak yöntem, teknik, strateji, ölçme ve değerlendirme ile mümkün olacağı da bilinmelidir (Demirel, 2019, s. 497).

Brown (2007, s. 271) sözlü iletişim sürecinde konuşma kaygısının giderilmesi için sözlü iletişim öğretiminde mikro becerilerin çok önemli olduğunu belirtir. Buna göre dilin bütünden daha çok parçalarına önem verilmesi gerekir. Konuşmalarda ne söylendiğine, nasıl söylendiğine ve kime söylendiğine dikkat etmek konuşma kaygısını en aza indirgemenin bir yoludur (Hassall & ark., 2000). Ayrıca Demir & Melanhoğlu (2014) konuşma kaygısını eğitim alanında incelemişlerdir. Buna göre öğrenci merkezli yöntem, teknik ve stratejilerin kullanılması ve değerlendirme süreçlerinde öğrencilere yer verilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir.

Literatürdeki çalışmalar konuşma kaygısının önemli olduğunu göstermekte fakat bu çalışmaların yeterli olmadığı düşünülmektedir. Bu çalışma ile ortaokul öğrencilerinin konuşma kaygıları kişisel bilgi formundaki değişkenlere göre incelenmiştir.

## Yöntem

Bu araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, geçmişte ya da günümüzde var olan bir durumu, olduğu gibi betimlemeyi amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez (Karasar, 2007).

## Problem Cümleleri

Bu araştırmada “Ortaokul öğrencilerinin konuşma kaygı ile ilişkili olan kişisel değişkenler nelerdir” ana probleminin yanıtlanması amaçlanmıştır. Buna bağlı olarak aşağıdaki alt problemler de cevaplanmıştır;

1. Konuşma Kaygısı Ölçeğinin güvenilirlik-geçerliliğine ilişkin kanıtlar nelerdir?
2. Ortaokul öğrencilerinin konuşma kaygıları cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
3. Ortaokul öğrencilerinin konuşma kaygıları ebeveynlerin çalışma durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
4. Ortaokul öğrencilerinin konuşma kaygıları okudukları okulun kırsal veya merkezi konumda olmasına göre farklılaşmakta mıdır?
5. Ortaokul öğrencilerinin konuşma kaygıları yaş gruplarına göre farklılaşmakta mıdır?

6. Ortaokul öğrencilerinin konuşma kaygıları ebeveynlerin öğrenim durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
7. Ortaokul öğrencilerinin konuşma kaygıları ailenin ekonomik durumuna (düşük-orta-yüksek) göre farklılaşmakta mıdır?
8. Ortaokul öğrencilerinin konuşma kaygıları kardeş sayısına göre farklılaşmakta mıdır?
9. Ortaokul öğrencilerinin konuşma kaygıları ile yaşları, ebeveyn eğitim düzeyleri, aile gelir düzeyleri, kardeş sayıları ve alt boyutlar arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki var mıdır?

### ***Evren ve Örneklem***

Araştırmanın evrenini 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Gaziantep ilindeki ortaokul öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini konum ve sosyo-ekonomik düzeyi bakımından ilin farklı mahallelerinde yer alan dokuz ortaokuldan rastgele seçilmiştir. Bu ortaokullarda okuyan ve seçkisiz rastgele metotla belirlenen toplam 1037 öğrenci araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Seçilen ortaokulların 1'i özel diğerleri ise devlet okuludur. Örneklemin seçildiği ortaokullar aşağıda merkezi ve kırsal olarak kategorize edilmiştir:

Tablo 1. Örneklemin seçildiği okullar

<b>Okul Adı</b>	<b>Merkezi</b>	<b>Kırsal</b>
Mahmut Fehime Ersoy Ortaokulu		X
Barak Ortaokulu		X
Mehmetçik Ortaokulu	X	
Bülbülzade Abdullah Edip Ortaokulu	X	
Gaziantep Kolej Vakfı Özel Okulları	X	
Kadriye Abdülmecit Özgözen Ortaokulu	X	
Fuat Şimşek Ortaokulu	X	
Cevizli Ortaokulu		X
Anneler Ortaokulu	X	

Katılımcıların kişisel özelliklerine ait frekanslar aşağıda gösterilmiştir.

Tablo 2. Katılımcıların kişisel özellikleri

<b>Değişkenler</b>	<b>Seçenekler</b>	<b>Frekans</b>	<b>Yüzde (%)</b>
Cinsiyetiniz?	Kız	589	56,8
	Erkek	448	43,2
Yaşınız?	11	247	23,8
	12	273	26,3
	13	290	28,0
	14	227	21,9
Okul konumu	Kırsal	405	39,1
	Merkezi	632	60,9

Sınıf düzeyi	5. sınıf	247	23,8
	6. sınıf	273	26,3
	7. sınıf	290	28,0
	8. sınıf	227	21,9
Annenizin mesleki durumu nedir?	Çalışıyor	189	18,2
	Çalışmıyor	848	81,8
Babanız mesleki durumu nedir?	Çalışıyor	881	85,0
	Çalışmıyor	156	15,0
Annenizin eğitim durumu nedir?	İlkokul	439	42,3
	Ortaokul	236	22,8
	Lise	203	19,6
	Üniversite	159	15,4
Babanızın eğitim durumu nedir?	İlkokul	286	27,6
	Ortaokul	293	28,3
	Lise	241	23,2
	Üniversite	217	20,9
Anne ve babanız birlikte mi yaşıyor?	Evet	967	93,2
	Hayır	70	6,8
Ailenizin aylık gelir durumu nedir?	Düşük	437	20,0
	Orta	415	22,2
	Yüksek	185	10,3
Kaç kardeşiniz var?	Yok	39	3,8
	1	177	17,1
	2	241	23,2
	3	235	22,7
	4	203	19,6
	5 ve üzeri	142	13,7
Toplam		1037	100,0

Tabloya göre katılımcıların 589'unu (%56,8) kızlar, 448'ini (%43,2) erkekler oluşturmaktadır. Yaşları 11 ile 14 arasında değişen katılımcılar sınıf ve yaş seviyelerine göre dengeli dağılım göstermektedir. Ebeveynlerinin mesleki durumlarına bakıldığında katılımcıların annelerinin %18,2'sinin çalıştığı; %81,8'inin ise ev hanımı olduğu tespit edilmiştir. Babalarının %85' inin çalıştığı, %15' inin ise çalışmadığı görülmektedir.

Ebeveynlerin eğitim durumları değerlendirildiğinde annelerin %42,3'ünün ilkokul mezunu olduğu görülmektedir. Diğer taraftan babaların eğitim durumlarının annelere göre daha dengeli dağılım gösterdiği söylenebilir. Ayrıca ebeveynlerin %93,2'sinin birlikte yaşadığı görülmektedir. Son olarak katılımcıların ebeveynlerinin aylık gelirlerinin dengeli dağıldığı ve katılımcıların büyük çoğunluğunun 2 ve 3 çocuklu ailelere sahip olduğu söylenebilir.

## Veri toplama araçları

Bu araştırmada gerekli izinler alındıktan sonra “Ortaokul Öğrencileri İçin Konuşma Kaygı Ölçeği” ve “Kişisel Bilgi Formu” veri toplama araçlarını oluşturmaktadır.

## Verilerin Analizi

Kişisel bilgi formu ile ulaşılan bağımsız değişkenler öncelikle frekans yöntemi kullanılarak değerlendirilmiştir. Daha sonra bu veriler Konuşma Kaygı Ölçeği’den elde edilen bulguların değerlendirilmesinde kullanılmıştır. Konuşma Kaygı Ölçeği ile elde edilen bulguların SPSS programı ile Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılmıştır. AFA’nın doğruluğu AMOS programında Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) ile test edilmiştir. Faktör analizlerinin benzer sonuçlar vermesinden dolayı 23 maddeden oluşan ölçek 4 faktöre indirgenmiş bunun sonucunda 4 yeni değişken elde edilmiştir. Bu değişkenlerin güvenirlik analizi ve betimsel istatistik değerlendirmeleri yapıldıktan sonra SPSS programı ile Bağımsız örneklem T Testi, ANOVA testi ve Pearson Korelasyon analizleri yapılmıştır. Son olarak ANOVA testine istatistiksel olarak anlamlılık tespit edilen durumlarda bu anlamlılığın hangi seçenekler arasında olduğunun tespiti için En Küçük Önemli Fark (Least Significant Difference, LSD) testi uygulanmıştır.

## Bulgular

### Konuşma Kaygısı Ölçeğinin Güvenirlik-Geçerliliğine İlişkin Bulgular

Araştırmada kullanılan konuşma kaygı ölçeği 23 maddeden oluşmaktadır. Konuşma kaygı düzeyi belirlemeyi amaçlayan bu ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek için açıklayıcı faktör analizi (AFA) ve analizin doğruluğunu belirlemek için doğrulamalı faktör analizi (DFA) yapılmıştır.

### Açıklayıcı Faktör Analizi

Açıklayıcı Faktör Analizi kapsamında, ilk olarak test edilen örneklem büyüklüğünün AFA için uygunluğunu belirlemek amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi ve Bartlett's testi uygulanmıştır. Sonuçta KMO değerinin 0,934, Bartlett's testi Yaklaşık Ki-Kare değerinin 13731,087 (df=210; p=0,000) olduğu belirlenmiştir. Örneklem AFA yeterlilik durumu için KMO değerinin 0,5’ten büyük olması gerekmektedir. Bartlett's testi ile örneklem büyüklüğünün yeterliliği test edilir. Sonucun  $p < 0,05$  olması test edilen örneklem AFA için yeterli olduğunu göstermektedir. KMO değeri (0,934) 0,5’ten büyük olması ve Bartlett's testi sonucunun ise  $p < 0,05$ ’ten küçük olması örneklem AFA için mükemmel derecede uygun ve istatistiksel olarak anlamlı olduğunu gösterir.

Tablo 3. Konuşma kaygısı ölçeği açıklanan toplam varyans tablosu

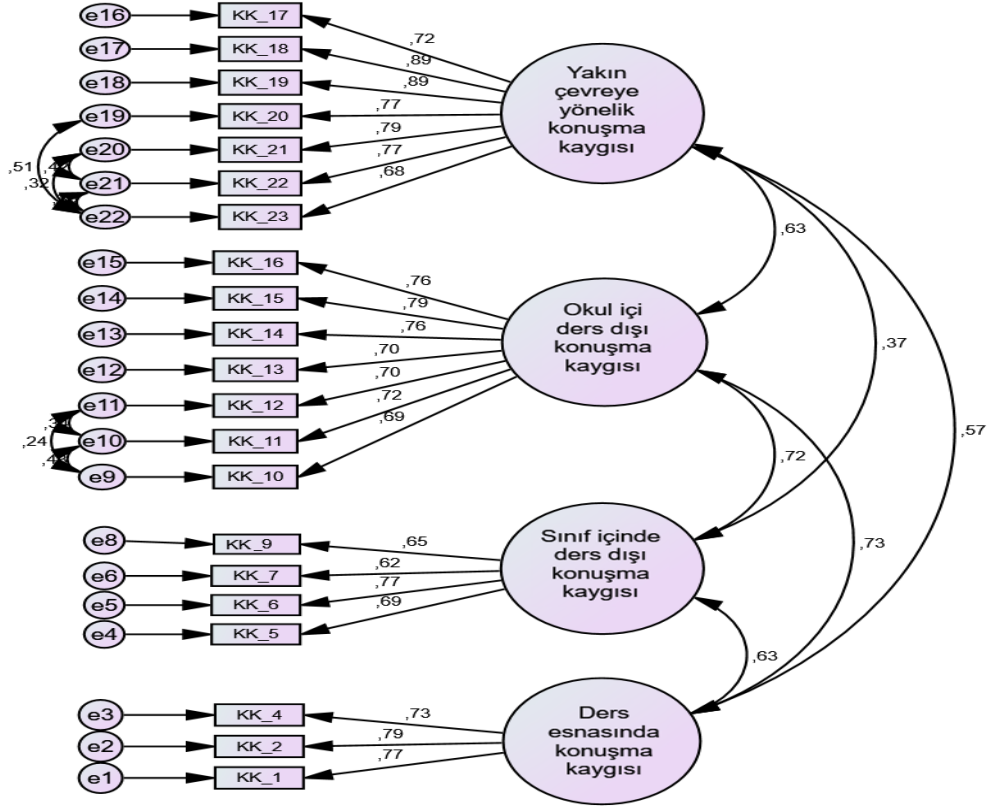
Bileşen	Başlangıç Özdeğerler			Döndürülmüş alt boyutların değerleri		
	Toplam	Var. %	Küm. %	Toplam	Var. %	Küm. %
1	9,354	44,541	44,541	5,047	24,033	24,033
2	2,442	11,628	56,168	3,965	18,881	42,914
3	1,123	5,348	61,516	2,767	13,176	56,090
4	1,088	5,183	66,700	2,228	10,610	66,700

Konuşma kaygı ölçeğinin varyans analizlerine göre ölçek 4 boyuta indirgenmiş ve bu alt boyutlar ölçeğin %66,7’sini açıklamaktadır (Tablo ).



**Doğrulayıcı Faktör Analizi**

Konuşma Kaygısı Ölçeği'nin 4 boyutlu yapısının geçerli olup olmadığını tespit etmek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi (DFA) uygulanmıştır. Test edilen DFA modeli şekil 1'de görülmektedir.



Şekil 1. Konuşma kaygısı ölçeği'nin dfa modeli

Şekil 1'de görüldüğü gibi DFA ile hesaplanan madde ile alt boyut arasındaki regresyon ağırlık değerlerinin tümü istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $p < 0,05$ ). Bu sonuca göre alt boyutların, ilgili maddeler tarafından anlamlı şekilde açıklandığı söylenebilir. Buna göre Şekil 1'deki DFA modeli AFA sonucunu doğruladığı ve genel olarak uyumlu olduğu söylenebilir. Fakat aynı alt boyutlarda bazı sorular arasında uyumun sağlanabilmesi amacıyla modifikasyonlar yapıldıktan sonra model hakkında Tablo 4'te özetlenen uyum indeksleri hesaplanmıştır.

Tablo 4. Konuşma kaygısı ölçeği DFA sonucu elde edilen uyum indeks değerleri

Uyum indeksi	Bu çalışmada elde edilen	Referans değerler (Bayram, 2010)	Yorum
$\chi^2/sd$	4,903	< 5	Kabul edilebilir uyum
RMSEA	,061	< ,080	İyi uyum
CFI	,95	$0,95 \leq CFI \leq 0,97$	Mükemmel uyum
GFI	,93	$0,90 \leq GFI \leq 0,95$	Kabul edilebilir uyum
AGFI	,90	$0,90 \leq AGFI \leq 0,95$	Kabul edilebilir uyum
NFI	,94	$,90 \leq NFI \leq 0,95$	Kabul edilebilir uyum

DFA sonucunda ulaşılan uyum indekslerine göre  $\chi^2$  sonucu,  $sd=175$  için 858,043 olarak elde edilmiştir. Elde edilen bu değer istatistiksel olarak anlamlıdır. Bu sonuca göre modelin iyi bir uyuma sahip olduğu söylenebilir. Model ki-kare değerinin serbestlik derecesine bölünmesiyle elde edilen değer  $(X^2/sd=4,903)$  5'ten küçük ve RMSEA değerinin 0,08'den küçük olması kabul edilebilir uyumu işaret etmektedir. Ayrıca CFI=0,95; GFI = 0,93; AGFI =,90 ve NFI =,94 elde edilmiş olması modelin iyi uyum ve en azından kabul edilebilir bir uyuma sahip olduğunu göstermektedir (Bayram, 2013).

### ***Konuşma Kaygısı Ölçeği Alt Boyutlarının Güvenirlilik Analizi ve Betimsel İstatistik Analizleri Sonucu Elde Edilen Bulgular***

Ölçek ile ilgili yapılan faktör analizine göre alt boyutlarda yer alan maddeler 4 yeni değişken elde edilecek biçimde birleştirilmiştir. Maddelere göre her alt boyuta bir isim verilmiştir. Buna göre 1. alt boyuttaki 7 madde genelde yakın çevreden (mahalle, anne, baba gibi) kaynaklı konuşma kaygısını ifade ettiğinden “Yakın Çevreye Yönelik KK” olarak adlandırılmıştır. Aynı şekilde 2. alt boyuttaki 7 madde genelde okul içinden kaynaklı konuşma kaygısını ifade ettiğinden “Okul İçi Ders Dışı KK” (örneğin 12. madde tenefüslerde öğretmenler odasına gidip bir öğretmenle konuşurken heyecanlanırım); 3. alt boyut 4 maddeden oluşturularak “Sınıf İçinde Ders Dışı KK” (örneğin 6. madde sınıfta daha önceden hazırladığım bir konuşmayı sunarken heyecanlanırım); benzer şekilde 4. alt boyutta 3 maddeden oluşturularak “Ders Esnasında KK” (örneğin 4. madde öğretmen beni tahtaya kaldırıp soru sorduğunda yanlış cevap vereceğimden endişelenirim) biçiminde adlandırılmıştır.

Tablo 5. Konuşma kaygısı ve alt boyutların betimsel istatistik ve güvenirlilik analizi

	<b>Alt Boyutlar</b>	<b>Madde sayısı</b>	<b>Cronbach's Alpha</b>	<b>Aritmetik Ortalama</b>	<b>Ortanca Değer</b>	<b>Standart Sapma</b>
1.	Yakın çevreye yönelik konuşma kaygısı	7	,927	2,24	1,95	1,19
2.	Okul içi ders dışı konuşma kaygısı	7	,897	3,02	3,09	1,14
3.	Sınıf içinde ders dışı konuşma kaygısı	4	,773	3,58	3,76	1,05
4.	Ders esnasında konuşma kaygısı	3	,805	3,08	3,10	1,23
Genel	KKÖ	21	,937	2,90	2,87	0,94

Tablo 5'e göre alt boyutların güvenirlilik analizi sonucunda Cronbach's Alpha değerleri oldukça yüksek bulunmuştur. Bu sonuçlar alt boyutların güvenilirliklerinin yeterli düzeyde olduğu göstermektedir.

Ayrıca alt boyutların betimsel istatistik sonuçlarına göre aritmetik ortalaması, orta değeri ve toplam değeri en yüksek çıkan alt boyutun *Sınıf İçinde Ders Dışı KK*, aritmetik ortalaması, orta değeri ve toplam değeri en düşük alt boyutun ise *Yakın Çevreye Yönelik KK* olduğu görülmektedir. Tüm alt boyutların standart sapma değerleri genel olarak 1 değerine ve birbirine yakındır. Bu sonuca göre katılımcıların maddelere verdikleri cevapların benzer olduğu söylenebilir.

## Bağımsız Değişkenlerin Faktörler Üzerindeki Etkisini Tespite Yönelik Yapılan Analizler Sonucu Elde Edilen Bulgular

### Cinsiyete göre farklılıklar

Cinsiyet bağımsız değişkeninin *Konuşma Kaygısı Ölçeği* alt boyutları üzerindeki etkisini tespit etmek üzere bağımsız örneklem t- testi analiz değerlendirmesi aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 6. Faktörler\* Cinsiyetiniz nedir? Bağımsız örneklem t- testi sonuçları

Faktörler	Grup	N	Ort.	Ss.	Sd	t	p
Yakın çevreye yönelik KK	Kız	589	2,17	1,12	1035	-2,195	,028*
	Erkek	448	2,33	1,27			
Okul içi ders dışı KK	Kız	589	3,01	1,15	1035	-0,194	,846
	Erkek	448	3,03	1,14			
Sınıf içinde ders dışı KK	Kız	589	3,62	1,05	1035	1,437	,151
	Erkek	448	3,52	1,04			
Ders esnasında KK	Kız	589	3,12	1,23	1035	1,115	,265
	Erkek	448	3,03	1,22			

\*: p<0,05

Tabloya göre kız öğrenciler ile erkek öğrencilerin *Yakın Çevreye Yönelik KK* arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır. Ancak diğer alt boyutlar ile cinsiyet arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (Tablo ). Ortalamalara göre ise erkeklerin yakın çevreye yönelik konuşma kaygısı kızlara göre anlamlı derecede daha yüksektir.

### Ebeveynlerin çalışma durumuna göre farklılıklar

Tablo 7. Faktörler\* Annenizin mesleki durumu nedir? Bağımsız örneklem t- testi sonuçları

Faktörler	Grup	N	Ort.	Ss.	sd	t	P
Yakın çevreye yönelik KK	Çalışıyor	189	2,07	1,05	1035	-2,091	,037*
	Çalışmıyor	848	2,27	1,21			
Okul içi ders dışı KK	Çalışıyor	189	2,82	1,16	1035	-2,541	,011*
	Çalışmıyor	848	3,06	1,14			
Sınıf içinde ders dışı KK	Çalışıyor	189	3,38	1,10	1035	-2,868	,004*
	Çalışmıyor	848	3,62	1,03			
Ders esnasında KK	Çalışıyor	189	2,93	1,18	1035	-1,831	,067
	Çalışmıyor	848	3,11	1,24			

\*: p<0,05

Tablo 7'ye göre *Yakın Çevreye Yönelik KK*, *Okul İçi Ders Dışı KK* ve *Sınıf İçinde Ders Dışı KK* ile katılımcıların annelerinin mesleki durumu bağımsız değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Fakat *Ders Esnasında KK* ile istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (Tablo ). Bu sonuca göre katılımcıların *Yakın Çevreye Yönelik*, *Okul İçi Ders Dışı* ve *Sınıf İçinde Ders Dışı* ile ilgili konuşma kaygılarının annelerinin mesleki durumuna göre istatistiksel

olarak anlamlı bir farklılık gösterdiğini, dolayısıyla annesi çalışan katılımcıların konuşma kaygısının anlamlı derecede daha düşük olduğunu söylemek mümkündür.

Tablo 8. Faktörler\* Babanızın mesleki durumu nedir? Bağımsız örneklem t- testi sonuçları

Faktörler	Grup	N	Ort.	Ss.	sd	t	p
Yakın çevreye yönelik KK	Çalışıyor	881	2,21	1,18	1035	-1,52	,129
	Çalışmıyor	156	2,37	1,22			
Okul içi ders dışı KK	Çalışıyor	881	3,00	1,14	1035	-1,047	,295
	Çalışmıyor	156	3,10	1,16			
Sınıf içinde ders dışı KK	Çalışıyor	881	3,57	1,05	1035	-0,682	,495
	Çalışmıyor	156	3,63	1,04			
Ders esnasında KK	Çalışıyor	881	3,07	1,24	1035	-0,681	,496
	Çalışmıyor	156	3,1453	1,16			

Tabloya göre tüm alt boyutlar ile katılımcıların babalarının mesleki durumu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (Tablo ). Bu nedenle katılımcıların konuşma kaygılarının, babalarının mesleki durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği söylenebilir.

#### Okulların konumuna göre farklılıklar

Öğrencilerin konuşma kaygılarının okudukları okulun merkezi mi yoksa kırsal mı olduğuna göre farklılık gösterip göstermediği t test ile analiz edilmiş, sonuçlar Tablo 9 da verilmiştir.

Tablo 9. Faktörler\* Hangi okulda okuyorsunuz? Değişkenleri arasında yapılan t test sonuçları

Faktörler	Grup	N	Ort.	Ss.	Sd	t	p
Yakın Çevreye Yönelik Konuşma Kaygısı	Kırsal	405	2,35	1,21	1035	2,378	,008**
	Merkezi	632	2,17	1,15			
Okul İçi Ders Dışı Konuşma Kaygısı	Kırsal	405	3,18	1,05	1035	3,817	,000**
	Merkezi	632	2,91	1,18			
Sınıf İçinde Ders Dışı Konuşma Kaygısı	Kırsal	405	3,66	0,95	1035	2,186	,014*
	Merkezi	632	3,52	1,09			
Ders Esnasında Konuşma Kaygısı	Kırsal	405	3,12	1,18	1035	0,944	,172
	Merkezi	632	3,05	1,26			

\*:p<0,05 \*\*:p<0,01

Tablo incelendiğinde; okulun hizmet alanı ile *Yakın Çevreye Yönelik KK*, *Okul İçi Ders Dışı KK* ve *Sınıf İçinde Ders Dışı KK* alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

Okulun hizmet alanı ile *Yakın Çevreye Yönelik KK*, *Okul İçi Ders Dışı KK* ve *Sınıf İçinde Ders Dışı KK* arasında yapılan t test sonucunda kırsal kesimdeki okullarda okuyan öğrenciler ile merkezi okullarda okuyan öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Ortalama kaygı puanları incelendiğinde her üç konuşma kaygısı alt boyutunda da kırsal kesim öğrencilerinin konuşma kaygısının anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Öte yandan Ders Esnasında KK alt boyutunda merkezi okullar ile kırsal okullar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir ( $t=0,944$ ;  $p>0,05$ ).

Okullar buldukları mahallenin sosyo-ekonomik özelliklerine göre değerlendirildiğinde kırsaldaki okullarda öğrenim gören katılımcıların merkezdeki okullarda öğrenim gören öğrencilere göre *Yakın Çevreye Yönelik, Sınıf İçinde Ders Dışı ve Okul İçi Ders Dışı* konuşma kaygılarının daha yüksek olduğunu söylemek mümkündür.

#### Yaş gruplarına göre farklılıklar

Katılımcıların yaş kategorilerine göre konuşma kaygıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını tespit etmek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) gerçekleştirilmiştir.

Tablo 10. Faktörler\* Yaşınız? Değişkenleri arasında yapılan ANOVA sonuçları

Bağımlı değişkenler	Gruplar	N	Ort.	Ss.	F	p	Anlamlı fark
Yakın çevreye yönelik KK	11	247	2,28	1,22	1,088	,353	Fark yoktur
	12	273	2,27	1,24			
	13	290	2,27	1,16			
	14	227	2,11	1,11			
Okul içi ders dışı KK	11	247	3,06	1,09	4,328	,005	11> 14
	12	273	3,12	1,13			12> 14
	13	290	3,07	1,15			13> 14
	14	227	2,78	1,18			
Sınıf içinde ders dışı KK	11	247	3,61	1,05	0,489	,69	Fark yoktur
	12	273	3,59	1,01			
	13	290	3,59	1,02			
	14	227	3,50	1,11			
Ders esnasında KK	11	247	2,99	1,27	1,323	,266	Fark yoktur
	12	273	3,14	1,20			
	13	290	3,16	1,20			
	14	227	3,01	1,25			

Tabloya göre konuşma kaygısının Okul İçi Ders Dışı KK hariç diğer alt boyutlar ile arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıkların tespit edilmediği görülmektedir.

Yaş durumu ile *Okul İçi Ders Dışı KK* arasında yapılan ANOVA sonucunda iki değişken arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar belirlenmiştir. Bu farklılıkların nedenini ve hangi seçenekler arasındaki farktan kaynaklandığını belirlemek için Post Hoc testlerinden LSD testi yapılmıştır. Bu test sonuçlarına göre 14 yaşındaki katılımcıların *Okul İçi Ders Dışı KK*'nin diğer yaştaki katılımcılara göre biraz daha düşük olduğu tespit edilmiştir.

*Ebeveynlerin öğrenim durumuna göre farklılıklar*

Katılımcıların babalarının eğitim durumu ile konuşma kaygıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını testpit etmek için babanın eğitim durumu ile Konuşma Kaygısı Ölçeği alt boyutları arasında yapılan ANOVA ve LSD testleri sonuçları Tablo 11. Faktörler\* Babanızın eğitim durumu nedir? Değişkenleri arasında yapılan ANOVA sonuçları

Bağımlı değişkenler	Gruplar	N	Ort.	Ss.	F	P	Anlamlı fark LSD
Yakın çevreye yönelik KK	1.İlkokul	286	2,34	1,24	1,729	,159	Fark yoktur
	2.Ortaokul	293	2,28	1,21			
	3.Lise	241	2,20	1,17			
	4.Üniversite	217	2,11	1,19			
Okul içi ders dışı KK	1.İlkokul	286	3,24	1,07	7,119	,000*	1> 3
	2.Ortaokul	293	3,06	1,12			1> 4
	3.Lise	241	2,91	1,19			2> 4
	4.Üniversite	217	2,80	1,19			
Sınıf içinde ders dışı KK	1.İlkokul	286	3,69	0,95	5,460	0,001*	1> 4
	2.Ortaokul	293	3,66	1,00			1> 3
	3.Lise	217	3,56	1,13			2> 4
	4.Üniversite	166	3,34	1,12			
Ders esnasında KK	1.İlkokul	286	3,17	1,21	1,581	0,192	Fark yoktur
	2.Ortaokul	293	3,13	1,20			
	3.Lise	241	2,95	1,26			
	4.Üniversite	217	3,04	1,28			

\*: p&lt;0,05

'de özetlenmiştir.

Tablo 11. Faktörler\* Babanızın eğitim durumu nedir? Değişkenleri arasında yapılan ANOVA sonuçları

Bağımlı değişkenler	Gruplar	N	Ort.	Ss.	F	P	Anlamlı fark LSD
Yakın çevreye yönelik KK	1.İlkokul	286	2,34	1,24	1,729	,159	Fark yoktur
	2.Ortaokul	293	2,28	1,21			
	3.Lise	241	2,20	1,17			
	4.Üniversite	217	2,11	1,19			
Okul içi ders dışı KK	1.İlkokul	286	3,24	1,07	7,119	,000*	1> 3
	2.Ortaokul	293	3,06	1,12			1> 4
	3.Lise	241	2,91	1,19			2> 4
	4.Üniversite	217	2,80	1,19			
Sınıf içinde ders dışı KK	1.İlkokul	286	3,69	0,95	5,460	0,001*	1> 4
	2.Ortaokul	293	3,66	1,00			1> 3

	3.Lise	217	3,56	1,13			2 > 4
	4.Üniversite	166	3,34	1,12			
Ders esnasında KK	1.İlkokul	286	3,17	1,21	1,581	0,192	Fark yoktur
	2.Ortaokul	293	3,13	1,20			
	3.Lise	241	2,95	1,26			
	4.Üniversite	217	3,04	1,28			

\*: p&lt;0,05

Tabloya göre babanın eğitim durumu ile *Yakın Çevreye Yönelik KK* ve *Ders Esnasında KK* alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmazken, *Okul İçi Ders Dışı KK* alt boyutu ve *Sınıf İçinde Ders Dışı KK* alt boyutu ile istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Babanın eğitim durumu ile *Okul İçi Ders Dışı KK* arasında yapılan ANOVA sonucunda iki değişken arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar belirlenmiştir. Bu farklılıkların nedenini ve hangi seçenekler arasındaki farktan kaynaklandığını belirlemek için Post Hoc testlerinden LSD testi yapılmıştır. Bu test sonuçlarına göre babaları lise ve üniversite mezunu olan katılımcıların *Okul İçi Ders Dışı KK*'si babaları ilkokul ve ortaokul mezunu olan katılımcılara göre daha düşük olduğu söylenebilir.

Babanın eğitim durumu ile *Sınıf İçinde Ders Dışı KK* arasında yapılan ANOVA sonucunda iki değişken arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar belirlenmiştir. Bu farklılıkların nedenini ve hangi seçenekler arasındaki farktan kaynaklandığını belirlemek için Post Hoc testlerinden LSD testi yapılmıştır. Buna göre babaları üniversite mezunu olan katılımcıların *Sınıf İçinde Ders Dışı KK*'si babaları ilkokul ve ortaokul mezunu olan katılımcılara göre daha düşük olduğu söylenebilir (Tablo 11. Faktörler\* Babanızın eğitim durumu nedir? Değişkenleri arasında yapılan ANOVA sonuçları

Bağımlı değişkenler	Gruplar	N	Ort.	Ss.	F	P	Anlamlı fark LSD
Yakın çevreye yönelik KK	1.İlkokul	286	2,34	1,24	1,729	,159	Fark yoktur
	2.Ortaokul	293	2,28	1,21			
	3.Lise	241	2,20	1,17			
	4.Üniversite	217	2,11	1,19			
Okul içi ders dışı KK	1.İlkokul	286	3,24	1,07	7,119	,000*	1 > 3
	2.Ortaokul	293	3,06	1,12			1 > 4
	3.Lise	241	2,91	1,19			2 > 4
	4.Üniversite	217	2,80	1,19			
Sınıf içinde ders dışı KK	1.İlkokul	286	3,69	0,95	5,460	0,001*	1 > 4
	2.Ortaokul	293	3,66	1,00			1 > 3
	3.Lise	217	3,56	1,13			2 > 4
	4.Üniversite	166	3,34	1,12			
Ders esnasında KK	1.İlkokul	286	3,17	1,21	1,581	0,192	Fark yoktur
	2.Ortaokul	293	3,13	1,20			
	3.Lise	241	2,95	1,26			
	4.Üniversite	217	3,04	1,28			

\*: p&lt;0,05

).

Katılımcıların annelerinin eğitim durumunun ile konuşma kaygıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek için annenin eğitim durumu ile Konuşma Kaygısı Ölçeği alt boyutları arasında yapılan ANOVA ve LSD testleri sonuçları Tablo 12. Faktörler\* Annenizin eğitim durumu nedir? Değişkenleri arasında yapılan ANOVA sonuçları

Bağımlı değişkenler	Gruplar	N	Ort.	Ss.	F	p	Anlamlı fark LSD
Yakın çevreye yönelik KK	1.İlkokul	439	2,27	1,21	1,339	,260	Fark yoktur
	2.Ortaokul	236	2,32	1,18			
	3.Lise	203	2,19	1,18			
	4.Üniversite	159	2,10	1,16			
Okul içi ders dışı KK	1.İlkokul	439	3,07	1,16	3,250	,021*	1> 4 2> 4
	2.Ortaokul	236	3,12	1,09			
	3.Lise	203	2,98	1,11			
	4.Üniversite	159	2,78	1,24			
Sınıf içinde ders dışı KK	1.İlkokul	439	3,60	1,06	2,731	,043*	1> 4 2> 4 3> 4
	2.Ortaokul	236	3,67	0,99			
	3.Lise	203	3,60	1,02			
	4.Üniversite	159	3,37	1,13			
Ders esnasında KK	1.İlkokul	439	3,15	1,22	1,847	0,137	Fark yoktur
	2.Ortaokul	236	3,14	1,19			
	3.Lise	203	3,01	1,24			
	4.Üniversite	159	2,91	1,23			

\*: p&lt;0,05

de özetlenmiştir.

Tablo 12. Faktörler\* Annenizin eğitim durumu nedir? Değişkenleri arasında yapılan ANOVA sonuçları

Bağımlı değişkenler	Gruplar	N	Ort.	Ss.	F	p	Anlamlı fark LSD
Yakın çevreye yönelik KK	1.İlkokul	439	2,27	1,21	1,339	,260	Fark yoktur
	2.Ortaokul	236	2,32	1,18			
	3.Lise	203	2,19	1,18			
	4.Üniversite	159	2,10	1,16			
Okul içi ders dışı KK	1.İlkokul	439	3,07	1,16	3,250	,021*	1> 4 2> 4
	2.Ortaokul	236	3,12	1,09			
	3.Lise	203	2,98	1,11			
	4.Üniversite	159	2,78	1,24			



Sınıf içinde ders dışı KK	1.İlkokul	439	3,60	1,06	2,731	,043*	1> 4 2> 4 3> 4
	2.Ortaokul	236	3,67	0,99			
	3.Lise	203	3,60	1,02			
	4.Üniversite	159	3,37	1,13			
Ders esnasında KK	1.İlkokul	439	3,15	1,22	1,847	0,137	Fark yoktur
	2.Ortaokul	236	3,14	1,19			
	3.Lise	203	3,01	1,24			
	4.Üniversite	159	2,91	1,23			

\*: p&lt;0,05

Tabloya göre annenin eğitim durumu ile sadece *Okul İçi Ders Dışı KK* alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

Babanın eğitim durumu ile *Okul İçi Ders Dışı KK* arasında yapılan ANOVA sonucunda iki değişken arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Bu farklılıkların nedeni için LSD test sonucu incelendiğinde; babaları lise ve üniversite mezunu olan katılımcıların *Okul İçi Ders Dışı KK*'si babaları ilkokul ve ortaokul mezunu olan katılımcılara göre daha düşük olduğu söylenebilir (Tablo 11. Faktörler\* Babanızın eğitim durumu nedir? Değişkenleri arasında yapılan ANOVA sonuçları

Bağımlı değişkenler	Gruplar	N	Ort.	Ss.	F	P	Anlamlı fark LSD
Yakın çevreye yönelik KK	1.İlkokul	286	2,34	1,24	1,729	,159	Fark yoktur
	2.Ortaokul	293	2,28	1,21			
	3.Lise	241	2,20	1,17			
	4.Üniversite	217	2,11	1,19			
Okul içi ders dışı KK	1.İlkokul	286	3,24	1,07	7,119	,000*	1> 3 1> 4 2> 4
	2.Ortaokul	293	3,06	1,12			
	3.Lise	241	2,91	1,19			
	4.Üniversite	217	2,80	1,19			
Sınıf içinde ders dışı KK	1.İlkokul	286	3,69	0,95	5,460	0,001*	1> 4 1> 3 2> 4
	2.Ortaokul	293	3,66	1,00			
	3.Lise	217	3,56	1,13			
	4.Üniversite	166	3,34	1,12			
Ders esnasında KK	1.İlkokul	286	3,17	1,21	1,581	0,192	Fark yoktur
	2.Ortaokul	293	3,13	1,20			
	3.Lise	241	2,95	1,26			
	4.Üniversite	217	3,04	1,28			

\*: p&lt;0,05

).

Annenin eğitim durumu ile *Okul İçi Ders Dışı KK* arasında yapılan ANOVA sonucunda iki değişken arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Bu farklılıkların nedenini ve hangi seçenekler arasındaki farktan kaynaklandığını belirlemek için Post Hoc testlerinden LSD testi yapılmıştır. Buna göre, anneleri üniversite mezunu olan katılımcıların anneleri ilkököl ve ortaokul mezunu olan katılımcılara göre, *Okul İçi Ders Dışı KK*'sı daha düşük olarak tespit edilmiştir (Tablo 12. Faktörler\* Annenizin eğitim durumu nedir? Değişkenleri arasında yapılan ANOVA sonuçları

Bağımlı değişkenler	Gruplar	N	Ort.	Ss.	F	p	Anlamlı fark LSD
Yakın çevreye yönelik KK	1.İlkokul	439	2,27	1,21	1,339	,260	Fark yoktur
	2.Ortaokul	236	2,32	1,18			
	3.Lise	203	2,19	1,18			
	4.Üniversite	159	2,10	1,16			
Okul içi ders dışı KK	1.İlkokul	439	3,07	1,16	3,250	,021*	1 > 4
	2.Ortaokul	236	3,12	1,09			2 > 4
	3.Lise	203	2,98	1,11			
	4.Üniversite	159	2,78	1,24			
Sınıf içinde ders dışı KK	1.İlkokul	439	3,60	1,06	2,731	,043*	1 > 4
	2.Ortaokul	236	3,67	0,99			2 > 4
	3.Lise	203	3,60	1,02			3 > 4
	4.Üniversite	159	3,37	1,13			
Ders esnasında KK	1.İlkokul	439	3,15	1,22	1,847	0,137	Fark yoktur
	2.Ortaokul	236	3,14	1,19			
	3.Lise	203	3,01	1,24			
	4.Üniversite	159	2,91	1,23			

\*:  $p < 0,05$

).

#### *Ailenin ekonomik durumuna göre farklılıklar*

Katılımcıların ebeveynlerinin aylık geliri ile konuşma kaygıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek için ebeveynlerin aylık geliri ile Konuşma Kaygısı Ölçeği alt boyutları arasında yapılan ANOVA ve LSD testleri sonuçları aşağıdaki tabloda özetlenmiştir.

Tablo 13. Faktörler\* Ailenizin aylık gelir durumu nedir? Değişkenleri arasında yapılan ANOVA sonuçları

Bağımlı değişkenler	Gruplar	N	Ort.	Ss.	F	p	Anlamlı fark LSD
Yakın çevreye yönelik konuşma kaygısı	1.Düşük	437	2,39	1,22	7,699	,000**	1 > 2
	2.Orta	415	2,20	1,17			1 > 3
	3.Yüksek	185	2,00	1,09			
Okul içi ders dışı konuşma kaygısı	1.Düşük	439	3,16	1,09	9,724	,000**	1 > 2
	2.Orta	236	3,00	1,20			1 > 3

	3.Yüksek	203	2,72	1,10			2> 3
Sınıf içinde ders dışı konuşma kaygısı	1.Düşük	439	3,67	1,00	12,704	,000**	1> 3
	2.Orta	236	3,63	1,04			2> 3
	3.Yüksek	203	3,23	1,12			
Ders esnasında konuşma kaygısı	1.Düşük	439	3,17	1,21	2,404	,091	Fark Yok
	2.Orta	236	3,05	1,23			
	3.Yüksek	203	2,94	1,23			

\*\* : p<0,01

Tablo 13'teki konuşma kaygısı ortalamam puanlar incelendiğinde bütün alt boyutlarda gelir düzeyi düşükten yükseğe doğru arttıkça konuşma kaygısının azaldığı görülmektedir. Aile gelir düzeyine göre katılımcıların konuşma kaygıları arasında görülen farklılıkların anlamlı olup olmadığını belirlemek için ANOVA uygulanmıştır. ANOVA sonucunda *Yakın Çevreye Yönelik, Okul İçi Ders Dışı ve Sınıf İçi Ders Dışı* alt boyutlarında anlamlı fark olduğu belirlenmiştir. Ders esnasında konuşma kaygısı alt boyutunda ise görülen farkın anlamlı olmadığı belirlenmiştir.

#### Kardeş sayısına göre farklılıklar

Katılımcıların kardeş sayıları ile konuşma kaygıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek için kardeş sayıları ile Konuşma Kaygısı Ölçeği alt boyutları arasında yapılan ANOVA ve LSD testleri sonuçları aşağıdaki tabloda özetlenmiştir.

Tablo 14. Faktörler\* Kaç kardeşiniz var? Değişkenleri arasında yapılan ANOVA sonuçları

Bağımlı değişkenler	Gruplar	N	Ort.	Ss.	F	p	Anlamlı fark
Yakın çevreye yönelik KK	1.Tek çocuk	39	2,13	1,09	4,642	,000*	
	2.Bir kardeş	177	2,13	1,15			5> 2
	3.İki kardeş	241	2,05	1,11			6> 2
	4.Üç kardeş	235	2,19	1,12			5> 3
	5.Dört kardeş	203	2,44	1,25			6> 3
	6. Beş ve üzeri	142	2,54	1,34			5> 4
Okul içi ders dışı KK	1.Tek çocuk	39	2,65	1,27	4,875	,000*	4> 1
	2.Bir kardeş	177	2,83	1,15			5> 1
	3.İki kardeş	241	2,90	1,15			6> 1
	4.Üç kardeş	235	3,04	1,12			5> 2
	5.Dört kardeş	203	3,19	1,12			6> 2
	6. Beş ve üzeri	142	3,29	1,12			5> 3
Sınıf içinde ders dışı KK	1.Tek çocuk	39	3,55	1,19	2,27	0,046*	4> 2
	2.Bir kardeş	177	3,38	1,08			5> 2
	3.İki kardeş	241	3,52	1,02			
	4.Üç kardeş	235	3,66	1,04			
	5.Dört kardeş	203	3,71	1,03			

	6. Beş ve üzeri	142	3,61	1,07		
Ders esnasında KK	1.Tek çocuk	39	3,06	1,31	1,281	0,27
	2.Bir kardeş	177	2,90	1,18		
	3.İki kardeş	241	3,06	1,23		
	4.Üç kardeş	235	3,10	1,26		
	5.Dört kardeş	203	3,17	1,24		
	6. Beş ve üzeri	142	3,20	1,22		

\*:  $p < 0,05$

Tabloya göre kardeş sayıları ile *Yakın Çevreye Yönelik KK* ve *Okul İçi Ders Dışı KK* alt boyutları arasında 0,01 düzeyinde ( $p < 0,01$ ) ve *Sınıf İçinde Ders Dışı KK* 0,05 düzeyinde ( $p < 0,05$ ) istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. *Ders Esnasında KK* alt boyutu ile arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığını ( $p > 0,05$ ) söylemek mümkündür.

Kardeş sayıları ile *Yakın Çevreye Yönelik KK* arasında yapılan ANOVA sonucunda iki değişken arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Bu farklılıkların nedenini ve hangi seçenekler arasındaki farktan kaynaklandığını belirlemek için Post Hoc testlerinden LSD testi yapılmıştır. Buna göre 4, 5 ve üstü kardeşe sahip katılımcıların ortalamaları 1, 2 ve 3 kardeşe sahip katılımcıların ortalamalarından büyüktür. Dolayısıyla 4 ve üstü kardeşe sahip katılımcıların *Yakın Çevreye Yönelik KK*'si 3 ve altı kardeşe sahip katılımcıların *Yakın Çevreye Yönelik KK*'den yüksek olduğu söylenebilir.

Kardeş sayıları ile *Okul içi ders dışı KK* arasında yapılan ANOVA sonucunda iki değişken arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Bu farklılıkların nedenini ve hangi seçenekler arasındaki farktan kaynaklandığını belirlemek için Post Hoc testlerinden LSD testi yapılmıştır. Buna göre kardeşe sahip katılımcıların ortalamalarının, kardeşi olmayan, 1 ve 2 kardeşi kardeşe sahip katılımcıların ortalamalarından büyük olduğu 5 ve üstü kardeşi olan katılımcıların ortalamalarının ise 3 kardeşi olan katılımcıların ortalamalarından büyük olduğu tespit edilmiştir. Dolayısıyla kardeş sayısı artan katılımcıların kardeş sayısı daha az olan katılımcılara göre ortalamaları yükseldiği için *Okul İçi Ders Dışı KK* daha yüksektir.

Kardeş sayıları ile *Sınıf İçinde Ders Dışı KK* arasında yapılan ANOVA sonucunda iki değişken arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Bu farklılıkların nedenini ve hangi seçenekler arasındaki farktan kaynaklandığını belirlemek için Post Hoc testlerinden LSD testi yapılmıştır. Buna göre 3 ve 4 kardeşe sahip katılımcıların ortalamalarının, 1 kardeşe sahip katılımcıların ortalamalarından büyük olarak tespit edilmiştir (**Hata! Başvuru kaynağı bulunamadı.**). Buna göre, 3 ve 4 kardeşe sahip katılımcıların 1 kardeşe sahip katılımcılara göre ortalamaları daha yüksek olduğundan *Sınıf İçinde Ders Dışı KK*'nin daha yüksek olduğu görülmektedir.

#### *Korelasyon analizi sonucu elde edilen bulgular*

Veri toplama aracında yer alan; *Yaşınız? Babanızın eğitim durumu nedir? Annenizin eğitim durumu nedir? Ailenizin aylık gelir durumu nedir? ve Kaç kardeşiniz var?* sıralama (ordinal) şeklinde olan bağımsız değişkenler ile *Konuşma Kaygısı Alt boyutları* değişkenleri arasındaki korelasyon analiziyle yapılmıştır. Değişkenler arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki bulunup bulunmadığını varsa ilişkinin şiddetinin ve yönünün belirlenmesi amaçlanmıştır.

Tablo 15. Faktörler\* Bağımsız değişkenler korelasyon analizi sonuçları

Değişkenler	Yaşınız?	Babanızın eğitim durumu nedir?	Annenizin eğitim durumu nedir?	Ailenizin aylık gelir durumu nedir?	Kaç kardeşiniz var?	Yakın çevreye yönelik KK	Okul içi ders dışı KK	Sınıf içinde ders dışı KK	Ders esnasında KK
Yaşınız?	r								
Babanızın eğitim durumu nedir?	r	,04							
Annenizin eğitim durumu nedir?	r	-,01	,59**						
Ailenizin aylık gelir durumu nedir?	r	,07*	,50**	,52**					
Kaç kardeşiniz var?	r	,11**	-,31**	-,42**	-,36**				
Yakın çevreye yönelik KK	r	-,04	-,07*	-,05	-,14**	,13**			
Okul içi ders dışı KK	r	-,08**	-,15**	-,08**	-,15**	,15**	,60**		
Sınıf içinde ders dışı KK	r	-0,03	-,12**	-,06	-,14**	,08*	,37**	,62**	
Ders esnasında KK	r	,01	-,05	-,07*	-,07*	,07*	,52**	,62**	,52**

N: 1037, \*: p&lt;0,05, \*\*: p&lt;0,01

*Yakın çevreye yönelik KK* alt boyutu ile *Babanızın eğitim durumu*, *Ailenin aylık gelir durumu* değişkenleri arasında negatif yönlü yani ters yönlü; *Kardeş sayısı* değişkeni ile ise pozitif yönlü, istatistiksel olarak *Zayıf düzeyde* denilebilecek korelasyon ilişkisi tespit edilmiştir.

*Okul içi ders dışı KK* alt boyutu ile *Yaş*, *Babanın eğitim durumu*, *Annenin eğitim durumu*, *Ailenin aylık gelir durumu* değişkenleri arasında istatistiksel olarak negatif yönlü yani ters orantılı zayıf düzeyde ancak istatistiksel olarak anlamlı (p<0,05) korelasyon ilişkisi tespit edilmiştir. *Okul içi ders dışı KK* alt boyutu ile kardeş sayısı değişkeni arasında ise pozitif yönlü zayıf denebilecek ancak istatistiksel olarak anlamlı (p<0,05) korelasyon olduğu belirlenmiştir. Kardeş sayısı arttıkça konuşma kaygısının da arttığını söylemek mümkündür.

*Sınıf içinde ders dışı KK* alt boyutu ile *Babanın eğitim durumu*, *Ailenin aylık gelir durumu* değişkenleri arasında istatistiksel olarak anlamlı negatif yönlü ve nispeten *Zayıf düzeyde* denilebilecek bir korelasyon ilişkisi tespit edilmiştir, bunun yanında kardeş sayısı ile sınıf içinde ders dışı KK arasında zayıf pozitif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı ilişki belirlenmiştir.

*Ders esnasında KK* alt boyutu ile *Annenin eğitim durumu*, *Ailenin aylık gelir durumu* değişkenleri arasında negatif yönlü; *Kardeş sayısı* değişkeni arasında ise pozitif yönlü istatistiksel olarak anlamlı *Zayıf düzeyde* denilebilecek bir korelasyon ilişkiler tespit edilmiştir.

Konuşma kaygısının tüm alt boyutları arasında nispeten kuvvetli pozitif ve anlamlı ilişkiler vardır. En kuvvetli ilişki *Okul içi ders dışı KK* ile *Ders esnasında KK* arasındaki ilişkidir ( $r=,62$ ;  $p<0,01$ ). Görece en zayıf ilişki ise *Yakın çevreye yönelik KK* ile *Sınıf içinde ders dışı KK* arasındaki ilişkidir ( $r=,37$ ;  $p<0,01$ ).

## Tartışma ve sonuç

Bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin konuşma kaygı düzeylerinin ele alınan bazı değişkenlere göre incelenmesi amaçlanmıştır. Bu nedenle alan yazındaki konuşma kaygı ölçekleri incelenmiştir (Oğuzhan, 2012; Melanlıoğlu & Demir, 2014; Kınay & Özkan, 2004). Araştırmanın amacına ve örnekleme uygun olduğundan Keşaplı & Çiftçi (2017) tarafından geliştirilen 'Konuşma Kaygı Ölçeği' ile Kişisel Bilgi formu kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre;

Kız katılımcıların sayısı toplam katılımcıların yarısından fazla olan çalışmada ebeveynlerin çalışma durumuna göre babaların büyük çoğunluğu çalışırken annelerin büyük bir kısmı ev hanımıdır. Ayrıca babaların eğitim düzeyi dengeli dağılım gösterirken annelerin büyük bir kısmı ilkokul mezunu olarak tespit edilmiştir. Annelerin eğitim seviyeleri kardeş sayıları arttıkça düşmektedir. Diğer yandan ebeveynlerin neredeyse tamamı birlikte yaşamakta ve birden fazla çocuğa sahip olduğu görülmektedir. Ayrıca ebeveynlerin aylık gelir düzeylerinin de dengeli dağılım göstermektedir.

Konuşma kaygısı ölçeğinin dört alt boyutuyla ilgili yapılan betimsel istatistik değerlendirmelere göre; *Yakın Çevreye Yönelik KK* alt boyutu aritmetik ortalamasının katılmıyorum, *Okul İçi Ders Dışı KK* ve *Ders Esnasında KK* alt boyutları aritmetik ortalamasının kararsızım; *Sınıf İçinde Ders Dışı KK* alt boyutu aritmetik ortalamasının katılıyorum seçeneğine denk geldiği tespit edilmiştir. Bu alt boyutlar arasındaki en kuvvetli ilişki *Okul İçi Ders Dışı KK* ile *Ders Esnasında KK* arasında bulunurken en zayıf ilişki *Yakın Çevreye Yönelik KK* ile *Sınıf İçinde Ders Dışı KK* arasında tespit edilmiştir. Bu çalışma Yıldırım'ın 2015 yılında Uşak ilinde yürüttüğü ortaokul öğrencilerinin konuşma kaygıları üzerine yaptığı çalışması ile benzer örnekleme ve kademelere sahiptir. Ancak Yıldırım'ın bulgularında ortalamaların daha düşük olduğu görülmekte ve veriler şöyledir: *Yakın Çevreye Yönelik KK*, *Okul İçi Ders Dışı KK* ve *Genel KK* düzeylerinin *Zayıf* ve *Ders Esnasında KK* düzeyinin ise *Orta* düzeyde olduğu söylenebilir.

Kavruk & Deniz'in 2015 yılında Samsun ilinde ortaokul öğrencilerinin konuşma kaygıları ilgili yaptıkları çalışmada ve Akalın & Adıgüzel'in 2020 yılında Düzce ilinde ortaokul öğrencilerinin konuşma kaygı düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre inceledikleri çalışmada katılımcıların sınıf düzeyleri ve konuşma kaygısı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın bulunduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlar araştırmamızı desteklemektedir.

Bu çalışma ile benzer olarak Durukan & Maden' in (2020) Türkçe öğretmenlerinin iletişim becerileri üzerine yaptıkları çalışması, Gündüz' ün (2020) duygusal zekâ ile konuşma kaygısı arasındaki ilişki üzerine yürüttüğü çalışması ile Akalın & Adıgüzel'in 2020 yılındaki çalışması konuşma kaygısı ile cinsiyet arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Bu verilerin aksine Gülbahçe & ark., (2019), Gölpinar & ark., (2018) ile Kavruk & Deniz (2015) konuşma kaygıları ile cinsiyet bağımsız değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın bulunmadığını bulmuşlardır. Akalın & Adıgüzel (2020) ve Gülbahçe & ark., (2019) bu çalışmadan farklı olarak kız katılımcıların konuşma kaygılarını erkek katılımcıların konuşma kaygılarından yüksek olarak tespit etmiştir.

Bu çalışmada ders esnasında konuşma kaygısı hariç diğer konuşma kaygısı alt boyutlarının annelerin mesleğine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Yıldırım da (2015) çalışmasında *Genel KK* ile ebeveynlerin mesleği arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar tespit etmiştir.

Sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan kırsal bölgelerdeki katılımcıların *Yakın Çevreye Yönelik KK*'leri sosyo-ekonomik şartları yüksek olan katılımcılara göre daha yüksek bulunmuştur. Bununla beraber özel okuldaki katılımcılara göre diğer katılımcıların *Sınıf İçinde Ders Dışı KK* ve *Okul İçeri Ders Dışı KK*'leri daha yüksek bulunmuştur.

8. sınıftaki katılımcıların diğer sınıf düzeylerine göre *Okul İçeri Ders Dışı KK*'nin daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Gündüz de (2020) benzer şekilde, aynı kademedeki katılımcıların konuşma kaygıları ile sınıf düzeyi arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar sonucuna varmıştır.

Ebeveynlerin eğitim durumuna göre babalarının eğitim seviyesi yüksek olan katılımcıların *Okul İçeri Ders Dışı KK* ve *Sınıf İçinde Ders Dışı KK*'nin babalarının eğitim seviyesi düşük olan katılımcılara göre daha düşük olduğu belirlenmiştir. Annelerinin eğitim seviyesi yüksek olan katılımcıların annelerinin eğitim seviyesi düşük olan katılımcılara göre *Okul İçeri Ders Dışı KK*'nin daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Yani ebeveynlerin eğitim düzeyi ile katılımcıların konuşma kaygısı arasında ters orantı bulunur. Bu çalışma ile Gündüz (2020), Yıldırım (2015), Akalın & Adıgüzel'in (2020) çalışmaları katılımcıların konuşma kaygıları ile ebeveynlerin eğitim düzeyi arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bakımından paralellik göstermektedir. Kavruk & Deniz (2015) ise annenin eğitim düzeyi ile konuşma kaygısı arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunduğunu ancak babanın eğitim düzeyi ile konuşma kaygısı arasında ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığını tespit etmiştir.

Ebeveynlerin aylık geliri ile Konuşma Kaygı Ölçeğinin alt boyutları düzeyinin ters orantılı olduğu tespit edilmiştir. Yani aylık geliri düşük olan katılımcıların konuşma kaygı düzeyleri aylık geliri yüksek olan katılımcılara göre daha yüksektir. Bu durum Gündüz (2020) ve Yıldırım (2015) tarafından da desteklenmektedir. Bunun aksine Gülbahçe & ark., (2019) ile Kavruk & Deniz (2015) konuşma kaygısı ile ebeveynlerin gelir düzeyi arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulmamışlardır.

Kardeş sayısı ile konuşma kaygısı arasında doğru orantı tespit edilmiştir. Bu çalışma Yıldırım (2015) ve Akalın & Adıgüzel'in (2020) çalışmaları ile benzerlik göstermektedir.

*Yakın Çevreye Yönelik KK* alt boyutu ile babanın eğitim durumu, aylık gelir durumu ve katılımcıların kardeş sayısının ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Buna göre katılımcıların babalarının eğitim seviyesi ve ebeveynlerin aylık geliri yükseldikçe kardeş sayıları ise azaldıkça yakın çevreye yönelik konuşma kaygısı düşmektedir.

*Okul İçeri Ders Dışı KK* alt boyutu ile ebeveynlerin eğitim durumu, aylık geliri ve katılımcıların kardeş sayısının ilişkili olduğu belirlenmiştir. Ayrıca ebeveynlerin eğitim seviyesi ve aylık geliri yükseldikçe kardeş sayısı ise azaldıkça *Okul İçeri Ders Dışı Konuşma Kaygısı*'nın düştüğü tespit edilmiştir.

Konuşma kaygısı alt boyutu olan *Sınıf İçinde Ders Dışı KK*'nin babanın eğitim durumu, ailenin aylık gelir durumu ve kardeş sayısı ile ilişkili olduğu söylenebilir. Bununla beraber babanın eğitim seviyesi ve aylık gelir yükseldikçe kardeş sayısı ise azaldıkça konuşma kaygısının *Sınıf İçinde Ders Dışı Konuşma Kaygısı*'nın düştüğü tespit edilmiştir.

Konuşma kaygısı alt boyutu olan *Ders Esnasında KK*'nin annenin eğitim durumu, ailenin aylık gelir durumu ve kardeş sayısı ile ilişkili olduğu belirlenmiştir. Ayrıca babanın eğitim seviyesi ve aylık gelir yükseldikçe kardeş sayısı ise azaldıkça *Ders Esnasında Konuşma Kaygısı*'nın düştüğü belirlenmiştir.

*Konuşma Kaygısı Ölçeğinin* tüm alt boyutlarının birbirleri arasında pozitif yönlü yani doğru orantılı korelasyon ilişkisi tespit edilmiştir.

Son olarak konuşma kaygısı alt boyutları ile bağımsız bazı değişkenler arasındaki korelasyon analizi sonucunda korelasyon ilişkilerinin genel olarak *zayıf* düzey ilişkiler olduğu ve alt boyutlar arasındaki ilişkilerin ise genel olarak *orta şiddet* düzeyinde ilişkili olduğu söylenebilir. Yıldırım & Çifci (2015) ise katılımcıların yakın çevreye yönelik konuşma kaygısı, okul içi ders dışı konuşma kaygısı ve genel konuşma kaygısı düzeyleri çok zayıf, ders esnasında konuşma kaygısı düzeyi orta düzey olarak tespit etmiştir. Buna göre her iki çalışma büyük oranda benzerlik göstermektedir.

## Öneriler

Konuşma becerisi, sağlıklı birey ve toplumların inşasında önemli bir yere sahiptir. Bu nedenle konuşma tutumu ve konuşma algısı konuları da değişik boyutlarıyla farklı araştırma yöntemleri kullanılarak çalışılabilir.

Konuşma kaygı düzeyinin düşürülmesinde ebeveynlerin özellikle annelerin çocukları ile daha fazla zaman geçirmeleri ve iletişim ağırlıklı etkinlikler yapmaları önemlidir. Ayrıca aile içi iletişim ve çatışmalar ebeveynler tarafından iyi yönetilmeli, özellikle kardeşler arası ilişkiler dikkate alınmalıdır.

Konuşma kaygısı ele alınan değişkenler dışında psikolojik ve sosyolojik gibi farklı nedenlerden de kaynaklanabilir. Dolayısıyla bu kaygı ile ilgili multidisiplinler çalışmalarının yapılması önerilir.

Bireyler iletişimi daha çok eğitim sürecinde yaşamaktadır. Dolayısıyla eğitimciler bu süreçteki konuşma kaygısı hakkında bilinçlendirilmeli ve özellikle sözlü sınavlar ve performansa dayalı etkinliklerde kaygı arttıracak durumlar konusunda hassas davranmalıdır.

## Kaynakça

- Akalın, S., & Adıgüzel, A. (2020). Ortaokul öğrencilerinin konuşma kaygı düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Education Journal*, 28(3), 1345-1356.
- Arslan, A. (2012). Üniversite öğrencilerinin topluluk karşısında konuşma ile ilgili çeşitli görüşleri (Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Örneği). *Turkish Studies*, 7(3.), 221-223.
- Aydın A. & Muratoğlu Pehlivan B. (2019). *Eleştirel düşünme: sosyal bilimler ve iletişim perspektifi*. İstanbul: Der Yayınları.
- Beatty, M.J.; Marshall, L.A., & Rudd, J.E. (2001). *A twins study of communicative adaptability: heritability of individual differences*. Communication Faculty Publications
- Brown, H. D. (2007). *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy* (3rd ed). Pearson Education.
- Burns, A., & Joyce, H. D. S. (1997). *Focus on speaking. national centre for english language teaching and research*, /z-wcorg/.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1-46.



- Ceylan, H. (2011). *Üniversite öğrencilerin sosyal kaygı düzeylerinin yordanması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Crookall, D., & Oxford, R. L. (1991). İçinde E. K. Horwitz and D. J. Young (Ed.), *Language Anxiety: From Theory and Research to Classroom Implications* (s. 141-150). Prentice Hall.
- Çongur, H. R. (1995). Söz sanatı (I). *TÖMER Dil Dergisi*, S. 28.
- Demir, T. & Melanlıoğlu, D. (2014). Ortaokul öğrencileri için konuşma kaygısı ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 47(1), 103-124.
- Demirel, A. (2019). Konuşma kaygısının nedenleri ve bu kaygının giderilmesine ilişkin yapılan uygulamalara yönelik akademik araştırmaların incelenmesi, 3. *Uluslararası Eğitim Bilimleri ve Sosyal Bilimler Sempozyumu*, Ed. Ali Meydan ve ark., Nevşehir: Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Yayınları, 1/488-499.
- DeVito, J. A. (2016). *The interpersonal communication book* (14 edition). Pearson.
- Durukan, E. & Maden, S. (2010). Türkçe öğretmenlerinin iletişim becerileri üzerine bir araştırma. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 5 (1), 59-74.
- Dwyer, K. K. (1998). *Conquer your speechfright: learn how to overcome the nervousness of public speaking*. Harcourt Brace College Publishers.
- Gölpınar, Ş., Hamzadayı, E. & Bayat N. (2018). Konuşma kaygı düzeyi ile konuşma başarımları arasındaki ilişki. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 75-85.
- Gülbahçe, A., Tozoğlu, E., & Gülbahçe, Ö. (2019). Üniversite öğrencilerinin konuşma kaygı düzeylerinin sportif aktivite ve farklı değişkenler açısından incelenmesi. *EKEV Akademi Dergisi*, 0 (78), 61-78.
- Gündüz, A. (2020). *Duygusal zekâ ile konuşma kaygısı arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elâzığ.
- Gündüz, O., & Şimşek, T. (2014). *Uygulamalı konuşma eğitimi el kitabı*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Halliday. (1973). Explorations in the functions of language, *Explorations in Language Study*. Londra: Edward Arnold.
- Hassall, T., Joyce, J., Ottewill, R., Arquero, J., & Anes, D. (2000). Communication apprehension in uk and spanish business and accounting students. *Education + Training*, 42, 93-100.
- Holbrook, H. T. (1987). communication apprehension: the quiet student in your classroom. ERIC Digest. *ERIC Clearinghouse on Reading and Communication Skills Urbana IL*.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125-132.
- Kavruk, D., & Deniz, E. (2015). Ortaokul öğrencilerinin konuşma kaygıları (Samsun ili örneği). *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 3(15), 63-89
- Keşaplı, G., & Çifçi, M. (2017). Ortaokul öğrencilerinin konuşma kaygısı. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 1(54), 463-484.
- Kınay, İ. & Özkan, E. (2014). Öğretmen adayları için konuşma kaygısı ölçeği (ÖAKKÖ) geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Electronic Turkish Studies*, 9(5),1747-1760.
- Kıymaz, M. S. & Doyumğaç, İ. (2020). Türkçe öğretmeni adaylarının dinlediklerinden hareketle hazırlıksız konuşma başarımları: Karma yöntem araştırması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(4), 1049-1070.
- Lyons, J. (1977). *Semantics 1*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MacIntyre, P. D. (1995). How does anxiety affect second language learning? a reply to sparks and ganschow. *The Modern Language Journal*, 79(1), 90-99.
- McCroskey, J.C., & Beatty, M.J. (1986). Shyness: *Perspectives on Research and Treatment* (W. H. Jones, J. M. Cheek ve S. R. Briggs, Ed.). Springer US: Imprint: Springer.

- Nakatani, Y. (2006). Developing an oral communication strategy inventory. *The Modern Language Journal*, 90(2), 151-168.
- Nunan, D. (1999). *Second language teaching and learning*. Boston., Heinle and Heinle Publishers.
- Sevim, O. (2012). Öğretmen adaylarının konuşma kaygısı: bir ölçek geliştirme çalışması. *Journal of Turkish Studies*, 7(2), 927-937
- Onwuegbuzie, A. J., Bailey, P., & Daley, C. E. (1999). Factors associated with foreign language anxiety. *applied psycholinguistics*, 20(2), 217-239. Cambridge Core.
- Özdemir, Y., Kuzucu, Y., & Ak, Ş. (2014). Depression, loneliness and internet addiction: how important is low self-control? *computers in human behavior*, 34, 284-290.
- Passer, M. W., & Smith, R. E. (2011). *Psychology: the science of mind and behavior* (5th ed). McGraw-Hill Higher Education.
- Richards, J. C., & Renandya, W. A. (2002). *Methodology in language teaching: an anthology of current practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sargın, N. (1990). *Lise I. ve III. sınıf öğrencilerinin durumluk-sürekli kaygı düzeylerinin belirlenip karşılaştırılması* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: İzmir.
- Taşer, S. (2020). *Konuşma eğitimi* (4. Baskı). İstanbul: Pegasus Yayıncılık.
- Thornbury, S. (2013). *How to teach speaking* (repr.). Longman.
- Yıldırım, G. (2015). *Ortaokul öğrencilerinin konuşma kayguları* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Yıldız, E.U. (2011). Madde kullanımında risk etkenleri ve koruyucu etkenler., H. Coşkunol (ed.). *Ergenlerde Sigara, Alkol ve Madde Kullanımı Hazırlayıcı ve Koruyucu Etkenler* içinde (s. 7-16). İzmir: Ege Üniversitesi Yayınları.

## 05. Dil becerilerinin geliştirilmesinde oyunlaştırmanın kullanımı: Bir bibliyometrik analiz alışması

Işıl ÖZTÜRK<sup>1</sup>

Perihan Gülce ÖZKAYA<sup>2</sup>

**APA:** Öztürk, I. & Özkaya, P. G. (2023). Dil becerilerinin gelişiminde oyunlaştırmanın kullanımı: Bir bibliyometrik analiz alışması. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (36), 93-120. DOI: 10.29000/rumelide.1369067.

### Öz

Bu araştırmada dil becerilerinin gelişiminde oyunlaştırmanın kullanıma yönelik yapılmış olan çalışmaların Web of Science (WoS) veri tabanındaki eğilimi incelenmiştir. Betimsel araştırma olarak desenlenen araştırma kapsamında WoS veri tabanında yer alan dil becerileri ve dil eğitimi üzerinde oyunlaştırmanın kullanılmasına dayanan 78 çalışmanın bibliyometrik analizi yapılmıştır. Bu alışmalar 2014-2022 yılları arasında dağılım göstermektedir. Araştırma kapsamında elde edilen veriler; makale ve atıf sayıları, en çok atıf alan yazarlar, en çok atıf alan makaleler, en çok kullanılan anahtar kelimeler, en etkin ülkeler, en etkin kurumlar, en etkin dergiler olmak üzere yedi kategoride bibliyometrik analize tabi tutulmuştur. Ayrıca en çok atıf alan yazarlara, makalelere, en çok kullanılan anahtar kelimelere, en etkin ülkelere, kurumlara, dergilere yönelik bibliyometrik ağ haritalarına yer verilmiştir. Bibliyometrik analizler ve ağ haritaları VOSviewer\_1.6.16 programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Bu doğrultuda analizler sonucu ortaya çıkan veriler tablolaştırılmış ve elde edilen verilere yönelik ağ haritaları oluşturulmuştur. Oluşturulan tablolar ve ağ haritaları betimlenerek yorumlanmaya çalışılmıştır. Dil eğitimi ve dil becerilerinin gelişimi konusunda oyunlaştırmanın kullanıldığı çalışmaların bibliyometrik analizinin yapıldığı bu çalışmada oyunlaştırmanın dil becerileri alanında son yıllarda yaygınlaşan ve popülerliğini arttıran bir yöntem olduğu görülmüştür. Yayınların en fazla ikinci dil öğretiminde ve dil becerileri açısından genel olarak okuma ve yazma becerisi alanında yoğunlaşmış olması diğer dil becerilerinde de oyunlaştırma yöntemine yönelik çalışma yapılması ihtiyacını doğurmuştur. Araştırma sonuçlarından hareketle dil becerilerinin gelişiminde oyunlaştırmanın kullanımı üzerine yapılan çalışmaların dünyadaki eğilimini incelemenin, Türkçe eğitiminde ve Türkçe dil becerilerinin geliştirilmesinde oyunlaştırmanın kullanımı konusunda çalışma yapmak isteyen araştırmacılar için yol gösterici nitelikte olacağı düşünölmektedir.

**Anahtar kelimeler:** Oyunlaştırma, dil becerileri, Türkçe eğitimi, Türkçe dil becerileri, bibliyometrik analiz

<sup>1</sup> YL Öğrencisi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Bilim Dalı (Muğla, Türkiye), isilozturk148@gmail.com, ORCID ID: 0009-0003-5911-554X [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 25.07.2023-kabul tarihi: 20.10.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1369067]

<sup>2</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı (Muğla, Türkiye), gozkaya@mu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-9630-9739

## The use of gamification in the development of language skills: A bibliometric analysis study

### Abstract

In this study, the trend of using gamification in the development of language skills is investigated in studies conducted on the Web of Science (WoS) database. The research, designed as a descriptive study, includes a bibliometric analysis of 78 studies based on the use of gamification in language skills and language education available in the WoS database. These studies are distributed between 2014 and 2022. The data obtained within the scope of the research were subjected to bibliometric analysis in seven categories: article and citation numbers, most cited authors, most cited articles, most used keywords, most active countries, and most active institutions and journals. The created tables and network maps were described and interpreted. This study focuses on the bibliometric analysis of studies that employ gamification in language education and the development of language skills. It was observed that gamification has become a widespread and increasingly popular method in this field in recent years. The fact that most of the publications are concentrated in second language instruction and, generally, in the areas of reading and writing skills has also highlighted the need for research in other language skills. Based on the research findings, it is thought that examining the global trend of studies on the use of gamification in the development of language skills will be a guiding resource for researchers interested in working on the implementation of gamification in Turkish language education and the development of Turkish language skills.

**Keywords:** Gamification, language skills, Turkish language education, Turkish language skills, bibliometric analysis

### Giriş

Eğitim ortamlarında öğrencilerin bir dersten yeteri kadar verim alabilmesinin arkasında yer alan unsurlardan bir tanesi derse karşı öğrencilerde motivasyonun, güdülenmenin ve sınıftaki eğlenceli, ilgi çekici atmosferin sağlanabilmesidir. Geleneksel yöntemlerle sürdürülen derslerde öğrenciler genellikle sıkılmakta ve derse karşı olumsuz tutum geliştirme eğilimi içinde olmaktadır. Tam da bu noktada öğrencilerin motivasyonlarını arttıran, ilgilerini çekip merak uyandıran ve onları heyecanlandıran yeni yöntem ve yaklaşımlara ihtiyaç duyulmaktadır. Son yıllarda bilimde ve teknolojiye gerçekleşen değişim eğitim alanında da etkili olmuş; öğrenme-öğretme sürecinde yeni yöntem ve yaklaşımları beraberinde getirmiştir. Son dönemde ortaya çıkan yöntemlerden biri de oyunlaştırmadır. İlk olarak dijital medya endüstrisinde 2008 yılında bir terim olarak ortaya çıkan ancak 2010 yılının ikinci yarısında birkaç endüstri oyuncusu ve konferanslarla popüler hâle gelip yaygınlaşmaya başlayan oyunlaştırma en genel anlamda “oyun tasarım öğelerinin oyun dışı bağlamlarda kullanılması” (Deterding, Dixon, Khaled ve Nacke, 2011, s. 10), oyunsal düşünme ve oyunlaştırma unsurlarından olan oyun mekaniklerinin oyunlaştırılmış olan sisteme karşı, kullanıcıların ilgilerini çekmek ve problemlerin çözümü için kullanılması süreci (Zicherman ve Chuningham, 2011) olarak tanımlanmaktadır.

Teknolojiyi derslere entegre ederek eğitim ortamlarının materyal açısından zenginleşmesini sağlayıp öğrencilerin derse karşı motivasyonlarını ve tutumlarını olumlu yönde etkileyen oyunlaştırma, sınıf içerisinde öğrencilerin akranları ile birlikte öğrenme sürecini takip etmelerine ve öğrenmeyi gerçekleştirmelerine olanak sağladığı için derslerde iş birlikli bir anlayış ile de sürdürülebilir. Bu yönü ile eğitimde oyunlaştırma yönteminin kullanılması; öğrencilerin, bağımsız öğrenme, iş birlikli öğrenme

ve problem çözme becerilerini geliştirebilir (Yılmaz ve Karaoğlan Yılmaz, 2019). Ayrıca oyunlaştırmanın öğrencilerin ilgilerini çekebilecek arayüz tasarımlarına olanak sağlaması ile konu ilgi çekici hâle gelip ders monotonluktan uzaklaşacaktır. Eğitimde oyunlaştırmanın kullanılması, yapılandırmacı yaklaşımın temel aldığı anlayışlardan biri olan yaparak-yaşayarak öğrenmeye olanak sağlamaktadır. Yapararak-yaşayarak öğrenmenin derslerde kullanılması konuların daha etkili ve anlaşılır kılınmasına ve öğrenmede kalıcılığın arttırılmasına yardımcı olur.

Bilim ve teknolojiadaki hızlı gelişim ve değişim süreci öğretim sürecini ve bu doğrultuda öğrencilerden beklenen rolleri de etkilemiştir. Artık öğrencilerden bilgiyi üreten, yaşamında işlevsel olarak kullanabilen/uygulayabilen, problem çözme becerisi yüksek, eleştirel düşünebilen, iş birlikli bir anlayışla çalışmalarını yürütebilen, iletişim becerileri gelişmiş, empati yapabilen ve yeniliklere ayak uydurabilen bireyler olmaları beklenmektedir (MEB, 2019). Oyunlaştırma işte tam da bu noktada öğrencilerin daha üst düzey becerileri kazanmalarına yardımcı bir yöntem olarak karşımıza çıkmaktadır. Yapararak-yaşayarak öğrenmeye olanak sağlayan, sınıf içi iletişimi güçlendiren, iş birlikli bir yaklaşımla yürütülebilen, problem çözme becerilerini kuvvetlendiren ve öğrencilerin teknolojiadaki yeni gelişmelere ayak uydurabilmelerine imkân sağlayan oyunlaştırma üzerine Lee ve Hammer'ın (2011, s. 4) belirttiği gibi "eğitim ve oyun unsurlarını bir araya getirmek, fıstık ezme çikolatanın buluşması gibi olabilir ve iki harika lezzetin birlikte çalışması özellikle 21. yüzyıl becerilerini geliştirmek için önemli olan sonuçlara yol açacaktır."

Eğitimin her alanında olduğu gibi dil eğitiminde de çağı yakalayan, teknoloji destekli yöntemlerin tercih edilme eğilimi artmaktadır. Dil eğitiminin temel amacı öğrencilerin dört temel dil becerilerinin geliştirilmesidir. Bu bağlamda dil eğitiminde oyunlaştırma yönteminin kullanılmasının; öğrencilerin yeni bir dil öğrenmeye karşı kaygılarını azaltacağı, oyunlaştırma etkinlikleri sırasında öğrencilerin konuşma, dinleme, okuma becerilerini aynı anda kullanmalarına olanak tanıyacağı, bu sayede dil eğitimini kolaylaştıracağı ve dil eğitimi alanına yeni bir soluk getireceği düşünülebilir. Bal (2018) tarafından yapılan bir çalışmada, oyunlaştırmanın Türkçe öğretimine katkısına yönelik öğretmen görüşlerine başvurulmuş, öğretmenlerin genel olarak Türkçe derslerinde oyunlaştırma yöntemini kullanmanın öğrencilerin anlatma becerilerinden ziyade anlama becerilerinin gelişimi üzerinde daha etkili olduğu kanaatinde oldukları belirlenmiştir. Ancak oyunlaştırmanın öğrencilerin yazma ve konuşma becerileri üzerinde de etkili olduğu düşünülmektedir. Oyunlaştırma yöntemi sayesinde öğrencilerin oyun esnasında kendilerini ifade etmeleri gerekeceği için konuşma becerilerine katkı sağlayıp iletişim becerileri kuvvetlenecektir. Ayrıca yazma becerisini destekleyici oyunların geliştirilmesi durumunda öğrencilerin yazma becerileri üzerinde de oyunlaştırmanın etkili olacağı düşünülmektedir. Nitekim okuma ve yazma bozukluğu olan dört öğrenciye oyunlaştırma yöntemi kullanılarak okuma ve yazma eğitimi verilen bir çalışmada oyunlaştırma yönteminin öğrencilerin okuma ve yazma becerileri üzerinde anlamlı etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Sella, A. C., Tenório, J. P., Bandini, C. S. M., ve Bandini, H. H. M., 2016). Ayrıca Okuyan ve Özdemir'in (2023) de belirttiği gibi dil öğretiminin yapıldığı derslerde, özellikle de öğrencilerin ana dili derslerinde oyunlaştırma yönteminin kullanılması dil öğretiminin kalıcı ve anlaşılır olmasına katkı sağlayacaktır. Yapılan başka bir çalışmada da derslerde oyunlaştırma yönteminin kullanılmasının öğrencilerin derse karşı ilgi ve motivasyonlarında artış sağladığı sonucuna ulaşılmıştır (Sarı ve Altun, 2016). Yapılan çalışmalardan yola çıkarak dil eğitiminde oyunlaştırma yönteminin öğrencilerin motivasyonlarını arttırıcı etkisinin olduğu ve öğrenilenlerin kalıcılığını arttırdığı söylenebilir. Tüm bunlara ek olarak oyunlaştırma yöntemi öğretmenlere "ders içeriğini zenginleştirici unsurlar" (İnal, 2020, s. 336) da sunacaktır. Bu sayede etkinlikler öğrencilerin birden çok duyusuna hitap edecek şekilde hazırlanabilecektir. Bahsi geçen etkinliklerin ayrıca teknoloji ile entegre edilerek hazırlanması sonucunda etkinlikler hem öğrencilerin

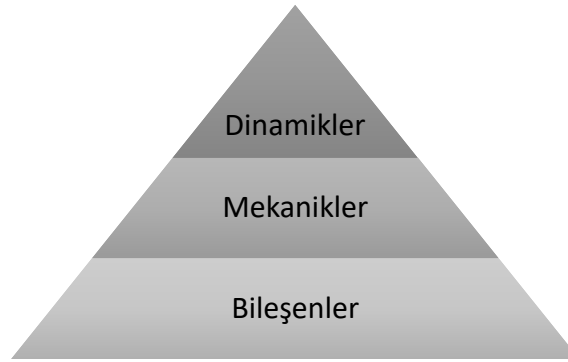
ilgisini çekecek hem de sınıf ortamını eğlenceli bir hâle getirecektir. Sınıf ortamının eğlenceli hâle gelmesi ile birlikte de geleneksel sınıflara nazaran öğrencide derse karşı güdülenme ve derse katılma arzusu daha yüksek oranda olacak; buna paralel olarak dersten alınacak verim de artış gösterecektir.

### **Kuramsal çerçeve**

Bu bölümde oyunlaştırma ile ilgili genel bilgilere yer verilmiştir.

### **Oyunlaştırmanın unsurları**

Werbach ve Hunter (2012), geliştirmiş oldukları modelde oyunlaştırma unsurlarını üç alt kategoride ele almışlardır. Ele alınan unsurlar dinamikler, mekanikler ve bileşenlerdir. Oyunlaştırma unsurlarının hiyerarşik sıralamasına Şekil 1’de yer verilmiştir.



Şekil 1. *Oyunlaştırmanın Unsurları (Werbach ve Hunter, 2012)*

**Dinamikler:** Dinamikler oyunlaştırılmış sistemde göz önünde bulundurulması ve yönetilmesi gereken fakat hiçbir zaman direkt olarak oyunun içine girmemesi gereken en soyut oyunlaştırma unsurlarıdır (Werbach ve Hunter, 2015). Dinamikler oyuncuların direkt olarak etkileşim kuramadıkları fakat oyunlaştırma tasarımında çok önemli bir yere sahip olan, oyunlaştırmanın oyuncu üzerinde yaratacağı etkinin tasarlanmasında faydalanılan kurgusal tasarım öğeleri olarak tanımlanmaktadır (Tunga ve İnceoğlu, 2016). Bozkurt ve Genç-Kumtepe (2014) oyunlaştırma dinamiklerini neredeyse her oyunda var olan ve oyunlaştırma tasarımının temel prensiplerini oluşturan bir kavram olarak açıklamışlardır. Ayrıca Hunicke, LeBlanc ve Zubek (2004) göre dinamikler oyun tasarımına estetik özellikler kazandırmak için çalışan unsurlardır. Dinamikler kendi içinde beş alt kategoriye ayrılmaktadırlar.

**Mekanikler:** Werbach ve Hunter’a göre (2012) mekanikler bir oyunun filleridir ve oyun sürecini ileriye taşıyıp oyuncu etkileşimi oluşturan temel süreçlerdir. Ayrıca oyunlaştırmanın var olan yapısı içerisinde daha belirgin bulunan eylemleri tanımlamak için kullanılan unsurlardır. Bu unsurlar oyun içerisinde oyuncuyu istenilen yöne yönlendirebildiği gibi oyun sürecine farklı bir tarz veya his de katabilir (Bozkurt ve Genç-Kumtepe, 2014). Ayrıca mekanikler oyunda yer alan belirli bileşenleri, veri temsili ve algoritmalar düzeyinde açıklar. Yani bir oyun bağlamında oyuncuya sağlanmış olan çeşitli eylemler, davranışlar ve kontrol mekanizmalarını içermektedir. Oyunun içeriği ile birlikte mekanikler genel oyun dinamiklerini desteklemektedirler (Hunicke vd., 2004). Mekaniklerin varlığı bize motivasyonu yüksek bir kullanıcı oluşturmayı mümkün kılar (Buncball, 2010). Mekanikler kendi içinde on alt kategoriden meydana gelmektedir.

**Bileşenler:** Oyunlaştırma süreci tasarlanırken akla ilk gelen unsurlardan bir tanesi ve en belirgin olanı oyunlaştırmanın bileşenleridir. Bileşenler “mekaniklerin ve dinamiklerin alabileceği daha belirgin formlar” olarak tanımlanmaktadır. Ayrıca her bir mekaniğin bir veya daha fazla dinamiğe bağlı olması gibi, her bir bileşen de bir veya daha fazla üst düzey öğeye bağlıdır (Werbach ve Hunter, 2012, s. 80-81). Bileşenler genel olarak oyuncu ile etkileşime giren oyun tasarımının unsurları olarak tanımlanabilir (Tunga ve İnceoğlu, 2016, s. 273). Daha çok oyunlaştırmaya estetik bir görünüm kazandırmak için kullanılmakta olup oyuncunun tasarlanmış olan oyun sistemi ile etkileşime girdiğinde onda uyandıracak olan ve arzu edilen duygusal tepkileri tanımlamaktadır (Hunicke vd., 2004, s. 2). Bileşenler kendi içinde on beş alt kategoriden oluşmaktadır.

Werbach ve Hunter’ın (2012) oyunlaştırma tasarımında yer alan mekanikler, dinamikler ve bileşenlerin tüm alt unsurlarının oyun tasarımında kullanılmaması gerekir. Burada önemli olan tasarlanan oyunu eğlenceli ve işlevsel hâle getirecek olan temel unsurları belirleyip kullanmaktır. Dolayısıyla oyun tasarımında yapılması gereken ilk iş ihtiyaca hizmet eden oyun dinamiklerinin seçilmesidir. Daha sonra seçilen dinamiklere uygun mekanikler ve son olarak da mekaniklere uygun bileşen seçimi yapılır (Erümit ve Karakuş, 2015). Dinamikler, mekanikler ve bileşenlerin alt kategorilerini oluşturan unsurlara Tablo 1’de yer verilmiştir.

Tablo 1. Dinamikler, Mekanikler ve Bileşenlerin Alt Kategorilerini Oluşturan Unsurlar

Dinamikler	Mekanikler	Bileşenler
Kısıtlamalar	Meydan Okuma	Kazanımlar
Duygular	Şans Faktörü	Avatar
Öyküleme	Rekabet	Rozetler
İlerleme	İş Birliği	Zorlu Mücadele
İlişkiler	Geri Bildirim	Koleksiyonlar
	Kaynak Toplama	Çarpışma
	Ödül	İçeriği Serbest Bırakmak
	İşlemler/Alışveriş	Hediye Verme
	Sıra	Lider Cetveli
	Kazanma Durumları	Seviyeler
		Puanlar
		Arayış
		Sosyal Grafik Takımları
		Sanal Eşyalar

## D6 oyunlaştırma tasarım modeli

Werbach ve Hunter (2012) tarafından oyunlaştırma sürecinin tasarlanabilmesi adına bir model oluşturulmuştur. Oluşturulmuş olan model kendi içinde altı basamaktan oluşmuş olup temelde iş hayatı için tasarlanmıştır fakat günümüzde eğitim gibi farklı alanlar için de kullanılmaktadır. D6 oyunlaştırma tasarım modelinin basamakları Şekil 2’de sunulmuştur.



Şekil 2. D6 Oyunlaştırma Tasarımı Modeli (Werbach ve Hunter, 2012)

**Hedefleri belirleme:** Oyunlaştırma tasarımının ilk aşaması olup aynı zamanda oyun tasarımının ne amaç ile yapıldığına dair cevabın verildiği aşamadır. Etkili bir oyunlaştırma sistemi için hedeflerin belirlenmesi çok önemlidir (Werbach ve Hunter, 2012). Belirlenen hedefler doğrultusunda diğer aşamalar yapılandırılır.

**Hedef davranışları betimleme:** D6 Oyunlaştırma Tasarımı Modeli'nin ikinci aşaması olan hedef davranışları betimleme aşaması oyunlaştırmanın ne amaçla yapıldığı belirlendikten sonra oyunculardan ne yapmalarının istendiği ve beklenen davranışların nasıl ölçüleceğinin belirlendiği aşamadır. Çünkü davranışlar ve ölçümler en iyi birlikte ele alındığında değerlendirilir. Ayrıca burada önemli olan nokta belirlenen hedef davranışların belirgin olacak şekilde ifade edilmesidir (Werbach ve Hunter, 2012). Bu aşamanın eksiksiz olarak tamamlanması gelecek aşamaların doğru ilerleyebilmesi adına önem taşımaktadır. Tunga ve İnceoğlu'na (2016) göre hedef davranışları ölçecek olan ölçme araçlarının doğru tespit edilmesinde hedef davranışları betimleme aşamasının eksiksiz tamamlanması önemlidir.

**Oyuncu türlerini belirleme:** Werbach ve Hunter (2012), oyun sistemini kullanacak olanların özelliklerinin iyi bilinmesi ve farklılıklarının dikkate alınarak bir sınıflandırma yapılması gerektiğini belirtmişlerdir. Oyuncu türlerini belirleme aşamasında önemli olan oyun tasarımının hitap edeceği kitlenin özelliklerine uygun bir şekilde oluşturulmasıdır. Erümit ve Karakuş'a (2015) göre tasarlanan oyun sistemini hangi kullanıcıların ne şekilde kullanacağını bilmesi ve buna uygun olarak kullanıcıların dikkatini çekecek etkinlikler yapılması önemli olan diğer noktalardan biridir.

**Etkinlik döngüsü tasarlama:** Temelde oyunlaştırmanın tasarım sürecinde kullanılan iki farklı türde etkinlik döngüsü bulunmaktadır. Bunlar; bağlılık döngüsü (engagement loops) ve ilerleme basamaklarıdır (progression stairs) (Werbach ve Hunter, 2012). Bağlılık döngüsü oyun içinde sistemin oyuncuya yapılan eylemler karşısında nasıl bir cevap vereceğini etkinlik düzeyinde tanımlar (Tunga ve İnceoğlu, 2016). Ayrıca bu döngü oyuncunun süreçte neler yapacağı, nasıl yapacağı ve sistemin yapılanlara nasıl cevap vereceği ile ilgilidir (Werbach ve Hunter, 2012). İlerleme basamakları ise oyunlaştırma sürecinin genel akışının nasıl ilerleyeceği ile ilgilidir (Tunga ve İnceoğlu, 2016, s. 276). Ayrıca Werbach ve Hunter'a (2012) göre ilerleme basamakları oyuncuların oyun içerisindeki



performanslarına geniş bir açı ile bakabilmeyi de sağlar. Bağlılık döngüsü ve ilerleme basamaklarını oluşturan unsurlar Şekil 3 ve Şekil 4'te sunulmuştur.



Şekil 3. Bağlılık Döngüsü (Werbach ve Hunter, 2012)



Şekil 4. İlerleme Basamakları (Werbach ve Hunter, 2012)

**Eğlence öğelerini ilave etme:** Eğlence oyunun ve oyun tasarımının temelidir (Kuutti, 2013). Oyun tasarımı yapılırken eğlence unsurları göz ardı edilmemelidir. Çünkü kullanıcılar oyunlaştırılmış olan sistemi eğlenceli bulurlarsa geri gelmeleri olasıdır. Eğlence öğelerini ilave etme aşamasında yapılması gereken şey oyunlaştırılmış sistemin estetik olarak çekici olup olmadığını ve kullanıcıların tekrardan gelmelerini sağlayacak olan eğlence unsurlarının eklenip eklenmediğinin kontrolünü yapmaktır (Werbach ve Hunter, 2012).

**Uygun araçları belirleme:** Oyunlaştırma tasarımının son aşaması olan bu aşamada oyunlaştırma modelinin başında belirlenmiş olan hedeflere ve oyuncu türlerine uygun olarak oyun dinamikleri ile mekaniklerinin oyunlaştırma sürecine dahil edilerek oyunlaştırma tasarımının gerçekleştirilmesidir (Tunga ve İnceoğlu, 2016). Yani oyun tasarımına en uygun araçların, tekniklerin, yazılımların, programların kullanılmasını içerir (Werbach ve Hunter, 2012).

Eğitimde oyunlaştırma yönteminin kullanımının öğrencilerin akademik başarıları, motivasyonları ve tutumları üzerindeki olumlu etkilerini ortaya koyan çalışmalar (Çin, 2022; Genç Ersoy, 2017; Hüner, 2018; Kalkan, 2016; Karabacak, 2018; Polat, 2014; Tunga, 2016; Türkmen, 2017) mevcuttur. Bahsedilen sonuçlara benzer şekilde Kunduracıoğlu'nun (2018) yaptığı oyunlaştırma ile ilgili Türkiye'de yapılan lisansüstü çalışmaların analizine dayanan araştırmasında da oyunlaştırmanın kullanımının motivasyon,

tutum ve akademik başarıya olumlu etkileri olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca alanyazında oyunlaştırmanın akademik başarıya etkisini ortaya koyan meta-analiz ve meta-sentez çalışmalarının (Altan, 2022; Özcan, 2019; Şimşek, 2021) olduğunu söylemek de mümkündür.

Eğitimde oyunlaştırmanın kullanımına yönelik Yükseköğretim Kurulu (YÖK) tez veri tabanında toplam 28 lisansüstü tez çalışmasına ulaşılmış olup bu tezlerden sadece bir tanesinde oyunlaştırma yönteminin Türkçe dil becerilerinin gelişimine olan katkısının incelendiği görülmüştür. Sözü edilen çalışma sınıf öğretmenliği alanında yapılmış olan bir doktora tez çalışmasıdır (Genç Ersoy, 2017). Eğitimde oyunlaştırmanın öğrencilerin akademik başarıları, motivasyonları ve tutumları üzerindeki olumlu etkisini ortaya koyan birçok çalışma varken Türkçe eğitimi alanında çok az çalışmaya rastlanması dikkat çekicidir. Türkçe dersi bir beceri eğitimi dersidir. Türkçe eğitiminin temel amacı öğrencilerin dil becerilerini geliştirmek, onlarda dil bilinci ve dil sevgisi kazandırmaktır. Bu doğrultuda öğrencilerin dil becerilerini geliştirmede etkili olacak, motivasyonlarını arttıracak yöntemlerin tercih edilmesi; Türkçe eğitiminin temel amacına ulaşmasına yardımcı olacak, öğrencilerin dil becerilerini geliştirmenin yanı sıra onlara dil bilinci ve dil sevgisi de kazandıracaktır.

Dikkat çekici olan bir diğer husus ise alanyazında eğitsel oyun ve oyunlaştırmanın genel olarak aynı kavramlar olarak kabul edilmesi ve birbirinin yerine kullanılmasıdır. Yapılan birçok çalışmada eğitsel oyun ve oyunlaştırma aynı kavram olarak algılanmış ve eğitsel oyun içerikli çalışmalar oyunlaştırma kavramı ile adlandırılmıştır. Fakat oyunlaştırma ile eğitsel oyun aynı şey değildir. Eğitsel oyunlar, farklı oyunlar aracılığı ile anlatılmak istenen konunun aktarılması mantığına dayanırken oyunlaştırma, öğretilecek olan konuların bir bütün halinde oyunlar içerisine aşamalı olarak yerleştirilmesi ve “bir öğrenme bağlamına oyun düşüncesi ve felsefesi ile bir tasarım yapılmasıdır” (Sezgin, Bozkurt, Yılmaz ve Linden, 2018, s. 175). Ayrıca eğitsel oyunların tamamında teknolojiye yararlanma gibi bir zorunluluk yokken oyunlaştırmada teknoloji oyunlara entegre edilmelidir. Ayrıca eğitsel oyunlardan farklı olarak oyunlaştırma dinamiklerden, mekaniklerden ve bileşenlerden meydana gelmektedir ve bu unsurlar oyunun içine dengeli bir şekilde yerleştirilmelidir.

Alanyazın incelendiğinde, “eğitsel oyun”, “dijital oyun” ve “oyun temelli öğrenme” anahtar kelimeleri ile WoS veri tabanında taranan ve VOSviewer\_1.6.16 programı kullanılarak yapılan “Eğitsel Oyunlar Üzerine Gerçekleştirilen Bilimsel Çalışmaların Bibliyometrik Analizi” çalışması (Boztepe ve Koç, 2022), Yök Tez veri tabanından elde edilmiş veriler ile gerçekleştirilmiş olan “Sosyal Oyunlaştırma Üzerine Yapılan Sosyal Bilimler Alanındaki Tezlerin Bibliyometrik Analizi” çalışması (Köse ve Çilingir Ük, 2019), WoS veri tabanındaki verilerin incelenmesine dayanan “Eğitimde Oyunlaştırmanın Bibliyometrik Haritalandırılması” çalışması (Dikmen ve Bahadır, 2022), eğitimde oyunlaştırma kullanımına ilişkin yapılmış olan çalışmaların içerik analizine dayanan “Eğitimde Oyunlaştırma: Araştırma Eğilimleri” (Karataş, 2014) adlı çalışmaların var olduğu görülmektedir ancak alanyazında dil becerileri üzerinde oyunlaştırmanın kullanımına dayanan bibliyometrik bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle bu araştırmada dil becerileri üzerinde oyunlaştırma yönteminin kullanımına ilişkin WoS veri tabanında var olan çalışmalar bibliyometrik bir yaklaşım kullanılarak analize tabii tutulmuş, tablolaştırılmış ve yorumlanmıştır.

Bu çalışmada WoS veri tabanında yer alan dil becerileri ve dil eğitimi üzerinde oyunlaştırmanın kullanılmasına dayanan 78 çalışmanın bibliyometrik analizi yapılmıştır. Bu doğrultuda araştırmanın amacı dil becerileri konu alanında oyunlaştırma kullanıma yönelik yapılmış olan çalışmaların Web of Science (WoS) veri tabanındaki eğilimini incelemektir. Bu kapsamda çalışmada şu sorulara yanıt aranmıştır: (1) Dil becerilerinin gelişiminde oyunlaştırmanın kullanımıyla ilgili çalışmaların ve

çalışmalara ait atıf sayılarının yıllara göre dağılımı nasıldır? (2) En çok atıf alan yazarlar kimlerdir? (3) En çok atıf alan makaleler hangileridir? (4) En çok tercih edilen anahtar kelimeler hangileridir ve anahtar kelime ağ yapısı nasıldır? (5) Dil becerilerinin gelişiminde oyunlaştırmanın kullanımına yönelik alana katkı sağlayan ve birbiri ile iş birliği içinde olan en etkin ülkeler hangileridir? (6) Dil becerilerinin gelişiminde oyunlaştırmanın kullanımına yönelik alana katkı sağlayan en etkin kurumlar hangileridir? (7) Dil becerilerinin gelişiminde oyunlaştırmanın kullanımına yönelik en etkin dergiler hangileridir ve bunların ağ yapısı nasıldır?

## Yöntem

### Araştırmanın deseni

Araştırmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Çalışmada dil becerileri konu alanında oyunlaştırma kullanıma yönelik yapılan çalışmaların WoS veri tabanındaki eğilimini incelemek amacıyla ilgili çalışmalar tespit edilmiş; bibliyometrik tekniklerle analiz edilmiş ve elde edilen bulgular raporlanmıştır. Bibliyometrik analiz, “belirli bir alanda belirli bir dönemde ve belirli bir bölgede kişiler ya da kurumlar tarafından üretilmiş yayınların ve bu yayınlar arasındaki ilişkilerin sayısal olarak analizidir.” (Ulakbim, 2023). Bibliyometrik analizle ilgili tanımlamalara Al ve Tonta (2004) ve Zan’ın (2019) yapmış oldukları çalışmalarda da ulaşılmıştır. Onlara göre bibliyometri, yayınların ya da belgelerin yazar, konu, yayın bilgisi, atıf yapılan kaynaklar, vb. gibi belirli özelliklerinin niceliksel yönden yapılacak olan analizidir. Ayrıca bibliyometrik analizler hem tanımlayıcı hem de değerlendirici nitelikte olabilirler. Tanımlayıcı nitelikteki bibliyometrik analizlere belirli bir yılda yayımlanmış olan makale sayısının tespit edilmesi, değerlendirici nitelikteki bibliyometrik analizlere ise bir makalenin kendisinden sonra yayımlanmış olan araştırmaları ne şekilde etkilediğini belirlemek amacı ile yapılan analizler örnek olarak verilebilir (Al ve Tonta, 2004; Zan, 2019).

### Verilerin toplanması

Araştırmaya dahil edilen veriler 12.04.2023 tarihinde WoS veri tabanının taranması ile elde edilmiştir. Bu araştırmanın tarama ölçütleri; “gamification and language”, “gamification and speaking”, “gamification and writing”, “gamification and reading”, “gamification and listening”, “gamification and grammar”, “gamification and vocabulary” konu başlıklarında; Social Science Citation Index (SSCI), Art & Humanities Citation Index (AHCI), Conference Proceedings Citation Index- Social Science & Humanities (CPCI-SSH), Book Citation Index- Social Science & Humanities (BKCI-SSH) ve Emerging Source Citation Index (ESCI) atıf dizinlerinde ve core collection üzerinde tarama işleminin gerçekleştirilmesi olarak belirlenmiş ve 2023 yılında yayımlanan çalışmalar analize tabii tutulmamıştır. Bahsedilen ölçütler aynı zamanda araştırmanın sınırlılıklarını da oluşturmaktadır. Tarama sonucunda dil becerileri konu alanında oyunlaştırma ile ilgili 2014-2022 yılları arasında yayımlanmış olan 78 çalışma elde edilmiştir. WoS’ta tespit edilen çalışmalar yayın türleri bakımından incelendiğinde 42 makale, 25 bildiri, 6 derleme, 3 kitap bölümü, 1 erken erişime açılmış makale, 1 erken erişime açılmış derleme çalışması tespit edilmiştir. Çalışmalar yayın dili bakımından incelendiğinde 70 çalışmanın İngilizce, 5 çalışmanın İspanyolca, 1 çalışmanın Almanca, 1 çalışmanın Portekizce, 1 çalışmanın Korece olarak yayımlandığı tespit edilmiştir.

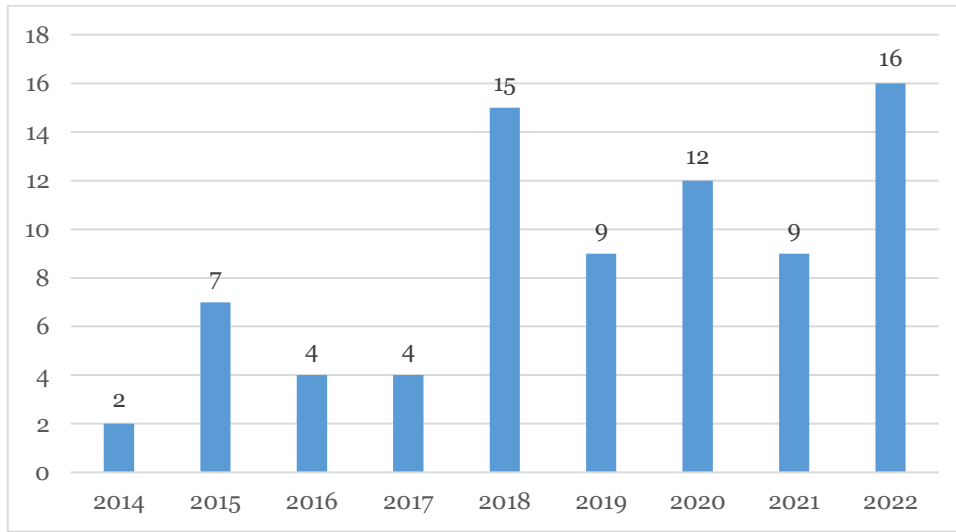
## Verilerin analizi

WoS veri tabanında dil becerileri konu alanında oyunlaştırmaya dayanan 78 çalışma bibliyometrik analize tabii tutulmuştur. Çalışmada bibliyometrik analizler; makale ve atıf sayıları, en çok atıf alan yazarlar, en çok atıf alan makaleler, en çok kullanılan anahtar kelimeler, birbiri ile iş birliği içinde olan ülkeler, en etkin kurumlar, en etkin dergiler olmak üzere yedi kategoride gerçekleştirilmiştir. İlgili kategorilerde tespit edilen verilere yönelik bulgular tablo hâlinde sunulmuş olup ayrıca en çok atıf alan makalelere, en çok atıf alan yazarlara, en çok kullanılan anahtar kelimelere, birbiri ile iş birliği içinde olan ülkelere, en etkin kurumlara ve en etkin dergilere yönelik bibliyometrik ağ haritalarına yer verilmiştir. Bibliyometrik analizler ve ağ haritaları VOSviewer\_1.6.16 programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Bu doğrultuda analizler sonucu ortaya çıkan veriler tablolaştırılmış ve ağ haritasına dökülmüştür. Oluşturulan tablolar ve ağ haritaları betimlenerek yorumlanmaya çalışılmıştır.

## Bulgular

### Çalışmaların yıllara göre dağılımına yönelik bulgular

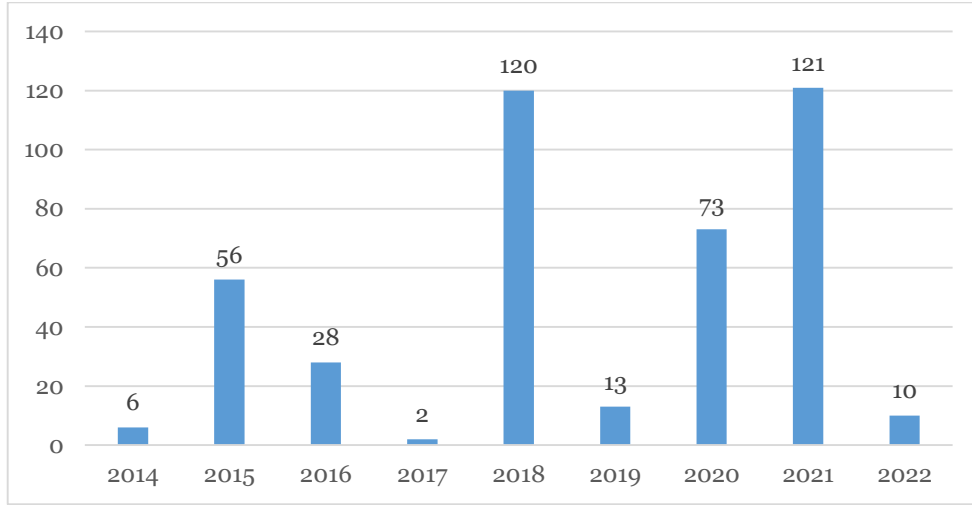
Dil becerileri alanında oyunlaştırmının kullanımına yönelik WoS'ta tespit edilen toplam 78 çalışmanın ve bu çalışmalara ait tespit edilen toplam 429 atıfın yıllara göre dağılımı Şekil 5 ve Şekil 6'da gösterilmiştir.



Şekil 5. Çalışmaların yıllara göre dağılımı (2014-2022)

Şekil 5'e bakıldığında dil eğitimi alanında oyunlaştırmının kullanımına yönelik ilk çalışmanın 2014 (n. 2) yılında yapılmış olduğu görülmektedir. Bu alanda en fazla çalışma ise 2022 (n. 16) yılında ardından 2018 (n. 15) yılında yapılmıştır. Yapılan çalışma sayılarında yıllara göre düzenli bir artış söz konusu olmamıştır. Fakat tabloya bakıldığında çalışmaların son yıllarda ivme kazandığı ve son dönemlerde oyunlaştırmının dil eğitiminde tercih edilen bir yöntem olduğu görülmektedir.

### Çalışmalara ait atıf sayılarının yıllara göre dağılımına yönelik bulgular



Şekil 6. Çalışmalara ait atıf sayılarının yıllara göre dağılımı (2014-2022)

Şekil 6'ya bakıldığında çalışmaların almış olduğu toplam atıf sayısının en fazla 2021 yılında en az ise 2017 yılında olduğu görülmektedir. Şekil 5.'te dil becerileri konu alanında oyunlaştırmanın kullanımına yönelik en fazla çalışmanın 2022 yılında yayımlanmış olduğu görülmektedir. Fakat yukarıda yer alan şekilde 2022 yılına ait çalışmaların atıf sayılarının çalışma sayısına oranla düşük olduğu görülmektedir. Bunun sebebinin çalışmaların nispeten yeni yayımlanmış olması olduğu düşünülmektedir. Ayrıca Şekil 6'ya göre 2018 ve 2021 yılları çalışmaların en çok atıf almış oldukları yıllar olarak tespit edilmiştir.

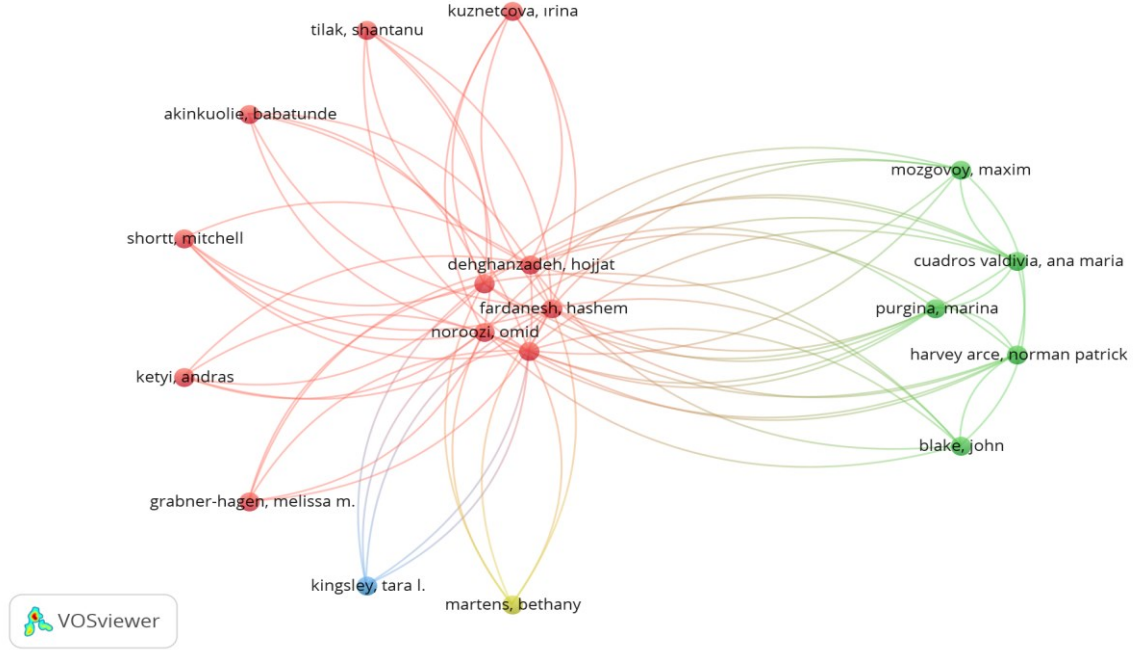
### En çok atıf alan yazarlara yönelik bulgular

Dil becerilerinin geliştirilmesinde oyunlaştırma yönteminin kullanımına dayalı yapılan çalışmalar arasında en çok atıf almış olan yazarları (citation-authors) tespit etmek amacı ile yapılan analizde "1 yayın ve 5 atıf" eşliğini karşılayan 203 yazardan eşik değerlerini karşılayan 55 yazar analize tabii tutulmuştur. Anlamli veriler elde edebilmek adına yapılan analizde eşik değeri "1 yayın ve 5 atıf" olarak belirlenmiştir. Fakat 38 yazarın tümü arasında bir bağlantı kurulamadığı için 18 yazar analize tabii tutulmuştur. Analiz sonuçlarına göre alanda en çok atıf alan 10 yazara ait bulgular Tablo 2'de, en çok atıf almış yazarlara ilişkin ağ haritası Şekil 7'de belirtilmiştir.

Tablo 2. En Çok Atıf Almış Olan Yazarlara Ait Tablo

Sıra	Ad	WoS Atıf Sayısı	Yayın Sayısı	Toplam Bağlantı Gücü
1	Hojjat Deghazadeh	52	1	11
2	Fardanesh, hashem	52	1	11
3	Javad Hatami	52	1	11
4	Omid Noroozi	52	1	11
5	Ebrahim Talee	52	1	11
6	Thomas Chiu Kin Fung	48	1	0
7	Khe Foon Hew	48	1	0

8	Yau Wai Lam	48	1	0
9	Jorge Francisco Figueroa Flores	45	1	0
10	Chih-Ming Chen	28	1	0



Şekil 7. En çok atıf almış olan yazarlara ait ağ haritası

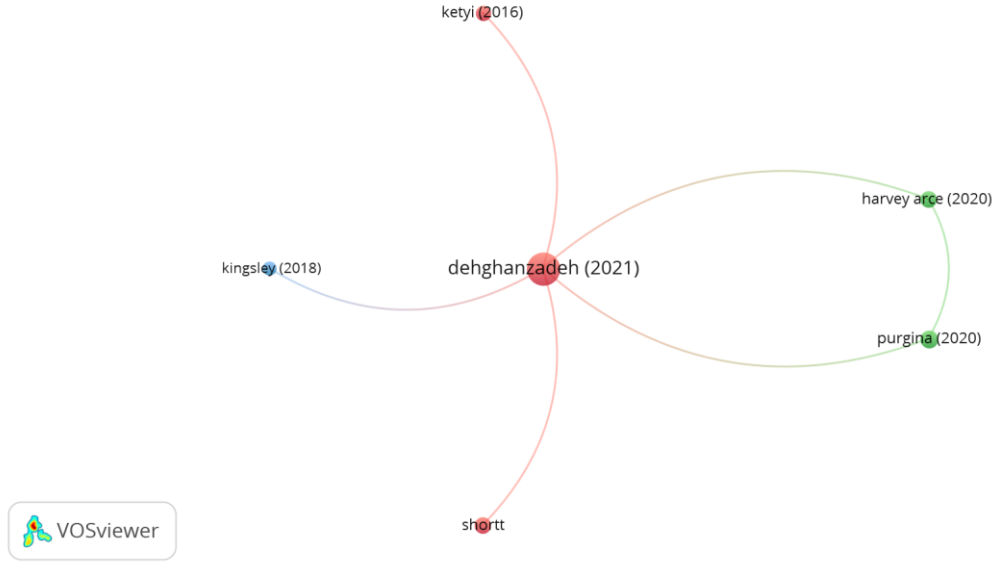
Ağ haritası incelendiğinde 4 küme ve 18 ayrı yazardan oluşmuş olduğu görülmektedir. İlk küme olan kırmızı kümede (11 düğüm) öne çıkan yazarların Hojjat Deghanzadeh, Fardanesh Hashem, Javad Hatami, Omid Noroozi ve Ebrahim Talee (Atıf sayısı:52, Yayın sayısı:1, TBG:11) olduğu görülmektedir. İkinci küme olan yeşil kümede ise öne çıkan yazarlar Ana Maria Cuadros Valdivia ve Norman Patric Harvey Arce (Atıf sayısı:13, Yayın sayısı:1, TBG:8) adlı yazarlardır. Üçüncü küme olan mavi kümede yer alan tek yazar Kingsley Tara (Atıf sayısı:9, Yayın sayısı:1, TBG:5) ve son küme olan sarı kümede yer alan tek yazar Bethany Martens'dir (Atıf sayısı:13, Yayın sayısı:1, TBG:5).

### En çok atıf alan makalelere yönelik bulgular

Bu alanda en çok atıf almış olan makaleleri (citation-documents) belirlemek amacı ile yapılan analizde "5 atıf" eşliğini karşılayan 78 makaleden 20 makale tespit edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre alanda en çok atıf alan 10 makaleye ait bulgular Tablo 3'te, en çok atıf almış makalelere ilişkin ağ haritası Şekil 8'de belirtilmiştir.

Tablo 3. En Çok Atıf Alan Makaleler

Sıra	Yazar/lar	Yayın Yılı	Yayın adı	Dergi Adı	WoS Atıf Sayısı
1	Deghanzadeh, H., Fardanesh, H., Hatami, J., Talee, E., ve Noroozi, O.	2021	Using gamification to support learning English as a second language: a systematic review	Computer Assisted Language Learning	52
2	Lam, YW; Hew, KF; Chiu, KF	2018	Improving argumentative writing: Effects of a blended learning approach and gamification	Language Learning & Technology	48
3	Jorge Francisco Figueroa Flores	2015	Using Gamification to Enhance Second Language Learning	Digital Education Review	45
4	Chen, CM; Li, MC; Chen, TC	2020	A web-based collaborative reading annotation system with gamification mechanisms to improve reading performance	Computers & Education	28
5	Li, XH; Chu, SKW	2021	Exploring the effects of gamification pedagogy on children's reading: A mixed-method study on academic performance, reading-related mentality and behaviors, and sustainability	British Journal Of Educational Technology	23
6	El Tantawi, M; Sadaf, S; AlHumaid, J	2018	Using gamification to develop academic writing skills in dental undergraduate students	European Journal Of Dental Education	21
7	Ishaq, K; Zin, NAM; Rosdi, F; Jehanghir, M; Ishaq, S; Abid, A	2021	Mobile-assisted and gamification-based language learning: a systematic literature review	Peerj Computer Science	19
8	Purgina, M., Mozgoyov, M. Ve Blake, J.	2020	WordBricks: Mobile technology and visual grammar formalism for gamification of natural language grammar acquisition	Journal Of Educational Computing Research	16
9	Reitz, L; Sohny, A; Lochmann, G	2016	VR-Based Gamification of Communication Training and Oral Examination in a Second Language	International Journal Of Game-Based Learning	16
10	Ling, L. T. Y.	2018	Meaningfu Gamification and Students' Motivation: A Strategy for Scaffolding Reading Material.	Online Learning	15



Şekil 8. En çok atf almış makalelere ilişkin ağ haritası

Dil eğitimi ve dil becerilerinin geliştirilmesinde oyunlaştırma yönteminin kullanımına yönelik yapılan çalışmalar arasında en çok atf almış olan makalelere ait ağ haritasının 3 ayrı kümeden oluştuğu görülmektedir. İlk küme olan kırmızı kümede öne çıkan makalenin Tablo 3’de de ilk sırada yer alan toplam 52 atf ile Deghhanzadeh, H., Fardanesh, H., Hatami, J., Talee, E., ve Noroozi, O. yazarlığında, bu alanda en çok tercih edilen dergilerin başında gelen “Computer Assisted Language Learning” adlı dergide 2021 yılında yayımlanmış olan “Using gamification to support learning English as a second language: a systematic review” adlı makale olduğu görülmektedir. Makale İngilizceyi ikinci dil olarak öğrenenlerde oyunlaştırma yönteminin kullanımına dair yapılan çalışmaların bir derlemesini oluşturmuş olup makalede 2008-2019 yılları arasında yapılmış olan 22 çalışma incelenmiştir. “Using gamification to support learning English as a second language: a systematic review” adlı makalenin henüz güncel sayılabilecek bir çalışma olmasına rağmen hem bu alanda yapılan çalışmalar arasında en çok atf alan makale olması hem de en çok tercih edilen en etkin dergilerin başında yer alan dergide yayımlanmış olması dil becerileri konu alanında oyunlaştırma kullanımına dayanan makaleler arasında “Using gamification to support learning English as a second language: a systematic review” adlı makalenin en popüler makale olmuş olduğu söylenebilir.

İkinci küme olan yeşil kümede öne çıkan makalenin ise toplam 16 atf ile Purgina, M., Mozgoyov, M. Ve Blake, J. yazarlığında, *Journal of Educational Computing Research* adlı dergide 2020 yılında yayımlanmış olan “WordBricks: Mobile technology and visual grammar formalism for gamification of natural language grammar acquisition” adlı makale olduğunu görmekteyiz. Çalışmada WordBricks adlı bir mobil uygulama tasarlanmış olup bunun dil bilgisi öğretimindeki etkililiği üzerinde durulmuştur.

Üçüncü küme olan mavi kümede ise yer alan makalenin 9 atf ile Kingsley, Tara, L., Grabner-Hagen, Melissa M. yazarlığında “The Reading Teacher” adlı dergide 2018 yılında yayımlanmış olan “Vocabulary by Gamification” adlı makale olduğunu görmekteyiz. Bu çalışmada oyunlaştırmanın öğrencilerin kelime öğrenme becerilerine olan etkisi incelenmiş ve oyunlaştırma bünyesinde yapılmış olan etkinlikler açıklanmıştır.



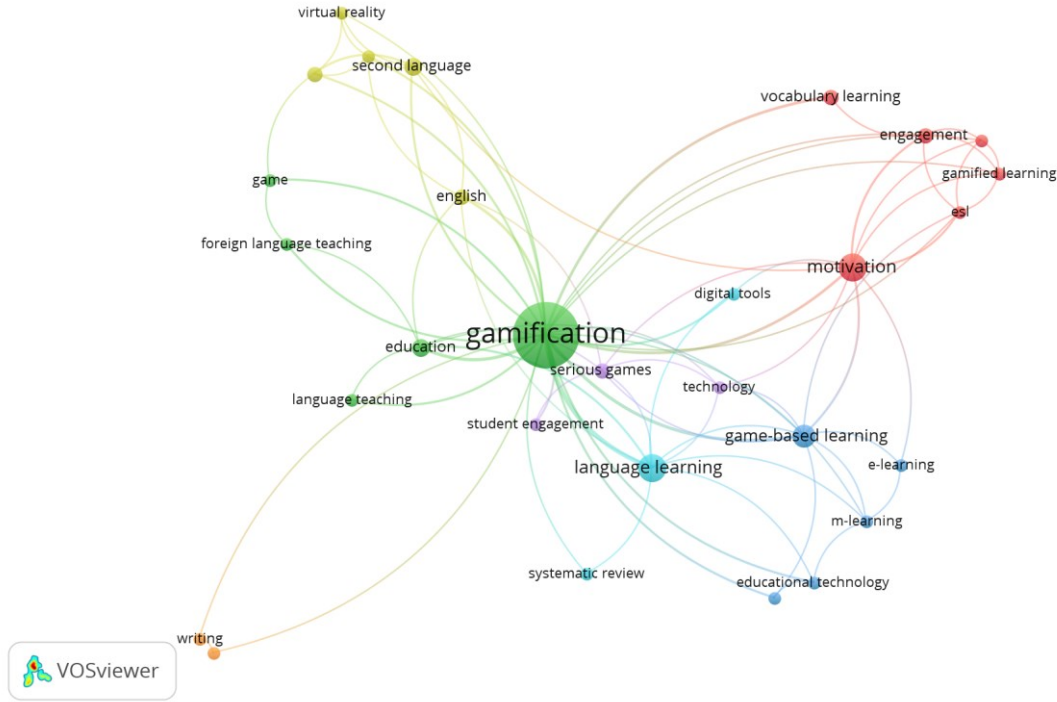
Bu alanda en çok atıf almış olan makaleler incelendiğinde en fazla ikinci dil öğretilimi konu alanında çalışılmış olduğu görülmektedir. Dil becerileri açısından bakıldığında çalışmaların okuma ve yazma dil becerisi konu alanında eğilim gösterdiği tespit edilmiştir. Ayrıca çalışmalarda yabancı dil, dil bilgisi ve kelime öğrenme konularında da çalışılmış olduğu görülmektedir. Ayrıca Tablo 3 incelediğinde en çok atıf alan makalelerin son yıllarda yayımlanmış olması dil becerilerinin geliştirilmesinde oyunlaştırma yönteminin son yıllarda tercih edilmeye başlanan bir yöntem olduğunu göstermektedir.

### En çok tercih edilen anahtar kelimelere yönelik bulgular

Bu alanda en çok tercih edilen anahtar kelimeleri (co-occurrence- author keywords) belirlemek amacı ile yapılan analizde en az “2” defa kullanılma eşik durumunu 280 anahtar kelimedenden 31 anahtar kelime karşılamıştır. Fakat WOSviewer programı tarafından ağ haritası oluşturulurken analiz sürecine 29 anahtar kelime dahil edilmiştir. Yapılan analizde eşik değeri “2” olarak belirlendiği takdirde anlamlı bir ağ haritasının oluştuğu görülmüştür. Bu sebeple yapılan analizde eşik değeri “2” olarak belirlenmiştir. Analiz sonucu elde edilen anahtar kelimelerden en çok tercih edilenlere yönelik bulgular Tablo 4’te, ağ haritası ise Şekil 9’de belirtilmiştir.

Tablo 4. En Çok Tercih Edilen 10 Anahtar Kelime

Sıra	Anahtar Kelime	Bağlantı	Toplam Bağlantı Gücü
1	Gamification	27	57
2	Motivation	11	16
3	Language Learning	10	18
4	Game Based Learnig	10	14
5	Serious Game	8	9
6	Education	7	11
7	Second Language	6	8
8	English	6	8
9	Esl	6	7
10	Engagement	6	7



Şekil 9. En çok tercih edilen anahtar kelimelere ait ağ haritası

En çok tercih edilen 10 anahtar kelimeye ait bulguların yer aldığı Tablo 4 incelendiğinde çalışmalarda en çok tercih edilen anahtar kelimenin “gamification” kelimesi olduğu görülmüştür (TBG:57; Bağlantılar:27). Bu anahtar kelimeyi “motivation” (TGB:16, Bağlantılar:11); “language learning” (TGB:18, Bağlantılar:10); “game based learning” (TBG:14, Bağlantılar:10) anahtar kelimeleri takip etmektedir. Ayrıca yukarıda verilen ağ haritası incelendiğinde 29 anahtar kelimenin 7 küme etrafında toplandığı görülmektedir (TBG:116). Kümeler sırası ile; 1. Küme kırmızı küme (6 düğüm); 2. Küme yeşil küme (5 düğüm); 3. Küme lacivert küme (5 düğüm); 4. Küme sarı küme (5 düğüm); 5. Küme mor küme (3 düğüm); 6. Küme mavi küme (3 düğüm); 7. Küme turuncu küme (2 düğüm) olarak sıralanmaktadır.

İlk küme olan kırmızı kümede öne çıkan anahtar kelime “motivation” kelimesidir (TBG:16, Bağlantılar:11). Kümede yer alan diğer kelimeler sırası ile “engagement”, “esl”, “game elements”, “gamified learning” ve “vocabulary learning”tir. Kırmızı kümede motivasyon kelimesinin bu denli öne çıkmasının nedeni araştırmalarda genellikle motivasyon değişkeninin önemsendiği ve çalışma sonuçlarında genel olarak oyunlaştırmanın öğrenci motivasyonu üzerinde olumlu etkilerinin olduğu sonucuna ulaşılması olabilir.

İkinci kümeyi oluşturan yeşil kümede öne çıkan anahtar kelime “gamification” kelimesidir (TBG:57, Bağlantılar:27). Yeşil kümede yer alan diğer kelimeler sırası ile “education”, “foreign language teaching”, “game” ve “language teaching”dir. Bu kümede genel olarak oyunlaştırmanın kullanım alanları üzerinde durulmuştur. Oyunlaştırmanın eğitim, oyun, dil eğitimi ve yabancı dil öğretimi konu alanları ile olan ilişkisi belirtilmiştir.

Üçüncü kümeyi oluşturan lacivert kümede öne çıkan anahtar kelime “game based learning” kelimesidir (TBG:14, Bağlantılar:10). Bu anahtar kelimeyi kümede sırası ile “m-learning”, “education technology”,

“foreign language learning” ve “e-learning” anahtar kelimeleri takip etmektedir. Lacivert kümede oyunlaştırmanın uzaktan öğrenme, çevrim içi öğrenme, eğitimde teknoloji kullanımı gibi teknoloji ile olan bağlantısı üzerinde durulmuş ve oyunlaştırmanın oyuna dayalı öğretim mantığına dayandığı belirtilmiştir.

Dördüncü küme olan sarı kümede öne çıkan anahtar kelime “english” ve “second language” kelimeleridir (TBG:8, Bağlantılar:6). Bu kelimeleri kümede sırası ile “foreign language”, “learning” ve “virtual reality” anahtar kelimeleri takip etmektedir. Sarı kümedeki anahtar kelimeler genel olarak oyunlaştırmanın özellikle İngilizce ve ikinci dil öğreniminde kullanılan ve sanal gerçeklik gibi alanlar ile ilişkilendirilebilen bir yöntem olduğu üzerinde durulmuştur.

Beşinci küme olan mor kümede öne çıkan anahtar kelime “serious game” kelimesidir (TBG:9, Bağlantılar:8). Serious game (ciddi oyun), oyunların eğlence dışında bir amaçla (eğitim, bilim, sağlık vb) kullanılmasıdır (Kapp, 2012). Kümede yer alan diğer kelimeler sırası ile “technology” ve “student engagement” anahtar kelimeleridir. Mor kümede oyunlaştırmanın sadece eğlence amaçlı bir uygulama olmaması üzerinden teknoloji yardımıyla öğrencilerin gelişimini destekleyici yönüne vurgu yapılarak oyunlaştırma ile öğrenci destekli teknoloji kavramları ilişkilendirilmiştir.

Altıncı kümeyi oluşturan mavi kümede öne çıkan anahtar kelime “language learning” anahtar kelimesidir (TBG:18, Bağlantılar:10). Kümede yer alan diğer kelimeler sırası ile “digital tools” ve “systematic review” anahtar kelimeleridir. Bu kümede oyunlaştırmanın dil öğretiminde dijital bir araç olarak kullanımına ilişkin derleme çalışmaları üzerinde durulmuştur.

Yedinci ve son küme olan turuncu kümede öne çıkan anahtar kelimeler “instructional design” ve “writing” kelimeleridir (TBG:2, Bağlantılar:2). Bu kümede oyunlaştırmanın eğitim tasarımı ile olan bağlantısı ve yazma ile arasındaki ilişki belirtilmiştir.

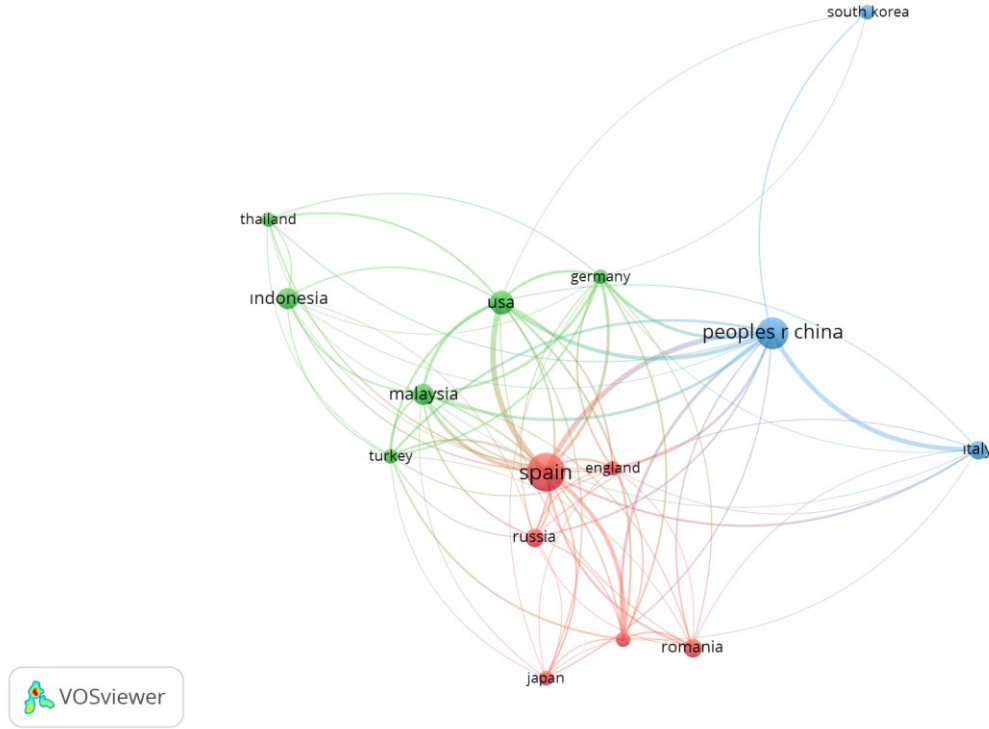
### **Birbiri ile ilişki içerisinde (iş birliği içinde) olan en etkin ülkelere yönelik bulgular**

Bu alanda iş birliği içinde olan ülkeleri (bibliographic coupling-countries) belirlemek amacı ile yapılan analizde “2 yayın ve 1 atıf” eşik değerini karşılayan 39 ülkeden 15 ülkeye ait veriler elde edilmiş ve en etkin 10 ülke belirlenmiştir. Yapılan analizde anlamlı veriler oluşması bakımından “2 yayın ve 1 atıf” eşik değeri tercih edilmiştir. Analiz sonucu elde edilen ülkelere ait bulgulara Tablo 5’te yer verilmiş; ülkelere ait iş birliğine yönelik ağ haritası Şekil 10’da belirtilmiştir.

Tablo 5. İş Birliği İçinde Olan En Etkin 10 Ülkeye Yönelik Bulgular

Sıra	Ülke	WoS Atıf Sayısı	Yayın Sayısı	Toplam Bağlantı Gücü
1	Çin	76	9	168
2	ABD	71	5	131
3	Malezya	25	4	78
4	Suudi Arabistan	23	2	69
5	Japonya	18	2	19
6	Endonezya	17	4	18
7	Almanya	16	2	75
8	İtalya	6	3	47

9	İspanya	6	13	187
10	Türkiye	4	2	46



Şekil 10. İş birliği içinde olan ülkelere yönelik ağ haritası

Ağ haritası incelendiğinde 15 ülkenin bu alanda iş birliği içinde olduğu ve 3 ayrı küme oluşturduğu görülmektedir. İlk küme olan kırmızı kümede öne çıkan ülkenin İspanya (Yayın sayısı:13, Atıf sayısı:6, TBG:187) olduğu görülmektedir. Tablo 5'e bakıldığında İspanya atıf sayısı bakımından 9. sırada yer almasına rağmen yayın sayısı ve toplam bağlantı gücü bakımından diğer ülkelerden daha üretken ve etkin bir konumdadır. Kümede yer alan diğer ülkeler etkinlik durumlarına göre sırası ile Suudi Arabistan (Yayın sayısı: 2, Atıf sayısı:23, TBG:69), Japonya (Yayın sayısı:2, Atıf sayısı: 18, TBG:19), İngiltere (Yayın sayısı:2, Atıf sayısı:3 TBG:42), Rusya (Yayın sayısı:3, Atıf sayısı:1, TBG: 33) ve Romanya'dır (Yayın sayısı: 3, Atıf sayısı:1, TBG:26).

İkinci küme Türkiye'nin de içinde bulunduğu yeşil kümedir. Burada öne çıkan ülkenin ABD (Yayın sayısı:5, Atıf sayısı: 71, TBG:131) olduğu görülmektedir. ABD'nin ardından kümede en etkin olan ülke ise Malezya'dır. (Yayın sayısı:4, Atıf sayısı:25, TBG:78). Kümede bulunan diğer ülkeler sırası ile Almanya (Yayın sayısı:2, Atıf sayısı:16, TBG:75), Endonezya (Yayın sayısı:4, atıf sayısı:17, TBG:18), Türkiye (Yayın sayısı:2, Atıf sayısı:4, TBG:46) ve Tayland'dır (Yayın sayısı:2, Atıf sayısı:2, TBG: 16).

Üçüncü küme olan mavi kümede öne çıkan ülke Çin'dir (Yayın sayısı:9, Atıf sayısı:76, TBG:168). Çin ayrıca en çok atıf alan ülkeler arasında 76 atıf sayısı ile ilk sırada gelmektedir. Dil becerileri konu alanında yapılmış ve en çok atıf alan 10 makaleden 2 makalenin (Lam, Hew ve Chiu, 2018; Li ve Chu, 2021) Çin'de yayımlanmış olması bu sonucu destekler nitelikte bir bulgudur. Kümedeki etkililik

durumuna göre diğer ülkeler sırası ile İtalya (Yayın sayısı:3, Atıf sayısı:6, TBG:47) ve Güney Kore'dir (Yayın sayısı:2, Atıf sayısı:1, TBG:5).

Ağ haritası incelendiğinde Türkiye'nin başta İspanya, ABD, Çin olmak üzere (Malezya, Suudi Arabistan, Japonya, Rusya, Romanya, Almanya, İngiltere, Endonezya, Tayland) 12 farklı ülke ile ilişki içinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca Türkiye bu alanda çalışan ülkeler arasında yayın sayısı bakımından 12. sırada, atıf sayısı bakımından 10. sırada yer almaktadır. Türkiye'de çalışılmış olan 2 makaleden biri Muhammet Demirbilek, Tarık Talan, Khadeegha Alzouebi yazarlığında “*International Journal of Technology in Education*” adlı dergide yayımlanan “*An Examination of the Factors and Challenges to Adopting Gamification in English Foreign Language Teaching*” adlı makaledir. Makalede İngilizcenin yabancı dil olarak öğretiminde oyunlaştırma kullanımına yönelik öğretmen görüşleri alınmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre çalışmaya katılan öğretmenlerin çoğunun derslerinde oyunlaştırma yöntemini kullandığı, oyunlaştırmanın öğrencilerin dil becerilerinin gelişimine katkı sağladığı, dil öğrenimini kolaylaştırdığı ve derse katılımı arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Makale 2022 yılında yayımlanmış olup henüz atıf almamıştır. Yayımlanan diğer makale ise 4 atıf ile Fezile Özdamlı yazarlığında 2018 yılında “*International Journal Of Learning Technology*” adlı dergide yayımlanan “*ARCS motivation model adapted to gamification applications on a programming language course*” adlı makaledir. Makalede oyunlaştırmanın öğrencilerin akademik başarıları ve motivasyonları üzerindeki etkisini incelemek üzere 8 haftalık bir uygulama süreci gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda oyunlaştırma uygulamasının öğrencilerin akademik başarıları ve motivasyonları üzerinde olumlu yönde etki sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgulardan hareketle Türkiye'de dil eğitiminde ve dil becerilerini geliştirmede oyunlaştırmanın kullanımına yönelik çalışmaların yeni yeni yapıldığı, dil becerilerinin geliştirilmesinde oyunlaştırma yöntemine dayalı daha fazla çalışmaya ihtiyaç duyulduğu görülmektedir.

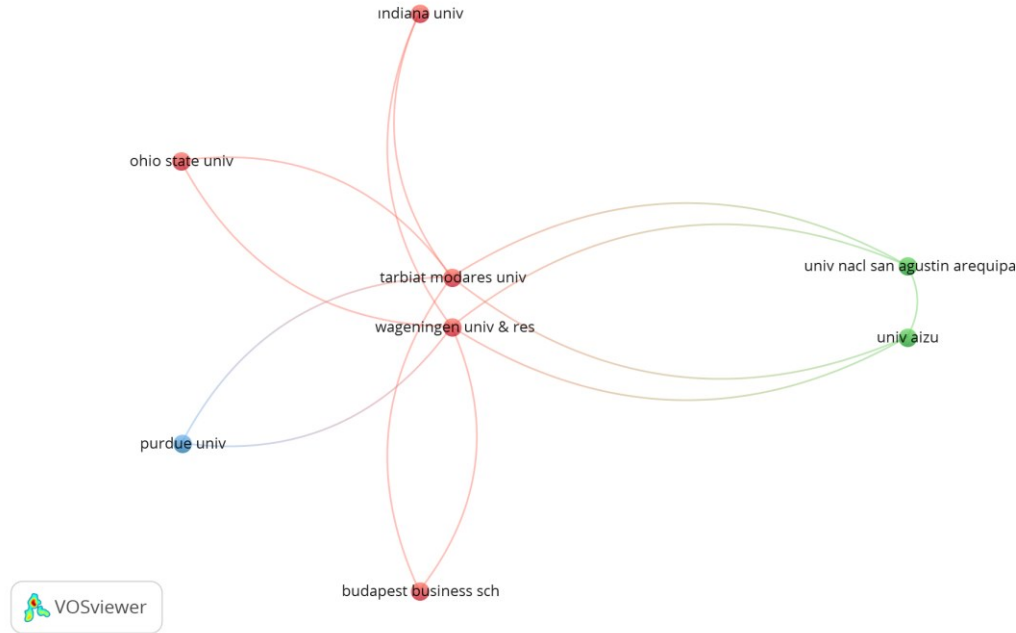
### **Alanda en etkin olan kurumlara yönelik bulgular**

Oyunlaştırmanın dil becerileri konu alanında çalışıldığı yayınlara en çok etki sağlayan kurumlara (citation-organization) yönelik yapılan analizde “en az 1 yayın ve 5 atıf” eşik değerini sağlayan kurumlar tespit edilmiştir. Eşik değeri belirlenmesi sonrasında 111 kurumdan 31 kurum analize tabii tutulmuştur. Anlamlı bir ağ haritası elde edilmesi sebebi ile analizde “en az 1 yayın ve 5 atıf” eşik değeri belirlenmiştir. Bu alandaki en etkin 10 kuruma ait bilgiler Tablo 6'da yer almaktadır. Ayrıca en etkin kurumlara ait ağ haritası Şekil 11'de belirtilmiştir.

Tablo 6. Alanda En Etkin 10 Kuruma Yönelik Bulgular

Sıra	Kurum	Ülke	WoS Atıf Sayısı	Yayın Sayısı	Toplam Bağlantı Gücü
1	The University of Hong Kong	Çin	71	2	1
2	Tarbiat Moderes University	İran	52	1	7
3	Vageningen University & Research	Hollanda	52	1	7
4	Univ este – Universidad Del Este	ABD	45	1	0

5	National Chengchi University	Tayvan	28	1	0
6	Univ dammam (Imam Abdulrahman Bin Faisal University)	Suudi Arabistan	21	1	0
7	Sch educ dept (Indiana Univ, Sch Educ, Kokomo)	ABD	19	1	0
8	University Kebangsaan Malaysia	Malezya	19	1	0
9	University of Management& Technology Lahore	Pakistan	19	1	0
10	University of Punjab	Hindistan	19	1	0



Şekil 11. Alanda en etkin olan kurumlara ait ağ haritası

Tablo 6 incelendiğinde atıf sayısı bakımından en etkin kurumun The University of Hong Kong olduğu görülmektedir. (Atıf sayısı:71, Yayın sayısı:2 TBG:1). Dil becerileri konu alanında en çok atıf alan 2. makale olan Lam, YW; Hew, KF; Chiu, K. yazarlığındaki “Improving argumentative writing: Effects of a blended learning approach and gamification” adlı makalenin The University of Hong Kong adlı kurumda çalışılmış olması bu bulguyu destekler niteliktedir. Ardından Tarbiat Moderes University ve Wageningen University & Research kurumları gelmektedir (Atıf sayısı:52, Yayın sayısı:1, TBG:7).

The University of Hong Kong atıf sayısı bakımından en üretken kurum olarak görülse de toplam bağlantı gücüne baktığımızda Tarbiat Moderes University ve Wageningen University & Research kurumlarının etkinlik bakımından daha önde olduğu görülmektedir. Toplam 52 atıf ile en çok atıf alan yazarların

başında gelen Hojjat Deghazadeh'in Vageningen University & Research kurumunda ve H. Fardanesh'in de Tarbiat Moderes University kurumunda çalışıyor olması bu durumu açıklar niteliktedir.

Alanda en etkin olan kurumlara ait oluşturulan ağ haritası 3 küme ve 7 kurumdan meydana gelmektedir. İlk küme olan kırmızı kümede öne çıkan kurumların Tarbiat Moderes University ve Vageningen University & Research (Atıf sayısı:52, Yayın sayısı:1, TBG:7) oldukları görülmektedir. Bu kurumları sırası ile Ohio State University (Yayın sayısı:1, Atıf sayısı:13, TBG:2), Indiana University (Yayın sayısı:1, Atıf sayısı:9, TBG:2) ve Budapest Bussines School (Yayın sayısı:1, Atıf sayısı:11, TBG:2), kurumları izlemektedir.

İkinci küme olan yeşil kümede öne çıkan kurum University of Aizu (Yayın sayısı:1, Atıf sayısı:16, TBG:3) kurumudur. Kümede yer alan diğer kurum ise Universidad Nacional de San Agustin de Arequipa (Yayın sayısı:1, Atıf sayısı:13, TBG:3) kurumudur.

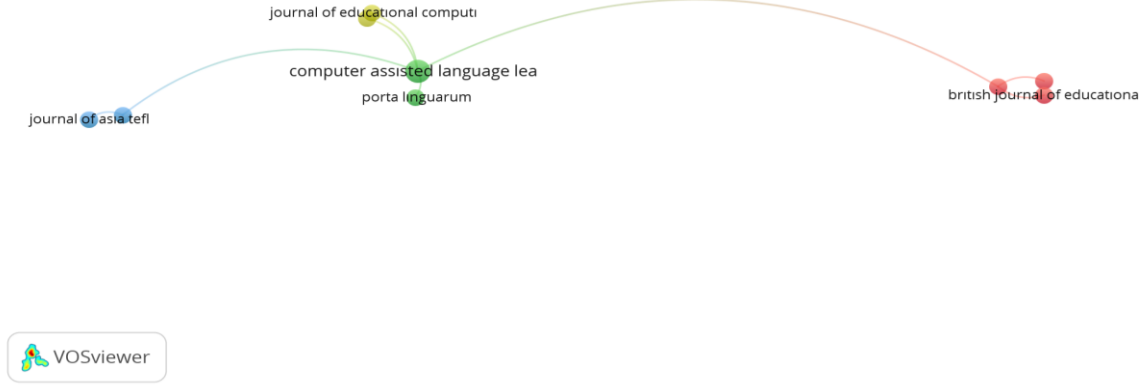
Son küme olan mavi kümede yer alan tek kurum Purdue University (Yayın sayısı:1, Atıf sayısı:9, TBG:2) kurumudur. Ağ haritasında yer alan kurumlar birbirleri ile bağlantılı ve dil becerileri konu alanında oyunlaştırmanın kullanımına ilişkin çalışma yapan kurumlardır. Yapılan analizin dil eğitimi ve dil becerileri alanında oyunlaştırma yöntemine dayalı çalışma yapmak isteyen araştırmacılara başvuracakları ve takip edecekleri kurum konusunda yol gösterici nitelikte olacağı düşünülmektedir.

### En çok atıf alan dergilere yönelik bulgular

Bu alanda en çok tercih edilen dergileri (citation-source) tespit etmek amacıyla yapılan analizde “en az 1 yayın ve 2 atıf” eşliğini sağlayan 70 dergiden 31 dergi analize tabii tutulmuştur. Analizde anlamlı bir ağ haritası elde edildiği için “en az 1 yayın ve 2 atıf” eşik değeri tercih edilmiştir. Ardından en çok yayın yapan en etkin 10 dergiye ait bulgular tablolaştırılmıştır. Belirtilen 10 dergiye yönelik bulgular Tablo 7’de, alanda en etkin dergilere ait ağ haritası Şekil 12’de belirtilmiştir.

Tablo 7. En Çok Atıf Alan Dergilere Ait Bulgular

Sıra	Dergi	WoS Atıf Sayısı	Yayın Sayısı	Toplam Bağlantı Gücü
1	Computer Assisted Language Learning	65	2	5
2	Language Learning & Techonology	48	1	0
3	Digital Education Review	45	1	0
4	Computer & Education	28	1	0
5	British Journal Of Educational Technology	23	1	1
6	European Journal Of Dental Education	21	1	0
7	Peerj Computer Science	19	1	0
8	Journal Of Educational Computing Research	16	1	2
9	International Education Of Game-Based Learning	16	1	0
10	Online Learning	15	1	1



Şekil 12. En çok atıf alan dergilere ait ağ haritası

Tablo 7 ve Şekil 12 incelendiğinde dil eğitimi ve dil becerileri konularında oyunlaştırma yöntemine dayanan çalışmalar arasında hem yayın sayısı hem de atıf sayısı bakımından en etkin derginin “Computer Assisted Language Learning” dergisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Yayın sayısı:2, Atıf sayısı:65, TBG:5). Alanda 52 atıf ile en çok atıf alan Deghanzadeh, H., Fardanesh, H., Hatami, J., Talee, E., ve Noroozi, O. yazarlığındaki “Using gamification to support learning English as a second language: a systematic review” adlı makale de bu dergide yayımlanmıştır. Ayrıca analiz sonucu ortaya çıkan dergilere yönelik olarak oluşturulan ağ haritası incelendiğinde dergilerin 4 kümede toplandığı görülmektedir.

Kırmızı kümede (3 Düğüm) en etkin dergi olan “British Journal of Educational Technology” (Yayın sayısı: 1, Atıf sayısı:23, TBG:1) dergisinin yanı sıra “Online Learning” dergisi (Yayın sayısı:1, Atıf sayısı:15, TBG:1) ve “Revista De Psicodidactica” dergisi (Yayın sayısı:1, Atıf sayısı:3, TBG:3) de bulunmaktadır.

Yeşil kümede (2 Düğüm) öne çıkan derginin alanda da en etkin dergi olan “Computer Assisted Language Learning” dergisi olduğunu (Yayın sayısı:2, Atıf sayısı:65, TBG:5) ve dergiyi “Porta Linguarum” dergisinin (Yayın sayısı:1, Atıf sayısı:11, TBG:1) takip ettiği görülmektedir.

Mavi kümede (2 Düğüm) öne çıkan dergi “The Reading Teacher” (Yayın sayısı:1, Atıf sayısı:9, TBG:2) dergisidir. Ayrıca kümede bulunan diğer dergi “The Journal of Asia TEFL” dergisidir (Yayın sayısı:1, Atıf sayısı:2, TBG:1).

Son küme olan sarı kümede (2 Düğüm) öne çıkan dergi “International Journal of Emerging Technologies in Learning” dergisidir (Yayın sayısı:1, Atıf sayısı:13, TBG:2). Kümede bulunan diğer dergi ise “Journal of Educational Computing Research” dergisidir (Yayın sayısı:1, Atıf sayısı: 16, TBG:2). Yukarıda verilen ağ haritası ve tablonun bu alanda çalışma yapan araştırmacılara yayınlarını gönderebilecekleri ve dil becerileri, oyunlaştırma ve eğitim teknolojileri konu alanında yeni çıkan yayınları takip edebilecekleri kaynak/dergi bakımından yol gösterici nitelikte olacağı düşünülmektedir. Yapılan analiz sonucu ortaya çıkan dergilerin genel olarak eğitim teknolojilerine yönelik yayın yaptıkları



göz önüne alınırsa araştırmacılar eğitim ile teknolojiyi, dil becerileri ve oyunlaştırmayı bütünleştiren yayınları takip edebilmek adına bu dergileri tercih edebilirler.

## Sonuç ve tartışma

Web Of Science veri tabanında dil becerileri konu alanında oyunlaştırmanın kullanımına yönelik yapılmış çalışmaların bibliyometrik analizine dayanan bu makalede dil eğitimi ve dil becerilerinin geliştirilmesinde oyunlaştırma yönteminin kullanımına dayalı çalışmalar arasında en çok atıf alan yazarlar, makaleler, en çok tercih edilen anahtar kelimeler, en etkin dergiler, kurumlar ve birbiri ile iş birliği içinde çalışan ülkelere ait bulgular tablolandırılmış ve analiz sonucu ortaya çıkan ağ haritaları yorumlanmıştır.

Araştırma sonuçlarına bakıldığında WoS veri tabanında kategorilere uygun 78 çalışmanın yer aldığı görülmekte olup çalışmalar 2014-2022 yılları arasında dağılım göstermektedir. Yıllara göre dağılıma bakıldığında dil becerileri alanında oyunlaştırmanın en yoğun çalışıldığı dönem 2022 yılıdır (n.16). Bu bulgudan yola çıkarak oyunlaştırma yönteminin dil becerileri üzerinde daha çok son yıllarda kullanılmaya ve çalışmaya başlandığı ve yeni yeni yaygınlaşmaya başladığı söylenebilir.

Dünyada oyunlaştırmanın dil becerileri üzerindeki etkisinin incelendiği çalışmaların 2022 yılında bu denli artış göstermesinin nedenlerinden birinin 2020 yılında ortaya çıkıp küresel olarak tüm dünyayı etkisi altına alan Covid-19 salgını ile hayatımızda önemli bir yer edinen teknolojiye karşı ilginin ve ihtiyacın artış göstermesi olduğu düşünülmektedir. Küresel çapta gerçekleşen salgın her alanda değişimi gerekli kılmıştır. Özellikle eğitim alanında çevrimiçi eğitim kavramını hayatımıza kazandırdığı için eğitimde dijitalleşmeyi gerekli kılmıştır. Küresel çaplı salgının getirmiş olduğu eğitimde dijitalleşme hareketinin özellikle en fazla çalışmanın yapıldığı 2022 yılında oyunlaştırma yönteminin popülerleşmesinin arkasında yatan etmenlerden biri olduğu düşünülmektedir.

Ayrıca alanyazında oyunlaştırmanın okuma dil becerisi (Chen, Li ve Chen, 2020; Kuswandi ve Fadhli, 2022; León, Ferrer, Parra, Campoy, Trigueros ve Martínez, 2022; Li ve Chu, 2021; Sanchez), yazma dil becerisi (Bal, 2019; El Tantawi, Sadaf ve AlHumaid, 2018; Pingmuang ve Koraneekij, 2022; Yavuz, Özdemir ve Çelik, 2020; Zhihao ve Zhonggen, 2022) ve dil öğretimi (Harvey Arce ve Cuadros Valdivia, 2020; Kayımbaşıoğlu, Öktekin ve Hacı, 2016; Martí-Parreño, Méndez-Ibáñez, Summerfield, McDaniel ve Giménez-Fita, 2015) konu alanlarında çalışılmış olduğu araştırmalar ve oyunlaştırma ile ilgili eğitim ve sosyal bilimler alanında yapılmış olan araştırmaların bibliyometrik analizine dayanan çalışmalar da (Boztepe ve Koç, 2022; Dikmen ve Bahadır, 2022; Karataş, 2014; Köse ve Çilingir Ük, 2019) mevcuttur. Bu doğrultuda oyunlaştırmanın dil becerilerinin gelişiminde son dönemlerde tercih edilen ve yaygınlaşmaya başlayan bir yöntem olduğu söylenebilir.

Bu alanda yapılan çalışmalar arasında en çok atıf almış olan makaleye yönelik yapılan analiz sonucunda Deghazadeh, H., Fardanesh, H., Hatami, J., Talee, E., ve Noroozi, O. yazarlığında 2021 yılında "Computer Assisted Language Learning" adlı dergide yayımlanan "Using gamification to support learning English as a second language: a systematic review" adlı makalenin toplam 52 atıf ile en çok atıf alan makale olduğu tespit edilmiştir. Çalışmanın ikinci yabancı dil alanında oyunlaştırma kullanımına dayanan çalışmaları derleyen nitelikte bir çalışma olması ve nispeten güncel olarak kabul edilmesi bu alanda çalışmaların yeni yeni ortaya konduğunu gösteren bir bulgudur. Ayrıca en çok atıf almış olan 10 makale incelendiğinde dört temel beceri alanında en çok okuma ve yazma becerisi üzerinde çalışıldığı tespit edilmiştir (Chen vd., 2020; El Tantawi vd., 2018; Lam vd., 2018; Li ve Chu, 2021; Ling,

2018). Çalışmada incelenen diğer değişkenlere bakıldığında okuma ve yazma becerisinden sonra en çok yabancı dil ve kelime öğretimi üzerinde çalışılmıştır. Diğer dil becerileri konu alanlarında da oyunlaştırmanın etkisinin araştırılacağı yayınlara ihtiyaç vardır. Araştırmacıların yapılacak olan çalışmalarda konuşma ve dinleme becerileri alanlarına eğilim göstermeleri önerisinde bulunulabilir.

Türkiye’de çalışılmış olan 2 yayından biri Muhammet Demirbilek, Tarik Talan, Khadeegha Alzouebi yazarlığında 2022 yılında “*International Journal of Technology in Education*” adlı dergide yayımlanan “*An Examination of the Factors and Challenges to Adopting Gamification in English Foreign Language Teaching*” adlı makaledir. Makale 2022 yılında yayımlanmış olup henüz atıf almamıştır. Yayımlanan diğer makale ise 4 atıf ile Fezile Özdamlı Yazarlığında 2018 yılında “*International Journal Of Learning Technology*” adlı dergide yayımlanan “*ARCS motivation model adapted to gamification applications on a programming language course*” adlı makaledir. Elde edilen bulgular doğrultusunda Türkiye’de bu alandaki çalışmaların yeni yeni yapıldığı, dil becerilerinin gelişiminde oyunlaştırmanın kullanımına yönelik daha fazla çalışmaya ihtiyaç olduğu söylenebilir.

Analize dâhil edilen çalışmalarda en çok tercih edilen anahtar kelimelerin sırası ile “gamification”, “motivation”, language learning”, “game based learning”, “serious game”, “education”, “second language”, “english”, “esl” ve “engagement” olması oyunlaştırmanın motivasyonu arttırıcı bir etkisinin olduğunu ve eğitimde genellikle ikinci dil, dil öğretimi ve İngilizce öğretiminde kullanılıyor olduğunu göstermektedir.

Alanda en çok atıf alan dergiyi tespit etmek için yapılan analiz sonucunda en çok tercih edilen derginin “Computer Assisted Language Learning” adlı dergi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. En çok atıf almış olan “*Using gamification to support learning English as a second language: a systematic review*” adlı makale de “Computer Assisted Language Learning” adlı dergide yayınlanmıştır. Oyunlaştırma üzerine çalışan araştırmacıların çalışmalarını yönlendirmeleri açısından alanda en çok atıf alan dergilere başvurmaları ve dil becerilerinin geliştirilmesi, oyunlaştırma ve eğitim teknolojileri alanlarında yeni çıkan yayınları takip edebilmeleri adına bu dergilerden yararlanmaları önerilebilir.

Bu alanda çalışan en etkin kurumu belirlemek adına yapılan analiz sonucuna göre The University of Hong Kong bu alanda çalışan en etkin kurumdur. Bu bulgu çalışmanın beklenen bir sonucudur. Çünkü alanda en etkin ülkelerin başında 76 atıf sayısı ile Çin gelmektedir. Dil becerileri konu alanında oyunlaştırma kullanıma dayalı olarak yapılmış ve en çok atıf alan 10 makaleden ikisinin (Lam vd., 2018; Li ve Chu, 2021) Çin’de yayımlanmış olması bu sonucu destekler nitelikte bir bulgudur. Fakat İspanya hem yayın sayısı hem de toplam bağlantı gücü bakımından diğer ülkelerden daha üretken ve etkin bir konumdadır. Türkiye ise en etkin ülkeler arasında yayın sayısı bakımından 12. sırada, atıf sayısı bakımından 10. sırada yer almıştır. Bu alanda çalışma yapmak isteyen araştırmacılara, dil becerileri konu alanında oyunlaştırmanın kullanımına dayanan çalışmalarda en çok atıf alan kurumların başında gelen The University of Hong Kong, Tarbiat Moderes University ve Vageningen University & Research kurumları takip etmeleri önerilebilir.

Ayrıca alanda en etkin ülkelerin başında gelen Çin ve ABD’de teknolojinin diğer ülkelere oranla daha fazla gelişmiş olması çalışma ve atıf sayılarının fazlalığını açıklarken dikkati çeken bir diğer nokta da oyunlaştırma yönteminin uygulanabilmesi adına ihtiyaç duyulan yazılımların, uygulamaların ve programların genellikle ABD ve Çin gibi teknoloji alanında önde gelen ülkelerde üretilmiş olmasıdır. Ülkemizde gerek oyunlaştırmanın temelini oluşturan oyun tasarımları için gerekse derslerde eğitsel oyunların ve teknolojinin istenilen düzeyde kullanımı için gerekli olan araçların, yazılımların,

programların tasarımında ve üretiminde çok büyük bir eksiklik mevcuttur. Bahsedilen araçlar, yazılımlar ve programlar büyük bir çoğunlukla yurt dışında üretildiği için ülkemizde özellikle eğitimciler açısından bahsedilen araçları, programları ve yazılımları kullanmak çeşitli zorlukları da beraberinde getirmektedir. Ülkemizde gerek bu tür yazılımlar ve programların olmaması gerekse herhangi bir Türk uygulamanın yabancı uygulamalar kadar yaygınlaşmaması bizde programları kullanabilmek adına ciddi sıkıntılara yol açmaktadır. Genellikle bir yazılım uzmanından veya web tasarımı uzmanından yardım alınarak bahsedilen sıkıntıların önüne geçilmeye çalışılmaktadır. Sözü edilen sıkıntıların nedenlerinden bir tanesi de öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin teknopedagojik alan bilgilerinin istenilen düzeyde olmamasıdır. Bu doğrultuda öğretmen yetiştiren lisans programlarında pedagojik alan bilgisinin yanında öğretmen adaylarının teknopedagojik alan bilgilerinin gelişiminin desteklenmesi önem arz etmektedir. Çünkü yazılım ve program kullanma açısından gerekli eğitimleri almadan mezun olan öğretmenler derslerinde teknolojik araçları ve programları kullanamamakta ve teknolojiye gereken önemi verememektedir. Derslerde teknolojiye önem verilmemesi de teknolojiden uzak ve yeniliklere ayak uydurmakta zorlanan bireyler yetişmesi demektir. Bahsi geçen durumun önüne geçilebilmesi adına öncelikle atılması gereken adım öğretmen yetiştirme programlarının teknolojiyi merkeze alacak ve öğretmenlerin teknopedagojik alan bilgisi açısından yetkin bireyler olarak yetiştirilmesine önem verecek şekilde düzenlenmesidir.

Dil eğitimi ve dil becerilerinin gelişimi konusunda oyunlaştırmanın kullanıldığı çalışmaların bibliyometrik analizinin yapıldığı bu çalışmada oyunlaştırmanın dil becerileri alanında son yıllarda yaygınlaşan ve popülerliğini arttıran bir yöntem olduğu görülmüştür. Yayınların en fazla ikinci dil öğretiminde ve dil becerileri açısından genel olarak okuma ve yazma becerisi alanında yoğunlaşmış olması diğer dil becerilerinde de oyunlaştırma yönteminin etkisinin araştırılacağı çalışmalar yapılması ihtiyacını doğurmuştur. Ülkemizde de dil becerileri konu alanında çalışmaların yeni yeni yapılmaya başlandığı, yayın ve atıf sayımızın nispeten az olduğu göz önünde bulundurulursa yeni yapılacak çalışmalar için araştırmacılara diğer dil becerileri alanında eğilim göstermeleri önerilebilir. Araştırmacılara dil becerilerinin yanı sıra dil bilgisi, kelime öğretimi konularında veya Türkçe dersi akademik başarı düzeyi üzerinde de oyunlaştırmanın etkilerini ölçecek araştırmalar yapmaları önerilebilir. Ayrıca yapılan çalışmaların uluslararası alanda görünür olmasını sağlamak adına çalışmalarını oluştururken en çok tercih edilen anahtar kelimeleri dikkate alarak çalışmalarını oluşturmaları yerinde bir tercih olacaktır. Dil eğitiminde oyunlaştırma yöntemini kullanmak isteyen araştırmacıların yukarıda bahsedilen hususlara dikkat ederek çalışmalarını yürütmeleri önerisinde bulunulabilir.

### Kaynakça

- Al, U., ve Tonta, Y. (2004). Atıf analizi: Hacettepe Üniversitesi kütüphanecilik bölümü tezlerinde atıf yapılan kaynaklar. *Bilgi Dünyası*, 5(1), 19-47. <https://doi.org/10.15612/BD.2004.497>
- Altan, M. S. (2022). *Oyunlaştırmanın yabancı dil öğrencilerinin akademik başarısı üzerine etkisi: bir meta analiz çalışması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Aykut, B. (2022). *The effects of differentiated gamification treatments on middle school students' academic achievement, motivation and attitudes in second language learning* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- Bal, M. (2018). Çok katmanlı okuryazarlık bağlamında oyunlaştırmanın Türkçe öğretim sürecine katkısı. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(1), 183-201.
- Bal, M. (2019). Use of digital games in writing education: an action research on gamification. *Contemporary Educational Technology*, 10(3), 246-271.

- Bunchball, I. (2010). Gamification 101: An introduction to the use of game dynamics to influence behavior. *White paper*, 9, 1-18.
- Burke, B. (2014). *Gamify: How gamification motivates people to do extra ordinary things*. Brookline MA: Gartner Inc.
- Bozkurt, A., ve Genç-Kumtepe, E. (2014). Oyunlaştırma, oyun felsefesi ve eğitim: Gamification. *Akademik Bilişim*, 14, 147-156.
- Boztepe, S., ve Koç, A. (2022). Eğitsel oyunlar üzerine gerçekleştirilen bilimsel çalışmaların bibliyometrik analizi. *Journal of Sustainable Educational Studies (JSES)*, 3(3), 159-179.
- Chen, C. M., Li, M. C., & Chen, T. C. (2020). A web-based collaborative reading annotation system with gamification mechanisms to improve reading performance. *Computers & Education*, 144, 103697.
- Çin, S. (2022). *Oyunlaştırma temelli matematik eğitiminin öğrencilerin akademik başarılarına, motivasyonlarına ve girişimcilik becerilerine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Dehghanzadeh, H., Fardanesh, H., Hatami, J., Talaei, E., & Noroozi, O. (2021). Using gamification to support learning English as a second language: a systematic review. *Computer Assisted Language Learning*, 34(7), 934-957.
- Demirbilek, M., Talan, T., & Alzouebi, K. (2022). An examination of the factors and challenges to adopting gamification in english foreign language teaching. *International Journal of Technology in Education*, 5(4), 654-668.
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L.E. (2011, September, 28-30). From game design elements to gamefulness: defining "gamification". In *Proceedings of the 15th international academic MindTrek conference: Envisioning future media environments*, Tampere, Finland.
- Dikmen, M., ve Bahadır, F. (2022). Bibliometric mapping of gamification in education. *Journal of Educational Reflections*, 6(2), 50-67.
- El Tantawi, M., Sadaf, S., & AlHumaid, J. (2018). Using gamification to develop academic writing skills in dental undergraduate students. *European Journal of Dental Education*, 22(1), 15-22.
- Fiş Erümit, S., ve Karakuş, T. (2015). Eğitim ortamlarında yeni bir yaklaşım: Oyunlaştırma. *Eğitim Teknolojileri Okumaları 2015* (1. Baskı, s. 395-418) içinde. Ayrıntı Yayınları.
- Genç Ersoy, B. (2019). *Türkçe dersinde oyunlaştırmanın ilkökul öğrencilerinin söz varlığına ve motivasyonlarına etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Harvey Arce, N. P., & Cuadros Valdivia, A. M. (2020). Adapting competitiveness and gamification to a digital platform for foreign language learning. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 15(20), 194-209.
- Hunicke, R., LeBlanc, M., & Zubek, R. (2004). MDA: A formal approach to game design and game research. In *Proceedings of the AAAI Workshop on Challenges in Game AI*, 4(1), 1722. <https://users.cs.northwestern.edu/~hunicke/MDA.pdf>
- Hüner, O. (2018). *Oyunlaştırmanın ikinci dil eğitiminde akademik başarı ve motivasyon üzerine olan etkileri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bahçeşehir Üniversitesi.
- İnal, E. (2020). Eğitimde oyunlaştırmanın yabancı/ikinci dil öğretiminde uygulanabilmesine yönelik kritik bir boyut: Öğretici yeterlikleri. *DILET2020 Proceedİngs Book*, 336-343 [https://www.researchgate.net/profile/Tuba-Uzundiz/publication/351057728\\_NORVEC\\_VE\\_TURKIYE\\_BILISIM\\_TEKNOLOJILERI\\_OGR ETIM\\_PROGRAMLARININ\\_KARSILASTIRILMASI/links/6081bf242fb9097c0c01d4c9/NORVEC-VE-TUeRKIYE-BILISIM-TEKNOLOJILERI-OeGRETIM-PROGRAMLARININ-KARSILASTIRILMASI.pdf#page=347](https://www.researchgate.net/profile/Tuba-Uzundiz/publication/351057728_NORVEC_VE_TURKIYE_BILISIM_TEKNOLOJILERI_OGR ETIM_PROGRAMLARININ_KARSILASTIRILMASI/links/6081bf242fb9097c0c01d4c9/NORVEC-VE-TUeRKIYE-BILISIM-TEKNOLOJILERI-OeGRETIM-PROGRAMLARININ-KARSILASTIRILMASI.pdf#page=347)

- Kalkan, A. (2016). *3B sanal dünyalarda oyunlaştırmanın ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin başarı, akış ve tutumlarına etkisinin araştırılması* [Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi]. YÖK Açık Bilim/<https://acikbilim.yok.gov.tr/handle/20.500.12812/56614>
- Kapp, K. M. (2012). *The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education*. John Wiley & Sons.
- Karabacak, Ö. (2018). *Oyunlaştırma uygulamasının öğrencilerin akademik motivasyon ve İngilizce öz-yeterlilik düzeylerine etkisinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bahçeşehir Üniversitesi.
- Karataş, E. (2014). Eğitimde oyunlaştırma: Araştırma eğilimleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 315-333.
- Kayımbaşoğlu, D., Oktetin, B., ve Hacı, H. (2016). Integration of gamification technology in education. *Procedia Computer Science*, 102, 668-676.
- Kingsley, T. L., & Grabner - Hagen, M. M. (2018). Vocabulary by gamification. *The Reading Teacher*, 71(5), 545-555.
- Koç Avcı, E. ve İsaetli, İ. (2017). Eğitimde oyunlaştırma. *Ekonomik, Toplumsal ve Siyasi Analiz Dergisi*. 1(9), 20-33.
- Köse, B., Ük, Z. Ç. (2019). Oyunlaştırma üzerine yapılan sosyal bilimler alanındaki tezlerin bibliyometrik analizi. *In SETSCI Conference Proceedings*, 4(8), 119-129.
- Kuswandi, D., & Fadhli, M. (2022). The effects of gamification method and cognitive style on children's early reading ability. *Cogent Education*, 9(1), 2145809.
- Kuutti, J. (2013). *Designing Gamification*. [Master's Thesis, University of Oulu]. <http://jultika.oulu.fi/files/nbnfioulu-201306061526.pdf>
- Martí-Parreño, J., Méndez-Ibáñez, E., Summerfield, L., McDaniel, S., & Giménez-Fita, E. (2015). The use of gamification in foreign language teaching: A case of study. *In EDULEARN15 Proceedings*, 1546-1553.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2019). *Türkçe Dersi (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı*.
- Lam, Y. W., Hew, K. F., & Chiu, K. F. (2018). Improving argumentative writing: Effects of a blended learning approach and gamification. *Language, Learning and Technology*, 22(1), 97-118.
- Lee, J. J. & Hammer, J. (2011). Gamification in education: What, how, why bother? *Academic Exchange Quarterly*, 15(2), 1-5.
- León, A. M., Ferrer, J. M. R., Parra, J. M. A., Campoy, J. M. F., Trigueros, R., & Martínez, A. M. M. (2022). Play and learn: Influence of gamification and game-based learning in the reading processes of secondary school students. *Revista de Psicodidáctica (English ed.)*, 27(1), 38-46.
- Li, X., & Chu, S. K. W. (2021). Exploring the effects of gamification pedagogy on children's reading: A mixed - method study on academic performance, reading - related mentality and behaviors, and sustainability. *British Journal of Educational Technology*, 52(1), 160-178.7
- Ling, L. T. Y. (2018). Meaningful Gamification and Students' Motivation: A Strategy for Scaffolding Reading Material. *Online Learning*, 22(2), 141-155. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1181400>
- Okuyan, S. ve Özdemir, C. (2023). Almanya'da iki dilli yetişen Türk öğrencilere oyunlaştırma ile atasözleri öğretimi: Kelimelerle okey oyunu. *Journal of Research in Turkic Languages*, 5 (1), 1-20.
- Özdamlı, F. (2018). ARCS motivation model adapted to gamification applications on a programming language course. *International Journal of Learning Technology*, 13(4), 327-351.
- Pingmuang, P., & Koraneekij, P. (2022). Mobile-assisted language learning using task-based approach and gamification for enhancing writing skills in efl students. *Electronic Journal of e-Learning*, 20(5), 623-638.

- Prados Sanchez, G., Cózar-Gutiérrez, R., del Olmo-Muñoz, J., & González-Calero, J. A. (2023). Impact of a gamified platform in the promotion of reading comprehension and attitudes towards reading in primary education. *Computer Assisted Language Learning*, 36(4), 669-693.
- Purgina, M., Mozgovoy, M., & Blake, J. (2020). WordBricks: Mobile technology and visual grammar formalism for gamification of natural language grammar acquisition. *Journal of Educational Computing Research*, 58(1), 126-159.
- Polat, Y. (2014). *Bir vaka incelemesi: Oyunlaştırma yöntemi ve İngilizce öğrencilerinin motivasyonu üzerine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çağ Üniversitesi.
- Sarı, A. ve Altun, T. (2016). Oyunlaştırma yöntemi ile işlenen bilgisayar derslerinin etkililiğine yönelik öğrenci görüşlerinin incelenmesi. *Türk Bilgisayar ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 7 (3), 553-577.
- Sella, A. C., Tenório, J. P., Bandini, C. S. M., & Bandini, H. H. M. (2016). Games as a measure of reading and writing generalization after computerized teaching of reading skills. *Experimental Psychology, Research*, 29(1),1-12.
- Sezgin, S., Bozkurt, A., Yılmaz, E. A. ve Linden, N. V. D. (2018). Oyunlaştırma, eğitim ve kuramsal yaklaşımlar: öğrenme süreçlerinde motivasyon, adanmışlık ve sürdürülebilirlik. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 45, 169-189.
- Şimşek, E. (2021). *Çevrim içi öğrenme ortamlarında oyunlaştırma uygulamalarının etkilerine yönelik bir meta-sentez* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Tunga, Y. (2016). *E-öğrenme ortamlarında oyunlaştırma kullanımının öğrenenlerin akademik başarısına ve derse katılım durumuna etkisinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ege Üniversitesi.
- Tunga, Y., ve İnceoğlu, M. M. (2016). Oyunlaştırma tasarımı. 3. *Uluslararası Eğitimde Yeni Yönelimler Konferansı*, 267, 279.
- Türkmen, G. P. (2017). *Oyunlaştırma yöntemiyle öğrenmenin öğrencilerin matematik başarılarına ve derse yönelik tutumlarına etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Erciyes Üniversitesi.
- Yavuz, F., Ozdemir, E., ve Celik, O. (2020). The effect of online gamification on efl learners' writing anxiety levels: a process-based approach. *World Journal on Educational Technology: Current Issues*, 12(2), 62-70.
- Yılmaz, R. ve Karaoğlu, Yılmaz, F.G. (2019, Eylül, 12-14). *Bir oyunlaştırma ve biçimlendirici değerlendirme aracı olarak kahoot kullanımına yönelik öğretmen adaylarının görüşlerinin incelenmesi*. II. Uluslararası Eğitimde ve Kültürde Akademik Çalışmalar Sempozyumu, I-SASEC 2019, Mersin, Türkiye.
- Werbach, K., Hunter, D. (2012). *For the win: How game thinking can revolutionize your business* (Vol. 1). Philadelphia: Wharton Digital Press.
- Werbach, K., & Hunter, D. (2015). *The gamification toolkit: dynamics, mechanics, and components for the win*. University of Pennsylvania Press.
- Zan, B. U. (2019). Doğrudan atıf, ortak atıf ve bibliyografik eşleşme yaklaşımlarına dayalı olarak araştırma alanlarının değerlendirilmesi. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 14(2), 501-516.
- Zhihao, Z., & Zhonggen, Y. (2022). The impact of gamification on the time-limited writing performance of English majors. *Education Research International*, 2022.
- Zichermann, G., & Cunningham, C. (2011). *Gamification by design: Implementing game mechanics in web and mobile apps*. Sebastopol, Canada: O'Reilly Media.
- <https://cabim.ulakbim.gov.tr/bibliyometrik-analiz/bibliyometrik-analiz-sikca-sorulan-sorular/#:~:text=Bibliyometri%20Nedir%20%3F,aras%C4%B1ndaki%20oili%C5%9Fkilerin%20say%C4%B1sal%20olarak%20analizidir>

## 06. Türkçe ders kitaplarındaki anlama becerisine ilişkin yöntem ve teknikler üzerine bir inceleme

Gürbüz ÇALIŞKAN<sup>1</sup>

**APA:** Çalışkan, G. (2023). Türkçe ders kitaplarındaki anlama becerisine ilişkin yöntem ve teknikler üzerine bir inceleme. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (36), 121-134. DOI: 10.29000/rumelide.1369073.

### Öz

Bu araştırma Türkçe ders kitaplarında yer alan anlama becerisine ilişkin yöntem ve teknikleri belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın verileri 2022-2023 eğitim-öğretim yılında okutulan Türkçe ders kitaplarından toplanmıştır. Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı araştırmada verilerin analiz edilmesinde döküman incelemesinden yararlanılmıştır. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda 5. sınıf Anıttepe yayınları Türkçe Ders Kitabı'nda 33 sessiz okuma, 13 sesli okuma, 4 katılımlı dinleme; 6. sınıf MEB 1 (13 sesli, 25 sessiz), MEB 2 (27 sesli okuma, 32 sessiz okuma ) ve EKOYAY yayınları (18 sesli okuma, 21 sessiz okuma) Türkçe ders kitabında genellikle sesli ve sessiz okuma, 6. sınıf MEB 1 yayınında (6 not alarak, 1 kendini konuşanın yerine koyarak dinleme/izleme), 6. sınıf MEB 2 yayınında (3 katılımlı, 5 katılımsız dinleme/ izleme, ), 6. sınıf EKOYAY yayınında katılımlı dinleme; 7. sınıf MEB 1, MEB 2 ve Özgün yayınlarında çoğunlukla sesli ve sessiz okuma; 7. sınıf MEB 1 yayınında, MEB 2 ve Özgün yayınlarında çoğunlukla not alarak dinleme/izleme; 8. sınıf MEB yayınında sessiz okuma, katılımsız dinleme yöntem ve tekniği kullanılmıştır. Araştırma kapsamında hazırlanacak Türkçe ders kitaplarında yer alan metin ve etkinliklerde bütün yöntem ve tekniklere yer verilmesi önerisinde bulunulmuştur.

**Anahtar kelimeler:** Türkçe ders kitapları, anlama, yöntem, teknik

## An investigation on methods and techniques related to understanding skills in Turkish textbooks

### Abstract

This research aims to determine the methods and techniques related to comprehension skills in Turkish textbooks. The data of the research were collected from the Turkish textbooks taught in the 2022-2023 academic year. In the study, in which the qualitative research method was used, the descriptive analysis technique was used in the analysis of the data. At the end of the examination, 33 silent readings, 13 oral readings, 4 participatory listening in the 5th Grade Anıttepe Publications Turkish Textbook; 6th grade MEB 1 (13 voiced, 25 silent), MEB 2 (27 reading aloud, 32 silent reading) and EKOYAY publications (18 reading aloud, 21 silent reading) Generally speaking and silent reading in Turkish textbooks, 6th grade MEB 1 Broadcasting (6 taking notes, listening/watching by putting oneself in the speaker's shoes), 6th Grade MEB 2 Broadcasting (3 participating, 5 unattended listening/watching), 6th Grade EKOYAY Broadcasting with participatory listening; Reading mostly aloud and silently in 7th grade MEB 1, MEB 2 and Original publications; Listening/watching mostly by taking notes in 7th Grade MEB 1 Broadcast, MEB 2 and Original broadcasts; Silent reading, unattended listening methods and techniques were used in the 8th Grade MEB Publication. It has

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD (Konya, Türkiye), gurbuzcaliskan06@gmail.com, ORCID: 0000-0002-7120-4428 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 16.08.2023-kabul tarihi: 20.10.2023; DOI: 10.29000/rumelide. 1369073]

been suggested to include all methods and techniques in texts and activities in Turkish textbooks to be prepared within the scope of the research.

**Keywords:** Turkish textbooks, comprehension, method, technique

## 1. Giriş

Dil, insanların iletişim kurma, düşüncelerini ifade etme, bilgilerini paylaşma ve kültürel aktarımlarını sağlama gibi önemli işlevleri yerine getiren karmaşık bir iletişim aracıdır. Bu iletişim aracının etkili bir şekilde öğrenilmesi ve kullanılabilmesi, o dilin anlama ve anlatma becerilerinin geliştirilmesine dayanmaktadır (Brown, 2007, Sever, 2011). Ana dili öğretiminde, özellikle anlama ve anlatma becerileri, öğrencilerin dilin yapısını ve işleyişini anlamaları ve etkili bir şekilde iletişim kurabilmeleri için temel bir rol oynamaktadır. Bu beceriler, öğrencilerin dilin yapı ve işleyişini anlamalarına, etkili iletişim kurmalarına, kültürel anlayış geliştirmelerine, eğitim yaşamlarını daha nitelikli sürdürmelerine ve üst düzey düşünme yeteneği kazanmalarına yardımcı olmaktadır (Sever, Kaya ve Aslan, 2011; Ünal, 2001; Yalçın, 2006). Bir dil öğretimi süreci olan Türkçe öğretimi de öğrencilerin anlama ve anlatma yeteneklerini geliştirmek, dilbilgisi becerilerini güçlendirmek, dinleme, okuma, konuşma ve yazma alışkanlığı kazandırmak, söz varlığını zenginleştirmek ve dilin etkili kullanımı ile dil sevgisi ve bilinci kazandırmayı amaçlamaktadır. (Dilidüzgün, 2003; Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 2004; Öz, 2001).

Dil öğretimi süreçlerinde anlama becerilerinin geliştirilmesi, dil öğretiminin temel bir bileşenidir. Bir dilin etkili bir şekilde öğrenilmesi ve kullanılabilmesi, o dilin temel becerileri olan okuma ve dinleme becerilerinin nitelikli bir biçimde kazandırılmasına bağlıdır (Dilidüzgün, 2004). Bu nedenle, dil öğretimi programlarının, anlama becerilerini vurgulayarak öğrencilerin dil becerilerini daha etkili bir şekilde geliştirmelerine yardımcı olması gerekmektedir (Bayram ve Aktaş, 2021). Bu anlamda Türkçe öğretiminde de okuma ve dinleme becerileri, öğrencilerin dilin yapı ve işleyişini anlamalarını sağlamada önemli bir görev üstlenmektedir.

2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı ile yazma, okuma, konuşma ve dinleme/izleme becerilerinin nitelikli bir hale getirilmesi için öğrencilerin okuduklarını anlayarak eleştirel bir bakış açısıyla sorgulamalarının ve değerlendirme yapmalarının sağlanması amaçlanmaktadır (MEB, 2019). 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda Türkçe derslerinin temel amacının anlama becerilerinin geliştirilmesi ve anlama sürecine eleştirel bakış açısının dâhil edilmesi olduğu görülmektedir. Bununla birlikte tematik bir yaklaşıma dayalı olarak hazırlanan Türkçe Dersi Öğretim Programı, beceri odaklı bir yaklaşımı benimsemektedir (MEB, 2019). Bu nedenle, Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın amaç ve kazanımlarını gerçekleştirmek için eğitim-öğretim sürecinde yaparak-yaşayarak öğrenmeye dayalı etkinliklerin uygulanması gereklidir (Sur, 2022). Bu etkinlikler, öğrencilerin temel becerileri ile anlama ve anlatma becerilerini geliştirmelerine yardımcı olabilir (Bayram ve Aktaş, 2021). Bu becerileri geliştirmek için, etkili bir şekilde kullanılacak bazı yöntem, teknik ve stratejilerin benimsenmesi önemlidir.

Anlama becerilerinden biri olan okuma; yalnızca sesleri veya harfleri tanımaktan daha fazlasını gerektiren bir eylemdir ve okuma sürecinde birey, yazılı bir metinden yola çıkarak anlama ulaşmak durumundadır (Sawyer, 2012). Bu anlamda okumanın temel amacının anlamı ortaya çıkartmak olduğu söylenebilir. Okurun bir metinden anlama ulaşabilmesi; etkili strateji, yöntem ve teknikleri kullanmasına bağlıdır (Goodman, 1996; Linyang, 2020). Okuma sürecinde kullanılan yöntem ve teknikler; anlam oluşturma sürecine farklı yönlerde katkıda bulunmakla birlikte okurun metin bilgisini



tahmin etmesine, anahtar kelimeleri seçmesine, bilgileri organize etmesine, zihinsel olarak özetleme yapmasına yardımcı olmaktadır (Grabe, 2009). Özellikle sesli okuma tekniği; bireyin okuma, dinleme ve konuşma becerilerini, duygusal ve sosyal becerilerini geliştirmekte, kendini ifade etmesini kolaylaştırmakta; dikkatin ve sesli düşünme becerisinin gelişmesini sağlamaktadır. Not alarak okuma yöntemi ise öğrencilere metindeki önemli yapıları fark etme, gelecekte kullanma ihtiyacı olduğunda hatırlama, arşivleme, saklama, kaydetme ve kodlama becerilerini geliştirme fırsatı sunarken işaretleyerek okuma yöntemi ise metnin konusunu, ana düşüncesini ve bu düşüncüyü destekleyen temel ifadeleri ya da anahtar kavramları belirlemeye yönelik becerilerin kazanılmasını sağlamaktadır (Karatay, 2014). Tüm sınıfın öğretmenle beraber okuma çalışmasını yerine getirdiği söz konusu yönteminde öğrenciler kendilerini güven içinde hisseder. Kelimeleri yanlış telaffuz etseler dahi grup içinde fark edilmeyecekleri için korkudan ve kaygıdan uzak okuma çalışmasını gerçekleştirirler (McCauley ve McCauley, 1992 Akt. Kodan, 2015). Özetleme yöntemi, cümleler kopyalanmadan ve bilgi tekrarı yapılmadan kaynak metindeki önemli bilgilerin bir araya getirilmesini gerektirir (Çelik ve Doğan, 2022). Metnin ana konusunun ve yazarın amacının tespit edilmesini gerektiren özetlemenin metnin anlaşılmasında uygulanabilecek etkili okuma yöntemlerinden bir tanesi olduğunu söylemek mümkündür (Khathayut ve Karavi, 2011). Gözden geçirme yöntemi; metnin başlığının, giriş paragrafının tamamının, alt başlıkların, her paragrafın ilk cümlesinin ve son paragrafın tamamının okunmasıyla uygulanabilecek bir yöntemdir (Anne Arundel Community College, 2008). Bu yöntem bireyin metni okumak için kısa bir süresi olduğunda metindeki ana fikri tespit etmek için kullanılabilir etkili bir yöntemdir (Djuwarsih, 2006). Metinlerle ilişkilendirme, okuma sürecinin sorgulanmasında (Kitiş, 2017); tahmin ederek okuma yöntemi, bireylerde metinde geçen olay, düşünce ve duygularla ilgili merak uyandırmada; metinlerle ilişkilendirme düşünme becerilerinin geliştirilmesinde; soru sorarak okuma, metnin daha iyi anlaşılmasında kullanılabilir yöntem ve teknikler arasında yer almaktadır (MEB, 2006). Bu yöntemler özellikle bireylerin okuma becerilerinin geliştirilmesine ve anlam oluşturma süreçlerinin daha nitelikli bir hale getirilmesine katkılar sağlamaktadır.

Anlama becerilerinden bir diğeri ise dinleme becerisidir. Herhangi bir konuda metni sesli okuyan ya da konuşan bir kişinin iletmek istediği iletiyi tam ve doğru biçimde kavrayabilme yeteneği olarak nitelendirilen dinleme, günlük yaşam içerisinde en sık kullanılan dil becerisidir (Kurudayıoğlu ve Örgü Yaşar, 2014). Dinlemenin günlük yaşamı sorunsuz devam ettirebilmede son derece önemli bir beceri olması Türkçe derslerinin ve öğretim programının (“Dinledikleri/izlediklerine yönelik sorulara cevap verir.”, “Dinleme stratejilerini uygular.”) amaçlarından bir tanesinin bireylere dinleme becerisini kazandırmak olarak belirlenmesini sağlamıştır. Alanyazın incelendiğinde ise dinlediğini anlayabilmenin amaca uygun yöntem ve tekniğin kullanılmasıyla mümkün olacağını göstermektedir. Katılımlı dinleme, zihinde oluşan soruların dinleme sürecinde konuşmacıya iletilmesini ve bu sayede anlamının daha iyi gerçekleşmesine yardımcı olan bir dinleme yöntemidir (Sevimli, 2015). Not alma yöntemi, dinlenen bilgilerin kalıcı olmasına; seçici dinleme kişinin amacına daha kolay ulaşmasına (Ceran, 2015); eleştirel dinleme bireyin dinlediklerini tam olarak anlamasına, sorgulamasına ve değerlendirmesine (Azizoğlu ve Okur, 2021); empatik dinleme dinleyicinin konuşmacıyı anlamasına; yaratıcı dinleme dinleyicinin dinlediklerini zihninde yapılandırmasına, yorumlanmasına ve bunlardan yeni fikirler üretmesine yardımcı olan dinleme yöntemidir (Doğancı, 2018).

2006 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda dinleme yöntem ve teknikleri eleştirel dinleme/izleme, seçici dinleme/izleme, yaratıcı dinleme/izleme, kendini konuşanın yerine koyarak (empati kurma) dinleme/izleme, not alarak dinleme/izleme, katılımlı dinleme/izleme ve katılımsız dinleme/izleme; okuma yöntem ve teknikleri hızlı okuma, eleştirel okuma, tartışarak okuma, metinlerle ilişkilendirme,

göz atarak okuma, özetleyerek okuma, not alarak okuma, ezberleme, işaretleyerek okuma, tahmin ederek okuma, söz korusu, soru sorarak okuma, okuma tiyatrosu, sesli okuma ve sessiz okuma tekniği olarak belirlenmiştir. 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan okuma ve dinleme/izleme stratejileri, 2006 programındaki okuma ve dinleme/izleme stratejileri temel alınarak hazırlanmıştır (Süğümlü ve Yüce, 2020). Mevcut araştırmada 2006 Türkçe dersi öğretim programında yer verilen yöntem ve tekniklerden hareketle ders kitaplarındaki okuma ve dinleme becerisine yönelik metin ve etkinliklerin incelenmesi gerçekleştirilmiştir.

Alanyazın okuma ve dinleme sürecinde; metnin türüne, amacına, hedef kitleye göre belirlenmiş anlama yöntem ve tekniklerinden bir ya da birden fazlasını etkili bir biçimde kullanılmasının anlama sürecini olumlu yönde etkilediğini göstermektedir (Arıcı, 2006; Aslan, 2017; Bayram ve Aktaş, 2021; Süğümlü ve Doğan, 2021; Süğümlü ve Yüce, 2020). Okuma ve dinleme sürecinde kullanılan yöntem ve tekniklerin bireyin anlama sürecine olan katkısı ve derslerde kullanılan temel araç-gerecin ders kitapları olduğu göz önüne alındığında; ders kitaplarının öğrencilere farklı yöntem ve teknikleri kullanmalarını sağlayacak biçimde hazırlanması gerektiği düşünülmektedir. Bu anlamda güncel ders kitaplarındaki etkinliklerin kapsamını, etkililiğini ve niteliğini belirleyen araştırmalar alanyazında önemli bir açığı doldurabilir. Bu bağlamda mevcut araştırmanın amacı Türkçe ders kitaplarında yer alan anlama yöntem ve tekniklerini tespit etmektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıtlar aranmıştır:

1. 5. sınıf Türkçe ders kitabında yer verilen anlama yöntem ve tekniklerinin dağılımı nedir?
2. 6. sınıf Türkçe ders kitabında yer verilen anlama yöntem ve tekniklerinin dağılımı nedir?
3. 7. sınıf Türkçe ders kitabında yer verilen anlama yöntem ve tekniklerinin dağılımı nedir?
4. 8. sınıf Türkçe ders kitabında yer verilen anlama yöntem ve tekniklerinin dağılımı nedir?

## 2. Yöntem

Bu araştırmada Türkçe ders kitaplarında yer alan anlama yöntem ve tekniklerini belirlemek amaçlanmıştır. Bu sebeple, bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman incelemesi tercih edilmiştir. Doküman incelemesi, incelenen olay veya olgulara dair yazılı materyallerin analiz edilmesini içeren bir araştırma yöntemidir (Şimşek, 2009). Bu metodun temel amacı, gözlemlenen veya incelenen olayları veya olguları değiştirmeden ve etkilemeden açıklamaktır (Karasar, 2009). Doküman incelemesi; dokümanlara erişim sağlama, özgünlüğü doğrulama, dokümanları anlama, verinin analizini yapma ve elde edilen veriyi kullanma aşamalarından oluşmaktadır (Metin, 2012 Akt. Yenilmez ve Sölpük, 2014).

### 2.1. Araştırmanın inceleme nesnelere

2022-2023 eğitim öğretim yılında Millî Eğitim Bakanlığına bağlı ortaokullarda Türkçe dersinde kullanılan kitaplar araştırmanın inceleme nesnelere oluşturulmaktadır. İncelenen ders kitapları Tablo 1'de gösterilmiştir:

**Tablo 1.** Araştırma kapsamında incelenen Türkçe ders kitapları

5. Sınıf	Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe Ders Kitabı 5. Sınıf	Anıttepe Yayıncılık
6. Sınıf	Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 6. Sınıf Ders Kitabı	MEB

6. Sınıf	Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 6. Sınıf Ders Kitabı	MEB
6. Sınıf	Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 6. Sınıf Ders Kitabı	EKOYAY
7. Sınıf	Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 7. Sınıf Ders Kitabı	MEB
7. Sınıf	Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe Ders Kitabı 7. Sınıf	MEB
7. Sınıf	Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe Ders Kitabı 7. Sınıf	ÖZGÜN
8. Sınıf	Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe Ders Kitabı 8. Sınıf	MEB

Tablo 1’de görüldüğü gibi, çalışma kapsamında Anıttepe yayınlarına ait 5. sınıf Türkçe ders kitabı, MEB yayınları ve EKOYAY yayınlarına ait 6. sınıf Türkçe ders kitabı, MEB yayınları ve Özgün yayınlarına ait 7. sınıf Türkçe ders kitabı, MEB yayınlarına ait 8. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan metin ve etkinlikler incelenmiştir.

## 2.2. Verilerin analizi

Verilerin analizi için betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Betimsel analiz, farklı veri toplama yöntemleriyle elde edilen verilerin belirli temalar altında özetlenmesi ve yorumlanmasını içeren bir nitel veri analizi yaklaşımıdır. Bu analiz türünün temel amacı, elde edilen bulguları okuyucuya özetlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde sunmaktır (Özen ve Arslan Hendekçi, 2016). Bu çalışmada da veriler, yüzde ve frekans analizi gibi betimleyici analiz yöntemleri kullanılarak incelenmiştir. İlk olarak, Türkçe ders kitaplarındaki okuma ve dinleme etkinlikleri için kullanılan yöntem ve teknikler belirlenmiş, ardından bu yöntem ve teknikler yayınevi, metin türü ve sınıf düzeyine göre kategorilere ayrılmıştır. Son olarak, elde edilen sayısal veriler frekans ve yüzde değerleri kullanılarak tablolar halinde sunulmuştur.

Araştırma kapsamında, incelenen ders kitaplarındaki okuma ve dinleme yöntemleri ile tekniklerinin türlerini belirlemek amacıyla, araştırmacı tarafından kodlamalar yapılmıştır. Bu kodlamalar, Türkçe eğitimi alanında uzmanlaşmış bir alan uzmanına gözden geçirmesi için sunulmuştur. Kodlamalar arasında farklılıklar belirlendiğinde, bir başka uzmandan görüş alınmış ve uzlaşmaya varılmıştır. Bu yöntemle, çalışmanın güvenilirliği sağlanmaya çalışılmıştır.

## 3. Bulgular

### 3.1. Birinci alt amaca ilişkin bulgular

**Tablo 2.** 5. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan okuma yöntem ve teknikleri

Yöntem ve teknikler	5. sınıf Anıttepe
Sesli okuma	13
Sessiz okuma	33
Göz atarak okuma	-
Özetleyerek okuma	-
Not alarak okuma	2
İşaretleyerek okuma	-
Tahmin ederek okuma	4
Soru sorarak okuma	-
Okuma tiyatrosu	3
Ezberleme	-

Metinlerle İlişkilendirme	3
Tartışarak okuma	-
Eleştirel okuma	-
Hızlı okuma tekniği	-

Tablo 2’de yer aldığı gibi, 5. sınıf Anıttepe yayınları Türkçe Ders Kitabı’nda 13 sesli okuma, 33 sessiz okuma, 2 not alarak okuma, 4 tahmin ederek okuma, 1 söz korusu, 3 okuma tiyatrosu, 3 metinlerle ilişkilendirme okuma yöntem ve tekniği kullanılmıştır.

**Tablo 3.** 5. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan dinleme yöntem ve teknikleri

Yöntem ve teknikler	5. sınıf Anıttepe
Katılımlı dinleme	4
Katılımsız dinleme/izleme	2
Not alarak dinleme/izleme	2
Kendini konuşanın yerine koyarak dinleme/izleme	-
Yaratıcı dinleme/izleme	-
Yaratıcı dinleme/izleme	-
Seçici dinleme/izleme	-
Eleştirel dinleme/izleme	-

Tablo 3’te yer aldığı gibi, 5. sınıf Anıttepe yayınları Türkçe Ders Kitabı’nda 4 katılımlı dinleme, 2 katılımsız dinleme/izleme ve 2 not alarak dinleme/ izleme yöntem ve tekniği kullanılmıştır.

### 3.2. İkinci alt amaca ilişkin bulgular

**Tablo 4.** 6. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan okuma yöntem ve teknikleri

Yöntem ve teknikler	6. sınıf (MEB 1)	6. sınıf (MEB 2)	6. sınıf (EKOYAY)
Sesli Okuma	13	27	18
Sessiz Okuma	25	32	21
Göz Atarak Okuma	-	-	-
Özetleyerek Okuma	-	-	-
Not Alarak Okuma	-	-	-
İşaretleyerek Okuma	-	1	-
Tahmin Ederek Okuma	2	-	-
Soru Sorarak Okuma	-	-	3
Söz Korusu	-	-	-
Okuma Tiyatrosu	3	-	2
Ezberleme	1	-	2
Metinlerle İlişkilendirme	1	-	2
Tartışarak Okuma	-	-	-
Eleştirel Okuma	-	-	-

Hızlı Okuma Tekniği	-	-	1
---------------------	---	---	---

Tablo 4'te yer aldığı gibi, 6. sınıf MEB 1 yayınları Türkçe Ders Kitabı'nda 13 sesli, 25 sessiz, 2 tahmin ederek, 3 okuma tiyatrosu, 1 ezberleme, 1 metinlerle ilişkilendirme; 6. sınıf MEB 2 yayınları Türkçe Ders Kitabı'nda 27 sesli okuma, 32 sessiz okuma, 1 işaretleyerek okuma; 6. sınıf EKOYAY yayınları Türkçe Ders Kitabı'nda 18 sesli okuma, 21 sessiz okuma, 3 soru sorarak okuma, 2 metinlerle ilişkilendirme, 2 ezberleme, 2 okuma tiyatrosu, 1 hızlı okuma yöntem ve tekniğine yer verilmiştir.

**Tablo 5.** 6. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan dinleme yöntem ve teknikleri

Yöntem ve teknikler	6. sınıf (MEB 1)	6. sınıf (MEB 2)	6. sınıf (EKOYAY)
Katılımlı Dinleme	-	3	4
Katılımsız Dinleme/İzleme	-	5	1
Not Alarak Dinleme/İzleme	6	1	3
Kendini Konuşanın Yerine Koyarak Dinleme/İzleme	1	-	-
Yaratıcı Dinleme/İzleme	-	-	-
Seçici Dinleme/İzleme	1	-	-
Eleştirel Dinleme/İzleme	-	-	-

Tablo 5'te yer aldığı gibi 6. sınıf MEB 1 yayınları Türkçe Ders Kitabı'nda 6 not alarak dinleme/izleme, 1 seçici dinleme/ izleme ve 1 kendini konuşanın yerine koyarak dinleme/izleme; 6. sınıf MEB 2 yayınları Türkçe Ders Kitabı'nda 3 katılımlı dinleme, 5 katılımsız dinleme/ izleme, 1 not alarak dinleme/ izleme; 6. sınıf Ekoyay yayınları Türkçe Ders Kitabı'nda 4 katılımlı dinleme, 3 not alarak dinleme/ izleme, 1 katılımsız dinleme/ izleme yöntem ve tekniğine yer verilmiştir.

### 3.3. Üçüncü alt amaca ilişkin bulgular

**Tablo 6.** 7. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan okuma yöntem ve teknikleri

Yöntem ve teknikler	7. sınıf (MEB 1)	7. sınıf (MEB 2)	7. sınıf (Özgün yay.)
Sesli Okuma	13	11	16
Sessiz Okuma	28	30	26
Göz Atarak Okuma	-	-	-
Özetleyerek Okuma	-	-	-
Not Alarak Okuma	3	2	1
İşaretleyerek Okuma	3	-	2
Tahmin Ederek Okuma	-	-	-
Soru Sorarak Okuma	-	-	-
Söz Korosu	-	1	-
Okuma Tiyatrosu	-	-	1
Ezberleme	-	-	1
Metinlerle İlişkilendirme	1	2	1
Tartışarak Okuma	-	-	1

Eleştirel Okuma	-	-	-
Hızlı Okuma Tekniği	-	-	-

Tablo 6’da yer aldığı gibi, 7. sınıf MEB 1 yayınları Türkçe Ders Kitabı’nda 28 sessiz okuma, 13 sesli okuma, 3 işaretleyerek okuma, 3 not alarak okuma, 1 metinlerle ilişkilendirme; 7. sınıf MEB 2 yayınları Türkçe Ders Kitabı’nda 11 sesli okuma, 30 sessiz okuma, 2 not alarak okuma, 1 söz korosu, 2 metinlerle ilişkilendirme; 7. sınıf Özgün yayınları Türkçe Ders Kitabı’nda 26 sessiz okuma, 16 sesli okuma, 2 işaretleyerek okuma, 1 not alarak okuma, 1 okuma tiyatrosu, ezberleme, tartışarak okuma, metinlerle ilişkilendirme yöntem ve tekniği kullanılmıştır.

**Tablo 7.** 7. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan dinleme yöntem ve teknikleri

Yöntem ve teknikler	7. sınıf (MEB 1)	7. sınıf (MEB 2)	7. sınıf (Özgün yay.)
Katılımlı Dinleme	-	1	2
Katılımsız Dinleme/İzleme	1	1	1
Not Alarak Dinleme/İzleme	4	5	4
Kendini Konuşanın Yerine Koyarak Dinleme/İzleme	3	1	1
Yaratıcı Dinleme/İzleme	-	-	-
Seçici Dinleme/İzleme	-	-	-
Eleştirel Dinleme/İzleme	-	-	-

Tablo 7’de yer aldığı gibi, 7. sınıf MEB 1 yayınları Türkçe Ders Kitabı’nda 4 not alarak dinleme/ izleme, 3 kendini konuşanın yerine koyarak dinleme/izleme, 1 katılımsız dinleme/ izleme; 7. sınıf MEB 2 yayınları Türkçe Ders Kitabı’nda 5 not alarak dinleme/izleme, 1 katılımsız dinleme/izleme, 1 katılımlı dinleme/ izleme, 1 kendini konuşanın yerine koyarak dinleme/izleme; 7. sınıf Özgün yayınları Türkçe Ders Kitabı’nda 4 not alarak dinleme/izleme, 2 katılımlı dinleme, 1 katılımsız dinleme/izleme, 1 kendini konuşanın yerine koyarak dinleme/izleme yöntem ve tekniği kullanılmıştır.

### 3.4. Dördüncü alt amaca ilişkin bulgular

**Tablo 8.** 8. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan okuma yöntem ve teknikleri

Yöntem ve teknikler	8. sınıf MEB
Sesli Okuma	16
Sessiz Okuma	29
Göz Atarak Okuma	-
Özetleyerek Okuma	-
Not Alarak Okuma	4
İşaretleyerek Okuma	1
Tahmin Ederek Okuma	2
Soru Sorarak Okuma	-
Söz Korosu	-
Okuma Tiyatrosu	-
Ezberleme	-

Metinlerle İlişkilendirme	2
Tartışarak Okuma	-
Eleştirel Okuma	1
Hızlı Okuma Tekniği	-

Tablo 8’de yer aldığı gibi; 8. sınıf MEB yayınları Türkçe Ders Kitabı’nda 29 sessiz okuma, 16 sesli okuma, 4 not alarak okuma, 2 tahmin ederek okuma, 2 metinlerle ilişkilendirme, 1 eleştirel okuma ve 1 işaretleyerek okuma ve yöntem ve tekniği kullanılmıştır.

**Tablo 9.** 8. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan dinleme yöntem ve teknikleri

Yöntem ve teknikler	8. sınıf MEB
Katılımlı Dinleme	3
Katılımsız Dinleme/İzleme	4
Not Alarak Dinleme/İzleme	-
Kendini Konuşanın Yerine Koyarak Dinleme/İzleme	1
Yaratıcı Dinleme/İzleme	-
Seçici Dinleme/İzleme	-
Eleştirel Dinleme/İzleme	-

Tablo 9’da yer aldığı gibi; 8. sınıf MEB yayınları Türkçe Ders Kitabı’nda 4 katılımsız dinleme/izleme, 3 katılımlı dinleme, 1 kendini konuşanın yerine koyarak dinleme/izleme yöntem ve tekniği kullanılmıştır.

#### 4. Sonuç, tartışma ve öneriler

Araştırmanın ilk bulgusundan elde edilen bilgilere göre, 5. sınıf Türkçe ders kitabında 33 sessiz okuma, 13 sesli okuma, 4 tahmin ederek okuma, 4 katılımlı dinleme, 3 okuma tiyatrosu, 3 metinlerle ilişkilendirme okuma yöntem ve tekniği; 2 not alarak dinleme/izleme ve 2 katılımsız dinleme/izleme, 2 not alarak okuma, 1 söz korusu yöntem ve tekniği kullanılmaktadır. Bununla birlikte eleştirel okuma ve dinleme/izleme, seçici dinleme/izleme, tartışarak okuma, hızlı okuma, göz atarak okuma gibi yöntem ve tekniklere hiç yer verilmediği görülmüştür. Alanyazın incelendiğinde Erkal ve Çağrıtekin’in (2020), müfredatta yer alan okuma yöntem ve tekniklerinin ders kitapları ile uyumunu incelediği araştırmasında 5. sınıf Türkçe ders kitabında 14 sesli okuma, 6 tahmin ederek okuma, 6 sessiz okuma, 3 not alarak okuma, 1 ezberleyerek okuma, 1 soru sorarak okuma, 1 grup halinde okuma, 1 söz korusu yöntem ve tekniğinin kullanıldığını tespit etmiştir. Yapılan karşılaştırmada araştırmanın bu bulgusunun diğer araştırma bulgusuyla tutarlılık gösterdiği tespit edilmiştir. Ancak Kemiksiz (2016), dinleme yöntem/tekniki ile metin türü ilişkisini incelediği araştırmasında Türkçe ders kitaplarında çoğunlukla kendini konuşanın yerine koyarak dinleme ve katılımsız dinleme yönteminin kullanıldığı sonucuna ulaşmıştır. Araştırmanın bu bulgusu Kemiksiz (2016)’in araştırma sonucuyla tutarlılık göstermemektedir. İncelenen ders kitaplarının farklı yayınevlerine ait olması iki araştırmada farklı bulgulara ulaşılmasına neden olduğunu düşündürmektedir.

Araştırmanın ikinci bulgusundan elde edilen bilgilere göre, 6. sınıf MEB 1 Yayınları Türkçe Ders Kitabı’nda 13 sesli, 25 sessiz, 2 tahmin ederek, 3 okuma tiyatrosu, 1 ezberleme, 1 metinlerle ilişkilendirme; 6. sınıf MEB 2 yayınları Türkçe Ders Kitabı’nda 27 sesli okuma, 32 sessiz okuma, 1

işaretleyerek okuma; 6. sınıf EKOYAY yayınları Türkçe Ders Kitabı'nda 18 sesli okuma, 21 sessiz okuma, 3 soru sorarak okuma, 2 metinlerle ilişkilendirme, 2 ezberleme, 2 okuma tiyatrosu, 1 hızlı okuma; 6. sınıf MEB 1 yayınları Türkçe Ders Kitabı'nda 6 not alarak dinleme/izleme, 1 kendini konuşanın yerine koyarak dinleme/izleme ve 1 seçici dinleme/ izleme; 6. sınıf MEB 2 yayınları Türkçe Ders Kitabı'nda 5 katılımsız dinleme/ izleme, 3 katılımlı dinleme, 1 not alarak dinleme/izleme; 6. sınıf Ekoyay yayınları Türkçe Ders Kitabı'nda 4 katılımlı dinleme, 3 not alarak dinleme/izleme, 1 katılımsız dinleme/izleme yöntem ve tekniğine yer verildiği görülmüştür. Erkal ve Çağrıtekin (2020), müfredatta yer alan okuma yöntem ve tekniklerinin ders kitapları ile uyumunu incelediği araştırmasında 6. sınıf Türkçe ders kitabında 17 sesli okuma, 2 sessiz okuma, tahmin ederek okuma, 1 grup halinde okuma, 3 soru sorarak okuma, 1 söz korusu, 1 hızlı okuma ve okuma tiyatrosu yöntem ve tekniğine yer verildiği görülmüştür. Bununla birlikte 6. sınıf MEB 1 yayınları Türkçe Ders Kitabı'nda Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer almamasına karşın 7. sınıf için kullanılması gereken kendini konuşanın yerine koyarak dinleme/izleme ve 8. sınıf için kullanılması gereken seçici dinleme/izleme yöntem ve tekniklerine yer verildiği görülmüştür. Bu sonuç Süğümlü ve Yüce'nin (202) çalışmalarıyla benzerlik göstermektedir. Bu çalışmada da 6. sınıf düzeyinde program ile ders kitabının dinleme/izleme stratejileri bakımından tutarlı olmadığı belirlenmiştir. Bu durum, araştırmadan elde edilen sonuçların, alanyazındaki diğer araştırmaların bulgularıyla benzer olduğunu göstermektedir.

Araştırma kapsamında 6. sınıf öğrencilerine okutulan üç ders kitabı karşılaştırılmış, metin ve etkinliklerde yer verilen yöntem ve tekniklerin nicelik ve nitelik olarak birbirine benzer olduğu görülmüştür. Bayram ve Aktaş'ın (2021) gerçekleştirdiği çalışmada da gerek MEB gerekse de özel yayınevlerine ait Türkçe ders kitaplarında kullanılan okuma ve dinleme yöntem ve tekniklerinin oranları da oldukça benzerdir. Aynı sınıf düzeyinde okutulan ders kitaplarının öğrenciler arasında fırsat eşitsizliğine neden olmaması için benzer niteliklerde olması beklenmektedir. Bu bağlamda araştırma bulgusunun olumlu yönde olduğunu söylemek mümkündür. Ancak yapılan incelemede 6. sınıf Türkçe ders kitaplarının hem okuma hem de dinleme becerisi için öğrencilerin aynı yöntem ve tekniği edinmelerini sağlayacak şekilde hazırlandığı tespit edilmiştir. Ders kitaplarında aynı yöntem ve tekniklerin kullanılması araştırma kapsamında ulaşılmış önemli bir eksikliklerdir.

Araştırmanın üçüncü bulgusundan elde edilen bilgilere göre, 7. sınıf MEB 1 yayınları Türkçe Ders Kitabı'nda 28 sessiz okuma, 13 sesli okuma, 3 işaretleyerek okuma, 3 not alarak okuma, 1 metinlerle ilişkilendirme; 7. sınıf MEB 2 yayınları Türkçe Ders Kitabı'nda 11 sesli okuma, 30 sessiz okuma, 2 not alarak okuma, 1 söz korusu, 2 metinlerle ilişkilendirme; 7. sınıf Özgün yayınları Türkçe Ders Kitabı'nda 26 sessiz okuma, 16 sesli okuma, 2 işaretleyerek okuma, 1 not alarak okuma, 1 metinlerle ilişkilendirme, ezberleme, okuma tiyatrosu, tartışarak okuma; 7. sınıf MEB 1 yayınları Türkçe Ders Kitabı'nda 4 not alarak dinleme/ izleme, 3 kendini konuşanın yerine koyarak dinleme/izleme, 1 katılımsız dinleme/ izleme; 7. sınıf MEB 2 yayınları Türkçe Ders Kitabı'nda 5 not alarak dinleme/izleme, 1 katılımlı dinleme/ izleme, 1 katılımsız dinleme/izleme, 1 kendini konuşanın yerine koyarak dinleme/izleme; 7. sınıf Özgün yayınları Türkçe Ders Kitabı'nda 4 not alarak dinleme/izleme, 2 katılımlı dinleme, 1 katılımsız dinleme/izleme, 1 kendini konuşanın yerine koyarak dinleme/izleme yöntem ve tekniğine yer verilmiştir. İncelenen bu ders kitaplarının yöntem ve teknik bakımından aynı nitelikte hazırlanması olumlu bir bulgu olarak değerlendirilirken kitapların genelinde aynı yöntem ve tekniğe yer verilmesi önemli bir eksikliklerdir. Erkal ve Çağrıtekin (2020), müfredatta yer alan okuma yöntem ve tekniklerinin ders kitapları ile uyumunu incelediği araştırmasında 7. sınıf Türkçe ders kitabında 18 sesli okuma, 11 sessiz okuma, 2 not alarak okuma, 1 okuma tiyatrosu ve 1 ezberleyerek okuma yöntem ve tekniğine yer verilmiştir. Bayram ve Aktaş'ın (2021) gerçekleştirdiği çalışmada da okuma ve dinleme yöntem ve tekniklerine en çok 7. sınıfta yer verildiği tespit edilmiştir. Araştırma sonucundan elde edilen bir diğer



veri olarak özellikle yaratıcı okuma ve yaratıcı dinleme/izleme yöntem ve tekniklerine yer verilmediği söylenebilir. Bu durum Bayram ve Aktaş'ın (2021) çalışmalarında da görölmektedir ve üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeyi amaçlayan Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın çıktılarıyla örtüşmemektedir. Bununla birlikte 7. sınıf programında yer almasına karşın MEB 1 yayınlarında göz atarak okuma, özetleyerek okuma, tartışarak okuma yöntem ve tekniklerine; MEB 2 yayınlarında göz atarak okuma, işaretleterek okuma, özetleyerek okuma, tartışarak okuma yöntem ve tekniklerine; Özgün yayınlarında ise göz atarak okuma ve özetleyerek okuma yöntem ve tekniklerine yer verilmediği belirlenmiştir. Süğümlü ve Doğan'ın (2021) çalışmalarında da programda yer alan yöntem ve tekniklerle, ders kitaplarında yer alan yöntem ve tekniklerin örtüşmediği görölmektedir. Bu bulgular, araştırmadan elde edilen sonuçların, alanyazındaki diğer araştırmaların bulgularıyla uyumlu olduğunu göstermektedir. 6. sınıf Türkçe ders kitaplarında olduğu gibi 7. sınıf Türkçe ders kitaplarında da programda yer verilen yöntem ve teknikler birbiriyle uyumlu değildir.

Araştırmanın sonuncu bulgusundan elde edilen bilgilere göre, 8. sınıf MEB yayınları Türkçe Ders Kitabı'nda 29 sessiz okuma, 16 sesli okuma, 4 not alarak okuma, 2 metinlerle ilişkilendirme, 2 tahmin ederek okuma, 1 işaretleterek okuma ve 1 eleştirel okuma yöntem ve tekniği; 8. sınıf MEB yayınları Türkçe Ders Kitabı'nda 4 katılımsız dinleme/izleme, 3 katılımlı dinleme, 1 kendini konuşanın yerine koyarak dinleme/izleme yöntem ve tekniği kullanılmıştır. Erkal ve Çağrıtekin (2020), müfredatta yer alan okuma yöntem ve tekniklerinin ders kitapları ile uyumunu incelediği araştırmasında 8. sınıf Türkçe ders kitabında 16 sesli okuma, 4 not alarak okuma ve 3 tahmin ederek okuma yöntem ve tekniğine yer verildiğini tespit etmiştir. Çalışma kapsamında 8. sınıf programında yer almasına karşın MEB yayınlarında tartışarak okuma, göz atarak okuma, özetleme, not alma yöntem ve tekniklerine yer verilmediği belirlenmiştir. Bununla birlikte dinleme becerisinde de programda yer almasına karşın seçici, yaratıcı, eleştirel ve not alarak dinleme/izleme yöntem ve tekniklerine yer verilmediği görölmüştür. Bu sonuçlar Süğümlü ve Doğan (2021) ile Süğümlü ve Yüce'nin (2020) çalışmalarıyla benzerlik göstermektedir. Bu çalışmalarda da ders kitapları ile Türkçe Dersi Öğretim Programı arasında farklılıklar olduğu görölmektedir. Araştırmanın bu bulgusunun alanyazındaki diğer araştırma bulgularıyla benzer olduğu söylenebilir. 8. sınıf Türkçe ders kitabındaki metinlerde ve etkinliklerde aynı yönetime ve tekniğe yer verilmesi de çalışma kapsamında tespit edilmiş önemli bir eksikliklerdir.

Araştırma kapsamında Türkçe ders kitaplarında yer alan yöntem ve tekniklerin dağılımlında kısır döngüye girildiği; okuma yöntem ve tekniklerinden sesli okumaya ve sessiz okumaya; dinleme yöntem ve tekniklerinden not alarak, katılımlı ve katılımsız dinleme yöntem ve tekniklerine daha çok yer verildiği görölmüştür. Öte yandan dil öğretim süreçlerinde temel becerileri geliştirmeye yönelik yöntem ve tekniklerin farklılık göstermesi oldukça önemlidir. Öğrenciler, farklı dinleme ve okuma yöntem ve tekniklerini kullanarak farkında olmadan anlama becerilerini geliştirebilir ve yeni beceriler kazanma fırsatına sahip olabilirler (Pang, 2008). Her bir yöntem ve tekniğin anlama sürecine katkısı, uygulama sürecinde belirlenebilir. Bu nedenle eğitim-öğretim sürecinde kullanılan en temel aracın ders kitabı olduğu göz önüne alındığında çalışmada ulaşılan sonuçların önemli olduğu dile getirilebilir.

Araştırma sonuçlarından yola çıkılarak şu öneriler dile getirilmiştir:

- Söz konusu eksiklikler doğrultusunda ders kitaplarında bazı yöntem ve tekniklerin sayıca daha çok kullanılmasından ziyade farklı yöntem ve tekniklere yer verilmelidir.

- Okuma ve dinleme/izleme yöntem ve teknikleri sınıf düzeylerine uygun olarak dengeli bir biçimde dağıtılmalıdır.

- Türkçe ders kitapları hazırlanırken Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan yöntem ve teknikler dikkate alınmalı ve bu yöntem ve tekniklerden yola çıkılarak etkinlikler hazırlanmalıdır. Türkçe Dersi Öğretim Programı ile ders kitapları arasında farklılıklar bulunmamalıdır.

- Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın amaçlarından biri olan üst düzey düşünme becerilerini geliştirmek adına eleştirel okuma ve dinleme/izleme, yaratıcı okuma ve dinleme/izleme, tartışarak okuma gibi yöntemlere ders kitaplarında daha çok yer verilebilir.

### Kaynakça

- Ağın H., Hülya, K., Hüseyin, K., Ali; Tarakçı, R. ve Üstün, E. (2018). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe ders kitabı 5*. Ankara: MEB Devlet Kitapları.
- Akgül, A., Demirer, N. Gürcan, E., Karadaş, D., Karahan, İ. ve Uysal, A. (2018). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe 7. sınıf ders kitabı*. Ankara: MEB Devlet Kitapları.
- Arıcı, A. F. (2006). Türkçe öğretiminde kullanılan strateji-yöntem ve teknikler. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 299-308.
- Anne Arundel Community College (2008). *Skimming and scanning*. Reading and study skills lab <http://pioneer.netserv.chula.ac.th/~pkanchan/html/skim.htm>
- Aslan, C. (2017). *Örnek eğitim durumlarıyla Türkçe-Türk dili edebiyatı öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Azizoğlu, N. İ. ve Okur, A. (2021). Eleştirel dinleme becerisinin kapsamının incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (22), 327-337.
- Bayram, B. ve Aktaş, E. (2021). Anlama becerisi açısından okuma ve dinleme/izleme stratejilerinin Türkçe ders kitaplarındaki yeri. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi-International Journal of Society Researches*, 17(35), 1823-1848.
- Brown, H. D. (2007). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy*. Pearson Longman.
- Ceran, D. (2015). Seçici dinleme ile not alarak dinleme yöntemlerinin altıncı sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama becerisine etkisi. *Zeitschrift für die Welt der Türken Journal of World of Turks*, 7(1), 205-219.
- Çelik, Ö. ve Doğan, Y. (2022). Türkçe öğretmeni adaylarının özetleme hakkındaki görüşleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(3), 2233-2263.
- Demirel, T. (2019). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe 6. sınıf ders kitabı*. Ankara: EKOYAY Yayınları.
- Dilidüzgün, S. (2003). *İletişim odaklı Türkçe derslerinde çocuk kitapları*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Dilidüzgün, S. (2004). Okuma öğretimi hedefleri bağlamında Türkçe ders kitaplarındaki çocuk edebiyatı ürünleri. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 43-55.
- Doğancı, M. S. (2018). *Ortaokul 6-8. Sınıf Türkçe dersi basılı öğretim materyallerinin dinleme/izleme yöntem ve teknikleri bakımından incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Djuwarsih, A. (2006). *Learning and teaching strategies*. Jakarta: CV. Wijaya Saputra.
- Erkal, M. ve Çağrıtekin, D. (2020). Okuma stratejilerinin (yöntem ve tekniklerinin) Türkçe ders kitaplarındaki metinlerle uyumu. *Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(2), 433-450.
- Erkal, H. ve Erkal, M. (2019). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe ders kitabı 7. sınıf*. Ankara: Özgün Yayınları.

- Ertürk, N., Keleş, S. ve Külünk, D. (2018). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu 6. sınıf Türkçe ders kitabı*. Ankara: MEB Devlet Kitapları.
- Eselioglu, H., Set, S. ve Yücel, A. (2019). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu 8. sınıf Türkçe ders kitabı*. Ankara: MEB Devlet Kitapları.
- Grabe, W. (2009). *Reading in a Second Language*. New York: Cambridge University Press.
- Güneş, F. (2011). İlköğretimde sesli okumanın önemi ve yararları. *Milli Eğitim Dergisi*, 191, 7-23.
- Goodman, K. S. (1996). Ken goodman on reading. *Portsmouth, NH: Heinemann Online Journal*, 15(2), 156-166.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karatay, H. (2014). *Okuma eğitimi kuram ve uygulama* (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kavcar, C.; Oğuzkan, F. ve Sever, S. (2004). *Türkçe öğretimi (Türkçe ve sınıf öğretmenleri için)*. Ankara: Engin Yayınları.
- Kemiksiz, Ö. (2016). Türkçe derslerindeki dinleme metinlerinde dinleme yöntem/teknigi - metin türü ilişkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(1): 15-30.
- Khathayut, P. ve Karavi, P. (2011). *Summarizing techniques: the effective indicators of reading comprehension*. 3rd International Conference on Humanities and Social Sciences Proceedings-Teaching Techniques, 1-12. <http://fs.libarts.psu.ac.th/research/conference/proceedings-3/3pdf/004.pdf>
- Kır, T., Kırman, E. ve Yağız, S. (2019). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe ders kitabı 7*. Ankara: MEB Yayınları.
- Kitiş, E. (2017). Türkçe ders kitaplarında metinlerarası okumaya yönelik bir inceleme. *İdil*, 6(39), 2999-3009.
- Kodan, H. (2015). *Koro, tekrarlı ve yardımcı okuma yöntemlerinin zayıf okuyucuların okuma ve anlama becerileri üzerine etkisi*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora tezi, Ankara.
- Kurudayıoğlu, M. ve Öрге Yaşar, F. (2014). 6. sınıf Türkçe dersi öğretmen kılavuz kitaplarındaki dinleme metinlerinin dinleme yöntem ve teknikleri açısından incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(2), 1-14.
- Linyang, Y. (2020). *An analysis of english reading comprehension from the perspective of psycholinguistics*. Proceedings of the 2020 International Conference on Modern Education Management, Innovation and Entrepreneurship and Social Science (MEMIESS 2020).
- MEB (2006). *İlköğretim Türkçe dersi (6, 7, 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: MEB Yayınları.
- Öz, M. F. (2001). *Uygulamalı Türkçe öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özen, F. ve Arslan Hendekçi, E. (2016). Türkiye’de eğitim denetimi alanında 2005–2015 yılları arasında yayımlanan makale ve tezlerin betimsel analizi. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 6(11), 621-650.
- Pang, J. (2008). Research on good and poor reader characteristics: implications for l2 reading research in China. *Reading in a Foreign Language*, 20(1), 1-18.
- Sawyer, W. E. (2012). *Growing up with literature*. Belmont: Wadsworth Cengage Learning.
- Sever, S. (2011). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sever, S., Kaya, Z. ve Aslan, C. (2011). *Etkinliklerle Türkçe öğretimi*. İzmir: Tudem Yayıncılık.
- Sevimli, F. (2015). *Katılımlı dinlemenin ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama becerisi üzerindeki etkisi*. Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek lisans tezi, Kütahya.

- Sur, E. (2022). Türkçe ders kitaplarında yer alan metin altı soruların yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre incelenmesi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 11(1), 430-451. <http://www.itobiad.com/tr/pub/issue/68190/952572>
- Süğümlü, Ü. ve Yüce, S. N. (2020). Dinleme/izleme stratejilerine yönelik karşılaştırmalı bir çalışma: program ve ders kitapları. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 8(23), 202-215.
- Süğümlü, Ü. ve Doğan, K. (2021). Okuma stratejilerinin programlar ve ders kitapları bağlamında incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 58, 131-153.
- Şimşek, H. (2009). Methodical problem in the researches of educational history. *Journal of Faculty of Educational Sciences*, 1(42), 33-51.
- Ünalın, Ş. (2001). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yalçın, A. (2006). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yenilmez, K. ve Sölpük, N. (2014). Matematik dersi öğretim programı ile ilgili tezlerin incelenmesi (2004-2013). *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 33-42.

## 07. Nesne ve mesleklere ilişkin adlandırmalar bağlamında çocuklarda dil gelişimi

Hanife ALKAN ATAMAN<sup>1</sup>

**APA:** Alkan Ataman, H. (2023). Nesne ve mesleklere ilişkin adlandırmalar bağlamında çocuklarda dil gelişimi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (36), 135-152. DOI: 10.29000/rumelide.1372325.

### Öz

Bireyler; yaşamları boyunca fiziksel, nörolojik ve psikolojik olarak birbirini tamamlayan olgunlaşma aşamalarından geçer. Diller, bireyler arasındaki iletişimi sağlamanın ötesinde onların zekâ ve algılama gücü gibi üst düzey bilişsel ve nörolojik faaliyetleri ile ilgili önemli bilgiler verir. Dil edinimi konusunda tartışmalı pek çok kuram vardır. Bu kuramlar temelde çocukların dili, sosyal çevrelerinden etkilenme yoluyla ya da zihinlerinde var olan dil yetisi sayesinde istemsiz bir şekilde öğrenip öğrenmedikleri konusuna odaklanmıştır. Bu çalışmada çocukların dil ediniminin ne şekilde gerçekleştiğinin belirlenmesi amacıyla nicel araştırma desenlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Çalışmanın örneklemi, 4, 5, 6 yaşlarındaki okul öncesi eğitimi alan çocuklardır. Bu çocuklara çeşitli nesnelere ve meslek gruplarına ait görseller yansıtılmış, sormaca yoluyla çocuklardan bunları adlandırmaları istenmiştir. Çocukların hepsinin okul öncesi eğitimi almış ve alıyor olması, özellikle dikkate alınmıştır. Bunun nedeni çocukların sadece aileleriyle değil, başka ortamlarda da öğretici uyarılarla karşı karşıya gelmiş olmasının önemidir. Ayrıca çocuklara gösterilen nesne ve meslek görselleri seçiminde yakın çevrelerinde bulunma ve çevrelerindeki kişilerce yabancı adlarına gönderimler yapılarak dile getirilme ihtimali olanlar tercih edilmiştir. Bu çerçevede çocukların verdiği özgün cevaplar, ana dili edinimi sürecinde yaratıcı zekâlarını devreye soktukları varsayımını doğrulamaktadır. Çocuklar, Türk diline yabancı karşılıkları ile girmiş pek çok nesneye ve mesleğe yönelik Türkçe adlandırmalar yapmıştır. İlgili durum, bu çalışmanın Türk dili söz varlığına katkı sağlayacağını göstermektedir.

**Anahtar kelimeler:** Dil gelişimi, öğrenme, adlandırma, psiko-lengüistik kuram, Chomsky

## Language development in children in the context of naming objects and professions

### Abstract

Individuals; throughout their lives, go through maturation stages that complement each other physically, neurologically and psychologically. Beyond providing communication between individuals, languages provide important information about their high-level cognitive and neurological activities, such as intelligence and perception power. There are many controversial theories about language acquisition. These theories basically focus on whether children learn language involuntarily, either through influence from their social environment or through the language ability they have in their minds. In this study, a survey model, one of the quantitative research designs, was used to determine how children's language acquisition took place. The sample of the study is children aged 4, 5, 6 receiving pre-school education. Visuals of various objects and

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü (Samsun, Türkiye), hanifealkan\_24@hotmail.com; hanife.alkan@omu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-4030-1142 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 27.08.2023-kabul tarihi: 20.10.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1372325]

professional groups were projected to these children, and they were asked to name them through questioning. The fact that all of the children have received or are receiving pre-school education was particularly taken into consideration. The reason for this is the importance of children being exposed to instructive stimuli not only with their families but also in other environments. In addition, in the selection of object and profession images shown to children, those that were likely to be in their immediate surroundings and be mentioned by people around them by referring to their foreign names were preferred. In this context, the original answers given by children confirm the assumption that they put their creative intelligence into use in the process of acquiring their native language. Children have made Turkish names for many objects and professions that have entered the Turkish language with their foreign equivalents. This shows that the present study will contribute to the Turkish language vocabulary.

**Keywords:** Language development, learning, naming, psycho-linguistic theory, Chomsky

## Giriş

Diller, seslerin belirli kurallar çerçevesinde bir araya getirilerek anlam birimlerine dönüştürülmüş hâlidir. Çeşitli nedenlerle birbirlerinden ayrılmış diller, bin yıllar boyunca bazı değişiklikler geçirir ve geçirdiği gelişim aşamalarından sonra her biri, kendi dil mantığını oluşturur. Sözcüklerin, sözcelerin ve cümlelerin anlamlarını ve bir araya geliş biçimlerini belirleyen bu kurallar bütününe “gramer / dilbilgisi” adı verilir. Dillerin anlamlı en küçük ögesi, sözcüklerdir. Sözcükler, bir veya birden fazla sesin sistemlice bir araya gelmesiyle oluşan ve tek başlarına soyut ya da somut kavramlara karşılık gelen dil birimleridir (Korkmaz, 2009, s. 6). Bütün dillerde sözcükler, deneyimlenen gerçeklerin bir yansıtıcısıdır. Bu nedenle toplumun değişmesiyle birlikte başka bir şekle dönüşebilir ya da ortadan kaybolabilirler (Wierzbicka, 1997, s. 5).

Türkçe sözcüklerin yapısı içinde yer alan kökler, anlamlı; ekler ise görevli öğelerdir. Kökler, tek başlarına kullanılabilirken ekler, tek başlarına anlam ifade etmezler. Bu nedenle ekler, kök ve gövdelere bağlı birimlerdir. Türkçe sondan eklemeli yapıda bir dil olduğundan yeni sözcüklerin türetilmesi konusunda yapım eklerinin, sözcüklerin çeşitli şekillerde işletilmesi hususunda da çekim eklerinin önemi büyüktür (Korkmaz, 2009, s. 15-16). Konu ile ilgili yapılan çalışmalar, konuşma esnasında beynin kök ve ekleri ayrı ayrı ürettiğini ve depoladığını öne sürmektedir (Onan, 2009, s. 243-244). Yapım ve çekim eklerinin kök ve gövdelere getirilmesi; gelişigüzel değildir, belli bir sisteme tabidir. Gramer kurallarını eğitim kurumlarında öğrenen konuşurlarla birlikte bu alana özel hiçbir eğitim almamış bireyler de çevrelerinde konuşulanları veya verilen mesajları algılar, ilgili kuralları işletebilmeyi gizil olarak bildiğinden kendilerine sunulan dil mantığı çerçevesinde dilinin öngördüğü gramer formüllerini düşünmeden otomatik olarak uygular, meramlarını yazılı ya da sözlü olarak ifade eder. Bu açıdan bakıldığında dil, iç ya da dış birçok uyarının gözetiminden uzak olduğundan yalnızca olağanüstü yetenekli ve becerikli kimseler için değil, aslında her birey için düşüncelerin ve duyguların aktarımının bir aracıdır (Chomsky, 2011, s. 39). Aynı şekilde çocukların da gelişimlerinin daha ilk dönemlerinde konuşmalarında kendi dillerinin birçok kuralını istemli ya da istemsiz uyguladıklarına şahit olunmaktadır. Türk dili özelinde düşünüldüğünde çocuklar, bazı sözcüklerin sonuna getirilen kimi eklerin fonksiyonunu bildiğinden birçok sözcüğe ilgili ekleri eklediğinde anlatmak istediği kavramı aktarabildiğinin farkındadır.

Diller, bireyler arasındaki iletişimi sağlamanın ötesinde bireylerin zekâ düzeyleri, uyarınları algılama gücü, üst düzey bilişsel ve nörolojik faaliyetleri ile ilgili önemli ipuçları verir. Dilin düşünceyi ve düşüncenin / çevrenin dili etkilediğine yönelik farklı görüşler bulunsun da her iki olgunun birbirinden

bağımsız değerlendirilemeyeceğini söylemek mümkündür. Bu anlamda bir kavramı ya da nesneyi karşılayacak sözcüğün olmadığı durumlarda o kavram ya da nesne hakkında düşünmek de güçleşecektir (Hoog ve Vaughan, 2011, s. 617-618). Sözcüklerin büyük bir kısmının deneyimleri yansıttığı varsayıldığında dile yerleşen sözcüklerin deneyimlerle ilgili düşünceleri şekillendireceği gerçeği ortaya çıkacaktır (Morris, 2002, s. 301).

Düşünmenin üç önemli yapıtaşı dil, imgeler ve kavramlardır. Bir nesne görüldüğünde o nesneyi yansıtan sözcük ve o sözcüklerin serebral korteksteki algısı, aslında hassas “ara” ve “bağla” işlemleri ile gerçekleşir. Bu işlem, zihin içindeki karmaşık elektrokimyasal birtakım faaliyetlerin ve dürtülerin karşılıklı gidiş gelişleriyle beyin boyunca ilerler. Böylece aslında beynin bir yerindeki uzak ya da yakın bağlantılar aracılığıyla bu nesne ile ilgili birçok çıkarımda bulunulup bir anda pek çok kavram üretilebilir (Solso vd. 2011, s. 383). Bireyler, bir kimseyi ya da nesneyi düşündüğünde aslında o olgularla ilgili pek çok dilbilimsel ifadeyi, kavramı ve durumu da zihninde tasarlamış olur. Tasarladıklarını ise gerektiğinde dille ifade edebileceğinin farkındadır (Morris, 2002, s. 283). İnsan dilinin gelişmişliği, zihne alınan soyut bilgilerin işlenmesiyle koşutluk arz eder (Solso vd. 2011, s. 382-383).

Anne karnında annenin sesini algılamayla başlayan dil edinimi, doğumdan itibaren çevredeki diğer sesleri ayırt edip bunları tekrarlayarak ve yaş alındıkça gelişerek devam eden bir süreçtir (Aksan, 2007, s. 51). “Psiko-linguistik” ya da “psiko-dilbilim” olarak da adlandırılan “dil psikolojisi”; dilin nasıl edinildiği, öğrenildiği ve kullanıldığı ile ilgili dil biliminden ve psikolojiden yararlanarak araştırmalar yapar, teoriler geliştirir. Bunun yanı sıra dinlenenlerin, duyulanların ve yazılanların bireylerce algılanması ve kavranması konusundaki becerilerini de ölçmeyi hedefler. Bu teorilerin bir kısmında çocukların ve yetişkinlerin zihinsel faaliyetleri karşılaştırılmıştır. Piaget, çocukların zihin yapısının yetişkinlerden farklı olan yönlerini incelemiş ve aradaki farkın niceliksel değil, niteliksel olduğunu ortaya koymuştur. Buna göre çocuklar, benmerkezci eğilimle düşüncelerine yön verir ve konuşmaları da buna göre şekillenir. Çocuklar, özellikle okul hayatlarının başına kadar herhangi biriyle konuşmadan, birilerinden de karşılık beklemeden kendi kendine iç konuşmalar yapar. 7-8 yaşından itibaren ise özellikle okul hayatıyla birlikte sosyal ortamları değişir ve ailesi dışındaki bireylerle iletişim kurma gereksinimi hissettiklerinden bu iç konuşmalar, yerini toplumsallaşmış konuşmaya bırakır (2011, s. 9-11). İhtiyaçları çeşitlenen çocuğun söz hazinesi de genişleyip zenginleşir (Keklik, 2015, s. 19). Vygotski de benmerkezci ve toplumsallaşmış konuşma üzerinde durmuş, benmerkezci düşünmenin ve iç konuşmaların bireylerin yaşamlarının ilk yıllarındaki zihinsel faaliyetlerinin gelişimi açısından oldukça önemli olduğunu ileri sürmüştür. Buna göre bireyin zihin ve dil gelişimi; doğuştan getirdiği özellikleriyle birlikte yakın çevresi, aldığı eğitim, sosyal hayatı ve içinde yaşadığı toplumun kültürü ile yakından ilgilidir (1998, s. 38-40). Bu durumda dil, hem biyolojik hem de kültürel bir olgudur (Lyons, 1981, s. 322). Dil, ayrıca bireylerin dünya görüşünün ve ait olduğu toplumun kültürünün de yansıtıcısıdır (Akarsu, 1998, s. 55). Konuşurlar, kendi dillerinin elverdiği ölçüde fikirler üretebilir, aynı şekilde düşünceler de dili birçok açıdan şekillendirir. Bu bağlamda Saussure’ün “dil” ve “söz” ayrımından bahsetmekte de yarar vardır. Saussure’e göre “dil”, toplumsal; “söz”, bireyseldir. Bireylerin kendilerine özgü dili kullanma biçimi olan “söz”lerin birleşimi, toplumların “dil”lerini oluşturur (2001, s. 48-50).

Çocuk dünyaya geldiği anda ilk olarak anne ve babası tarafından ona verilen komutların ve bilgilerin yanı sıra kendisinin de yakın çevresinden ve dış dünyadan algıladıkları ekseninde zihin dünyasını şekillendirmeye başlar. Öğrendiklerini dile getirmeden önce zihnindekileri çeşitli hareketlerle ve seslerle yansıtır. Kimi ebeveynler, çocuklarına küçük yaştan itibaren özellikle yakın çevrelerinde bulunan bazı sözcüklerin adını öğretmeye çalışır. Ancak pek çok nesnenin ya da kavramın adının çocuğa kısa sürede tek tek aktarılma olanağı yoktur. Çocuk, yaşı ilerledikçe bazen çevresinden duydukları bazen de çıkarım

yoluyla önce somut, daha sonra soyut varlıklara ad vermeye başlar. Bu çalışmada, çocuklara çeşitli nesnelere ve meslekler ile ilgili görseller gösterilmiş ve tepkileri ölçülmüştür. Çocukların ilk tepkileri, o nesnelere kendi evlerinde yer alıp almadığı ya da o mesleğe sahip tanıdıklarının yakın çevrelerinde olup olmadığı ile ilgili bir yargıda bulunmak olmuştur. Nesnelere ya da mesleklerin adlarını bilip bilmedikleri kendilerine tekrar sorulduğunda ise çocuklar, o kavramların adlarını bilmeseler de işlevlerini göz önünde bulundurup konuştukları dilin zihinlerine verdiği komutlar uyarınca Türkçe dilbilgisi kurallarına uygun adlandırmalarda bulunmuşlardır.

## 1. Çocuklarda dil gelişimi

Bireylerin yaşamı ana çizgileriyle bebeklik, çocukluk, gençlik, yaşlılık gibi dönemlere ayrılır. Bireyler, dünyaya geldiklerinden itibaren bedensel, zihinsel, dilsel ve psikolojik olarak birbirini tamamlayan ve destekleyen bir gelişim çizgisi üzerinde ilerler. Dilsel ve zihinsel gelişim, bu çalışmanın konusu itibarıyla önem arz etmektedir. Zihin ve dolayısıyla dil gelişimini etkileyen faktörlerin başında beden sağlığı ve beden sağlığını doğrudan etkileyen kalıtım, beslenme ve çevre gibi etkenler gelmektedir. Dilin çok yönlü bir sistem olduğu göz önünde bulundurulduğunda çocuğun bir dizi sesi tanıması, sesleri uygun bir şekilde bir araya getirerek sözcükler türetmesi, sözcükleri söz dizimi kurallarına uygun olarak diğer sözcüklerle birleştirmesi, sözcüklerin anlam inceliklerinin ayırdına varması ve dili etkileşimde bulunduğu insanların sosyal durumuna ve özellikle kendi niyetinin içeriğine göre kullanma becerisine sahip olması onun dil edinimini gerçekleştirdiğini ve dilsel yetkinliğe eriştiğini gösterir (Hoff, 2014, s. 4; Gleason ve Philips, 2022, s. 4).

Dilin yapısı, gelişimi ve edinimi ile ilgili çalışmalarda küçük çocukların dilbilgisini nasıl edindikleri, dil ediniminin ayrı bir zihinsel kapasiteyi gerektirip gerektirmediği, dil gelişiminin diğer hareketleri öğrenme gibi evrensel süreçleri ne ölçüde temsil ettiği gibi pek çok sorunun cevabı aranmıştır ve aranmaktadır<sup>2</sup>. Bu bağlamda “öğrenme” kavramının neyi ifade ettiği önemlidir. Öğrenme; tekrar ya da yaşantı sonucu davranışta meydana gelen devamlı bir değişiktir (Morgan, 2005, s. 77). Öğrenmenin gerçekleşebilmesi için belli miktarlarda genel uyarılmışlık hâli ve güdü gereklidir. Öğrenmenin nasıl gerçekleştiği ve dil kazanımı davranışçı kuram, sosyal öğrenme kuramı ve psiko-lingüistik kuram gibi birbirinden farklı başlıca üç kuramla açıklanmıştır. Davranışçı kurama göre dilin öğrenilmesinin temelinde pekiştirme, sönme ve genelleme gibi edimsel öğrenmenin temel ilkeleri yatar. Bir bebek, tesadüfen çıkardığı sesler sonucunda çevresinden ödüllü bir dönüt aldığı anda aynı sesleri tekrar eder ve öğrenir. Çocuk, zamanla her isteği ve davranışıyla ilgili yeni bir sözcük öğrenir. Pekiştirilmeyen sesler ise söner. Böylece dilin ilk malzemeleri olan sözcükler, yavaş yavaş öğrenilmeye başlanır (Cüceloğlu, 2004, s. 211). Belli bir zihinsel olgunluğa erişmiş her birey, dili öğrenir ve aktif olarak kullanır. Bireyin dili kullanma yeteneği, bilişsel gelişim ile paralellik gösterir (Doğan, 2008, s. 82). Sosyal öğrenme kuramına göre belli bir toplum içinde bulunan bebek, dilin öğrenildiği sosyal ve kültürel ortamdan etkilenir ve bu toplumdaki bireyleri model alıp onların konuşmalarını taklit ederek dili edinir. Bireylerin çevrelerinde kendileriyle iletişim kuran insanlar olduğu sürece dil edinimi süreci kolaylaşır (Gleason ve Philips, 2022, s. 5).

Dilin öğrenilen bir beceri olduğunu savunan davranışçı ve sosyal öğrenme kuramlarından farklı olarak psiko-lingüistik kuram, dilin edinilebilen bir beceri olduğunu ileri sürer. Psiko-lingüistik kuramda beyin gelişimi vurgulanır ve dilin insan zihninin yalnızca bir yönünü temsil ettiği, dilin gelişiminde kritik

<sup>2</sup> Konu ile ilgili pek çok çalışma yapılmıştır. Bunlardan bazıları şunlardır: Villiers-Villiers, 1948; Alpöge, 1991; Marcus vd., 1992; Karacan, 2000b, s. 254-258; Erdemir, 2001; Baştürk, 2004; Sadiyeva, 2004, s. 219-242; Maviş, 2005a, s. 31-61; Maviş, 2005b, s. 129-148; Uygun, 2006, s. 275-287; Doğan, 2008; Loukusa-Leinonen, 2008, s. 55-69; Maviş 2013, s. 239-263; Hoff, 2014.



dönemlerin bulunduğu, genel bilişsel gelişimin ve olgunlaşmanın dil kazanımındaki en önemli faktör olduğu üzerinde durulur (Karacan, 2000a, s. 264). Bu kuramın öncülerinden Chomsky, McNeill ve Lenneberg gibi isimler, çeşitli toplumlardaki bebeklerin dil gelişim süreçlerini inceleme sonunda bebeklerin birbirlerine benzer evreler geçirdiği sonucuna ulaşmışlardır. Söz konusu durum, dil gelişiminin biyolojik ve psikolojik temelli olduğunu ortaya koymuştur. Bu kurama göre ayrıca insan beyni ve sinir yapısı, doğumdan önce dili öğrenecek ve konuşacak biçimde tasarlanmış ve insanoğlu, biyolojik dil programı ile doğmuştur. Bu nedenle insanlar, dili öğrenmek için ayrıca bir çaba sarf etmezler, belli bir olgunluk düzeyine geldiklerinde içinde buldukları çevreye ve koşula bakılmaksızın çevrelerinde konuşan olduğu sürece yürümeyi, yemeyi, içmeyi öğrendiği gibi konuşmayı da öğrenirler, zihinlerindeki konuşmaya dönüştürürler. Chomsky'ye göre "dil kazanma aygıtı" olarak adlandırılan doğuştan dil öğrenebilmek için sahip olduğu özel mekanizma sayesinde çocuk, sadece bir dizi sözcüğü değil, bu sözcükleri belli bir düzene göre sıralamasına olanak veren, dil yaratıcılığının temelinde yatan dilin gramer kurallarını da öğrenir (Cüceloğlu, 2004, s. 212; Gleason ve Philips, 2022, s. 4-5). Ona göre dil davranışı, koşullama modellerinde bahsedilen kas ve salgı davranışları gibi basit davranışlar üzerine kurulamayacak kadar çok yönlü bir sistemdir. Dilde yaratıcılık söz konusudur. Çocuk sadece çevresinden duyduğu sözcükleri taklit etmez, daha önce hiç duymadığı sözcük ve cümleleri de oluşturabilir. Gramer sistemi doğuştan değildir, ancak bilginin işlenmesi ve soyut yapıların oluşturulması, doğuştandır ve beyinde var olan belli şemalarla ilgilidir. Ayrıca dünyanın değişik toplumlarında farklı sosyal şartlar altında yetişen çocukların birbirleriyle aynı öğrenim şemalarına sahip olmaları, dil öğrenmenin temelinde koşullama olamayacağını göstermektedir. Aksi takdirde bu şemalar farklılık arz edecektir (Chomsky, 1957).

Bazı araştırmalar, dil yetisinin biyolojik yapı ile ilişkisinin doğruluğunu ispatlamak üzere beynin sol yanında bulunan "wernicke" ve "broca" bölgesine işaret eder. Wernicke, konuşma seslerinin tanınması ve ayırt edilmesi ile ilgili duyuşsal alan; broca ise sesleri kontrol eden motor alanıdır. Kimi araştırmacılar, bu bölgelerde oluşan hasarların yetişkinlerin dil yetisini doğrudan etkilediğini ileri sürerken (Anderson ve Lightfoot, 2002, s. xiii) kimileri tarafından bu sav reddedilmiş, dil hususunun beynin birçok bölgesini ilgilendiren çok boyutlu bir olgu olduğu savunulmuştur (Bates vd. 1970, s. 2-3). Ancak dil donanımının temelde beyin faaliyetleri sonucunda kazanıldığını, bu nedenle dilin hem donanım hem de kazanımla ilgili olduğunu kabul etmek gerekir.

Dili öğrenmenin hızı ve öğrenilen dilin yeterliliği ailelerin sosyo-ekonomik durumuna, çocuklara yaklaşımlarına, içinde bulunulan kültürel ortama, alınan eğitime, ikiz ve tek çocuk olunmasına, cinsiyete, zekâyâ ve iki dilli olup olmamaya göre farklılık gösterse de dünyanın birçok yerinde bireylerin gelişim süreçleri aynı doğrultuda ilerler. Doğumdan itibaren hızla başlayan sistemli gelişim ve öğrenme sürecinin önemli bir parçası olan dil gelişimi, olgunlaşma dönemlerine paralel olarak seyreder. Doğumdan sonraki bir yıl, bebeğin ilk sözleri çıkarmadan önce, ses ve mimikleri ile iletişim kurduğu dil öncesi devre, okul öncesi yıllar ise temel dil yeteneklerinin kazanıldığı dönemler olarak tanımlanır. Çocuğun dil gelişiminin birinci aşaması "civildama dönemi (babbling)" olarak adlandırılabilir ilk 6 aylık dönemdir. Bu dönemde bebekler, dünyanın her yerinde birbirine benzeyen evrensel sesler çıkarır. Dönemin sonlarına doğru "agulama dönemi" olarak da bilinen dönemde bebekler, annelerinin sesi dışında çevrelerinde duydukları bütün sesleri ayırt eder, ana dillerinin temel seslerini öğrenir (Morris, 2002, s. 358). Dilin gerçekten anlaşılmaya başlandığı bir sonraki dönemde çocuklar, çevresel uyarıcılara dikkat etmeye, kendi ana dilinin seslerini ayırt etmeye başlar. Bu dönemde sözcükleri dillendirmeseler de onların anlamlarına vakıf oldukları söylenebilir (Keklik, 2015, s. 28). 12. aya yaklaşıldığında genel olarak "baba" sözcüğünün çıkarıldığı bilinmektedir (Karacan, 2000a, s. 264; Temizyürek, 2007, s. 171).

Sonraki aylarda bebekler, vurgulamalar vasıtasıyla tek sözcükle olumlu, olumsuz anlamda ya da soru anlamında birçok şey ifade etmiş olur (Morris, 2002, s. 358).

Bebekler ikinci yıllarına geldiklerinde çevrelerinde konuşulanları daha rahat anlar, içinde buldukları toplumun dilinin sözcüklerini öğrenmeye ve söylemeye başlar. Bu dönemde birden fazla sözcüğü, tek sözcükmüş gibi dile getirdikleri de görülür. Özellikle nesnelere adlandırma eğilimleri oldukça fazladır. İsim ve fiiller dışında diğer sözcük türlerini ifade edebilir. İki sözcük arasındaki ilişkileri kavrar ve “Anne gel!”, “Baba al!”, “Atta git!” gibi genellikle isim ve fiil türünden iki sözcüğü bir araya getirerek kısa cümleler kurmaya çalışır. İlk aşamalarda yavaş yavaş artan iki sözcüklük cümle sayısı, daha sonraki aylarda birdenbire ivme kazanır (Keklik, 2015, s. 39-40).

Çocuklar, 3 yaşından itibaren pek çok sözcüğü çeşitli eklerle bir araya getirerek anlamlı cümleler kurmaya başlar. Bu dönemde çocukların dil kullanma yetenekleri arasında farklılıklar gözlenir (Cüceloğlu, 2004, s. 210; Temizyürek, 2007, s. 172;). Beyin gelişiminin 2/3’sinin kazanıldığı 3 yaşındaki çocuklarda belirgin bir dil gelişimi gözlenir (Karacan, 2000a, s. 267-268). 3-4 yaşlar, çocuklarda benmerkezli konuşmaların hâkim olduğu dönemdir. Çocuk 3 yaşını doldurduğunda kurduğu cümlelerdeki fiillerin geçmiş, şimdiki ya da gelecek zamanlarının yanı sıra soru, olumsuzluk ve şart eklerini de doğru olarak kullanır. 4-5 yaş döneminde çocukların konuşma becerilerinde belirgin bir düzelme görülür. 5-6 yaşlarında benmerkezli dil kullanımından yavaş yavaş kurtulmaya başlanır. Konuşmalarda gramer kuralları doğru bir şekilde uygulanır. Çocukların söz dağarcığı bu dönemden itibaren hızla artar. Okul yıllarında yazı dili ile de karşılaşan çocuğun dil kullanımında yaptığı hatalar azalır, sözlü iletişim yetenekleri gelişir (Keklik, 2015, s. 46-50).

Çocuklar konuşmaya başladıkları ilk dönemlerde özellikle en yakınlarında bulunan insanlarla ilişkilerinde ve sözlü iletişimlerinde bazı sosyal kurallara uyması gerektiğinin farkına varır. Çevrelerindeki nesnelere adlarını öğrenir ya da onların kimi özelliklerine dikkat ederek yeni sözcükler türetebilir. Daha sonraki dönemlerde ise bilişsel gelişimle birlikte çocuk, duyuşsal olarak algılayamadığı nesnelere hakkında da fikir sahibi olur ve bunlarla ilgili yeni sözcükler üretebilir duruma gelir. Ses bilgisi, biçim bilgisi, cümle bilgisi, anlam bilimi ve edimbilim; dil yeterliliğinin en temel göstergeleridir. Buna göre çocuklar, söz birimlerini oluşturan sesleri bir araya getirmekten öte sözcüklerin kendi iç yapılarını, anlamlarını, bunların belli bir düzende bir araya geliş biçimlerini, nerede ve nasıl kullanabileceklerini zaman içerisinde öğrenir hâle gelir (Zwiler, 1990; Mangır, 2021, s. 223). Öğrenim hayatları boyunca aileleri dışında öğretmenleriyle, arkadaşlarıyla ve okul çevresiyle iletişim kurar. İletişime geçilen kişilerle ilişkilerin sağlıklı şekilde ilerlemesi için kullanılan dilin yeterliliğinin önemi büyüktür. Yapılan bazı çalışmalar, bireylerin çeşitli alanlardaki başarıları ile dili kullanma becerilerinin paralellik gösterdiğini ortaya koymaktadır (Ergün, 1996, s. 139-140).

Konuşma yetisiyle doğan çocuğun dünya ile ilgili algıları, içinde bulunduğu toplumun dil sistemi çerçevesinde gelişir. Çocuk, söylemek istediği şeyi gelişiminin her dönemine uygun şekilde ana dilinin mantığını kullanarak ifade eder. Bu dönemde çocukların duydukları şeyleri taklit etmekten öte aşırı kuralcı davranıp çevrelerinde duydukları dil yanlışlarını hemen fark ederek onları düzeltmek istedikleri, dilin belli bir kuralını birçok aşamada uygulamaya çalıştıkları, kullandıkları dilin sözcükleri ile dilinin mantığının elverdiği ölçüde oynadıkları görülür (İlhan, 2005, s. 159). Bu çalışmanın temelini, çocukların adlarını bilmedikleri muhtemel nesnelere için onların işlevlerine bakarak türettikleri adlar ile ne işle meşgul olduğunu bildikleri kişilerin meslekleriyle ilgili türettikleri adlar oluşturmaktadır. Bu kullanımlar, çocukların ana dillerini kullanırken sözcük türetme ve sözcükleri kullanmada dil kuralları üzerinde çalıştıklarının ve ne ölçüde mantıklı çıkarımlar yaptıklarının göstergesidir. Yapılan

araştırmalar incelendiğinde ilgili kullanımların yalnızca Türk toplumunun çocuklarıyla sınırlı olmadığı, bu durumun çocuğun dil edinim ve gelişim mantığına uygun olarak bütün toplumlarda görülebileceği anlaşılmaktadır.

## 2. Çalışmanın amacı

Çalışmaya, çocukların zihinlerinde dili kullanmakla ilgili hazır formüller bulunduğu, bu nesnelere ve mesleklerin birçoğu ile ilgili kendi adlandırmalarının olacağı öngörüsü ile başlanmıştır. Bu doğrultuda okul öncesi eğitimi veren bir kurumdaki 4, 5 ve 6 yaşlarındaki çocuklara çeşitli nesne ve mesleklerle ilgili görselleri adlandırmaları istenmiştir. Seçilen görsellerin gerçek adlarının özellikle çevrelerindeki insanlarca sürekli olarak dile getirildikleri muhtemel ifadeler olmasına dikkat edilmiştir. 4, 5 ve 6 yaş grubu çocukların seçilmesinin nedeni, bu yaşlardaki çocukların dil gelişimini neredeyse tamamlamış olduklarının düşünülmesidir. Ayrıca okul öncesi eğitim alan çocukların örneklem olarak alınmasındaki amaç, buradaki çocukların sadece aile ortamındaki uyaranlarla değil, okul ortamındaki uyaranlarla da etkileşim hâlinde bulunmalarından dolayı aslında sosyal öğrenmeye daha fazla maruz kalmalarıdır.

## 3. Çalışmanın yöntemi

Çalışmada, çocukların dil edinimini ne şekilde gerçekleştirdiklerini belirlemek amacıyla nicel araştırma desenlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Çalışmanın örneklemini, 4, 5 ve 6 yaşlarındaki okul öncesi eğitimi alan çocuklar oluşturmaktadır. Bu çocuklara bilgisayar ekranından çeşitli nesnelere ve meslek gruplarına ait resimler ve fotoğraflar gösterilmiş ve “Ekranda gördüğünüz nesnenin / eşyanın adı nedir?”, “Ekranda gördüğünüz kişinin mesleğinin adı nedir?” gibi sorularla çocukların görselleri ne şekilde adlandırdıkları öğrenilmek istenmiştir. Gösterilen nesnelere çocukların yakın çevrelerinde etkin bir biçimde kullanıldığı, bunların adlarına sıkça göndermeler yapıldığı düşünölen ve yabancı dillerden alıntı adlar taşıyan eşyalar olmalarına; meslek erbaplarının da çocukların çevrelerinde çok sık karşılaştıkları, çocuklardan birçoğunun ilgili meslek erbapları hakkında fikirleri olduğu ya da bu mesleklerle ilgili adlandırmaları çevrelerinden duydukları varsayılan meslekler olmalarına dikkat edilmiştir. Buradaki amaç, kendilerinden sormaca yoluyla elde edilen cevaplara istinaden çocukların yakın çevrelerinde işlevlerini bildikleri nesnelere ve ne yaptıkları ile ilgili fikir sahibi oldukları meslekler karşılığında Türk dili mantığına uygun ne gibi adlar türettiklerini gözlemlemektir. 20 çocuğun nesnelere ve mesleklere ilişkin adlandırmaları, iki ayrı tablo hâlinde verilmiştir. Tabloların sayfaya sığmamasından ötürü nesne ve mesleklere ilişkin tabloların her biri “Tablo 1: Çocukların nesne görsellerine verdiği cevaplar I”, “Tablo 2: Çocukların nesne görsellerine verdiği cevaplar II” ve “Tablo 3: Çocukların meslek görsellerine verdiği cevaplar I”, “Tablo 4: Çocukların meslek görsellerine verdiği cevaplar II” şeklinde ikiye bölünerek gösterilmiştir. Tablolarda çocukların adları, çeşitli kısaltmalarla ve çocukların yaşları, adlarının yanında ayrıçlarla belirtilmiştir. Çocuklardan 4 yaşında olanların ikisi erkek, ikisi kızdır. Dördü erkek, yedisi kız olmak üzere on bir çocuk 5 yaşındadır. Beş kız çocuk da 6 yaşındadır. Görsellerle ilgili herhangi bir fikir belirtmek istemeyen öğrencilerin adları ve cevapları tabloya alınmamıştır.

## 4. Çocukların nesnelere ve mesleklere ilişkin adlandırmaları ile ilgili bulgular

NESNELER	U. (4)	Ç. (4)	N. (4)	A. (4)	Ut. (5)	K. (5)	A. T.(5)	Ay. (5)	Ni. (5)	M. (5)
abajur	-	ışık	lamba	-	lamba	lamba	lamba	lamba	lamba	lamba

<b>anahtar</b>	<b>bunu aç</b>	anahtar	anahtar	anahtar	anahtar	anahtar	anahtar	anahtar	anahtar	anahtar
<b>araba kornası</b>	<b>kornabas</b>	dorna	korna	düğme	korna	korna	korna	korna	korna	korna
<b>ateş ölçer</b>	<b>ateş ölç</b>	<b>ateş ölç</b>	<b>kafa ölç</b>	<b>ölçecek</b>	<b>ateş ölçeri</b>	ateş ölçer	<b>ateş ölçeri</b>	ateş ölçer	ateş ölçer	ateş ölçer
<b>avize</b>	-	lamba	lamba	ışık	lamba	lamba	ışık	lamba	lamba	ışık
<b>bank</b>	koltuk	sandalye	sandalye	sandalye	sandalye	<b>bank</b>	<b>bank</b>	<b>bank</b>	koltuk	<b>bank</b>
<b>bebek arabası / puset</b>	bebek arabası	bebek arabası	bebek arabası	bebek arabası	bebek arabası	bebek arabası	bebek arabası	bebek arabası	bebek arabası	bebek arabası
<b>berjer / tekli koltuk</b>	-	koltuk	koltuk	koltuk	koltuk	koltuk	koltuk	koltuk	koltuk	oturak
<b>bornoz</b>	havlu	havlu	havlu	havlu	havlu	havlu	havlu	havlu	<b>bornoz</b>	<b>bornoz</b>
<b>cüzdan</b>	çanta	çanta	çanta	çanta	<b>cüzdan</b>	<b>cüzdan</b>	çanta	<b>cüzdan</b>	<b>cüzdan</b>	<b>cüzdan</b>
<b>çekiç</b>	-	çekiç	çekiç	-	çekiç	çekiç	çekiç	çekiç	çekiç	çekiç
<b>çerçeve</b>		-	fotoğraf	fotoğraf koyma şeyi	visikalık	<b>çerçeve</b>	<b>çerçeve</b>	tablo	<b>çerçeve</b>	fotoğraf kılıfı
<b>damacana / su bidonu</b>	-	şişe	kova	su şeyi	<b>dabacan</b>	büyük şişe	su bidonu	su şişesi	su koymak için	su şişesi
<b>duşakabin</b>	banyo	banyo	banyo kutusu	banyo	banyo	banyo / yıkanma yeri	banyo	banyo	banyo	banyo
<b>eldiven</b>	eldiven	eldiven	eviden	eldiven	eldiven	eldiven	eldiven	eldiven	eldiven	eldiven
<b>elektrik süpürge si</b>	<b>süpür</b>	<b>süpür</b>	<b>süpürge makinesi</b>	süpürge	süpürge	süpürge	elektrik süpürge si	süpürge	süpürge	süpürge
<b>etajer / komidin</b>	dolap	çekme	dolap	çekmece	çekmece	<b>komedi</b>	çekmece	kilitli dolap	çekmece	kıyafet dolabı
<b>fırın / mikro dalga</b>	-	fırın	<b>çok sıcak kutu</b>	-	fırın	-	fırın	fırın	fırın	fırın
<b>Kettle / su ısıtıcısı</b>	-	çaylık		<b>su kaynatır</b>	çaydanlık	-	çay demliği	<b>kaynatma bardağı</b>	çay makinesi	çay makinesi

<b>kitaplık / kütüphane</b>	-	<b>kare</b>	<b>dolap kutusu</b>	<b>kitap koyacak</b>	kitap dolabı	kitaplık	kitap rafı	kitap dolabı	kitaplık	kitaplık
<b>klima</b>	-	çatı	sıcak kutu	rüzgâr	<b>maynıtla tör</b>	<b>hava makinesi</b>	<b>klima</b>	<b>klima</b>	kalorifer	<b>klima</b>
<b>klozet</b>	tuvalet	duvalet	tuvalet	tuvalet	tuvalet	<b>klozet</b>	tuvalet	tuvalet	tuvalet	tuvalet
<b>kumanda</b>	kumanda	dumanda		kumanda	kumanda	kumanda	kumanda	kumanda	kumanda	kumanda
<b>lambader</b>	-	lamba	lamba	lamba	lamba	lamba	lamba	lamba	lamba	lamba
<b>magnet</b>	-	yuvarlak şeyler	üst yapıştırma	-	rozet	mıknatıs	yapışan top	dolap resmi	yapıştırma	yapıştırıcı şeyler
<b>mikser</b>	-	-	pasta makinesi	kekçi	çarpı şeyi	-	<b>mikser</b>	çarpıcı	-	çarpıcı
<b>oje</b>	oje	makyaj	oje	oce	roje	oje	oje	ruj	oje	oje
<b>ruj</b>	ruj	boya	ruj	oceler	roje	ruj	renkli oje	ruj	ruj	ruj
<b>priz</b>	fiş	elektrik	televizyon makinesi	fiş takmacı	pliz	elektrik yeri	<b>priz</b>	elektrik şarj deliği	elektrik	elektrik
<b>robot süpürge</b>	-	robot süpürge	süpürge makinesi	süpürge	<b>döndön</b>	robot süpürge	süpürge	robot süpürgesi	-	robot
<b>sürahi</b>	-	suluk	su kutusu	sucu	su doldurma şeyi	şişenin camı	<b>sürahi</b>	su kabı	suluk	suluk
<b>şezlong</b>	-	yatak	deniz sandalyesi	sandalye	koltuk	güneş yatağı	kumsal yatağı	güneş koltuğu	<b>şezlong</b>	güneşlenme sandalyesi
<b>termos</b>	-	çay	çay daha sıcak	sıcak su	<b>ketil</b>	çaydanlık	çay demlikçi	çay fincanı	-	çay makinesi
<b>yapboz / puzzle</b>	-	yapboz	lapboz	<b>kalıp</b>	yapboz	yapboz	yapboz	<b>puzzle</b>	yapboz	yapboz
<b>yapıştırma</b>	-	yapıştırma şeyleri	yapıştırıcı	yapışkan	<b>yapıştırma</b>	<b>sticker</b>	<b>sticker</b>	<b>sticker</b>	yapışkan	skiter
<b>yazıcı / printer</b>	-	<b>yazıcı</b>	kâğıt makinesi	-	<b>yazıcı</b>	-	fotokopi	yazı makinesi		yazma makinesi

Tablo 1: Çocukların nesne görsellerine verdiği cevaplar I

NESNELER	B. (5)	G. (5)	Z. (5)	Gü. (5)	A.D. (5)	G.H. (6)	Nis. (6)	Ba. (6)	Bu. (6)	E.B. (6)
<b>abajur</b>	lamba	lamba	lamba	lamba	lamba	lamba	lamba	lamba	lamba	lamba
<b>anahtar</b>	ev anahtarı	anahtar	anahtar	anahtar	anahtar	anahtar	anahtar	anahtar	anahtar	anahtar
<b>araba kornası</b>	korna	korna	korna	korna	korna	korna	korna	araba kornası	korna	korna
<b>ateş ölçer</b>	ateş ölçeri	ateş ölçer	<b>ateş ölçüsü</b>	ateş ölçer	ateş ölçer	ateş ölçer	ateş ölçer	<b>ateş ölçüsü</b>	ateş ölçer	ateş ölçücü
<b>avize</b>	lamba	lamba	lamba	yukarıya asılan ışık	ışık	lamba	ışık	ışık	lamba	lamba
<b>bank</b>	<b>oturak</b>	sandalye	koltuk	bank	sandalye	<b>bank</b>	sandalye	sandalye	<b>bank</b>	<b>bank</b>
<b>bebek arabası / puset</b>	bebek arabası	bebek arabası	bebek arabası	bebek arabası	bebek arabası	bebek arabası	bebek arabası	bebek arabası	bebek arabası	bebek arabası
<b>berjer / tekli koltuk</b>	koltuk	koltuk	koltuk	koltuk	koltuk	koltuk	koltuk	koltuk	koltuk	koltuk
<b>bornoz</b>	<b>bornoz</b>	havlu	havlu	havlu	havlu	havlu	havlu	havlu	<b>bornoz</b>	<b>bornoz</b>
<b>cüzdan</b>	<b>cüzdan</b>	<b>cüzdan</b>	<b>cüzdan</b>	<b>cüzdan</b>	çanta	<b>cüzdan</b>	çanta	<b>cüzdan</b>	<b>cüzdan</b>	<b>cüzdan</b>
<b>çekiç</b>	çekiç	<b>çivit</b>	çekiç	çekiç	çekiç	çekiç	<b>çivi çakıcı</b>	çekiç	çekiç	çekiç
<b>çerçeve</b>	fotoğraflık	fotoğraflık	<b>talbo</b>	çerçeve	çerçeve	çerçeve	fotoğraflık	fotoğraflık	çerçeve	çerçeve
<b>damacana / su bidonu</b>	şişe	<b>su doldurmak için</b>	su şişesi	şişe	şişe	<b>su getirilen şey</b>	şişe	su şişesi	su şişesi	su şişesi
<b>duşakabin</b>	banyo	banyo	<b>yıkama yeri</b>	duş	banyo	<b>küvet</b>	<b>duş yeri</b>	<b>duş yeri</b>	banyo	banyo
<b>eldiven</b>	eldiven	eldiven	eldiven	eldiven	eldiven	eldiven	eldiven	eldiven	eldiven	eldiven
<b>elektrik süpürgesi</b>	elektrikli süpürgesi	süpürge	süpürge	süpürge	süpürge	süpürge	elektiriklisüpürge	süpürge	süpürge	elektrikli süpürge

<b>etajer / komidin</b>	<b>çekmece masa</b>	dolap	çekmece	çekmece	çekmece	<b>tonsol</b>	küçük dolap	çekmece	dolap / çekmece	çekmece
<b>fırın / mikrodalga</b>	fırın	<b>sıcak</b>	<b>klima</b>	fırın	fırın	fırın	fırın	fırın	fırın	fırın
<b>kettle / su ısıtıcısı</b>	çaydanlık	çaycı	kahve şeyi	çaydanlık	çay	<b>su ısıtıcı</b>	<b>çaycı / ısıtıcı</b>	<b>su ısıtıcısı</b>	<b>çaycı</b>	ısıtıcı
<b>kitaplık / kütüphane</b>	raf	dolap	dolap	kitaplık	dolap	kitaplık	dolap	kitap dolabı	kitap dolabı	dolap
<b>klima</b>	<b>bir serinleme şeyi</b>	<b>hava makinesi</b>	<b>kyama</b>	makine klima	-	soğutucu	<b>havalandırma</b>	<b>klima</b>	<b>klima</b>	-
<b>klozet</b>	<b>klozet</b>	tuvalet	tuvalet	tuvale t	tuvalet	tuvalet	tuvalet	tuvalet	tuvalet	tuvale t
<b>kumanda</b>	kumanda	kumanda	kumanda	kumanda	kumanda	kumanda	kumanda	kumanda	kumanda	kumanda
<b>lambader</b>	lamba	lamba	lamba	lamba	lamba	<b>gece lambası</b>	ışık	lamba	lamba	lamba
<b>magnet / dolap süsü</b>	mıknatıs	mıknatıs	mıknatıs gibi bi şey	dolap süsü	dolap süsü	<b>süs</b>	mıknatıs	dolap süsü	dolap süsü	mıknatıs
<b>mikser</b>	<b>mikser</b>	çırpıcı	çırpıcı	çırpıcı	çırpıcı	karıştır macı	çırpma makinesi	çırpıcı	çırpıcı	çırpıcı
<b>oje</b>	oje	oje	oje	oje	oje	oje	oje	oje	oje	oje
<b>ruj</b>	ruj	ruj	<b>makyaj malzemeleri</b>	ruj	ruj	ruj	ruj	ruj	ruj	ruj
<b>priz</b>	fiş	fiş	<b>şarj aleti takma yeri</b>	fiş altı	fiş	fiş	<b>şarj makinesi</b>	<b>elektrik</b>	<b>şarj aleti</b>	<b>şarj</b>
<b>robot süpürge</b>	<b>yuvarlak süpürge</b>	robot süpürge	robot süpürge	robot süpürge	süpürge	süpürge	süpürge	robot süpürge	robot	robot
<b>sürahi</b>	süzgeç	su şişesi	su doldurma şeyi	<b>sürahi</b>	büyük bardak	<b>sürahi</b>	içecek makinesi	su koyma yeri	su şişesi	su şişesi
<b>şezlong</b>	plaj yatağı	deniz dinlenme yatağı	koltuk	yatıraç	güneşleme koltuğu	güneş yatağı	plaj bankı	güneş sandalyesi	<b>şezlong</b>	deniz yatağı

<b>termos</b>	çaydanlık	çay	çaydanlık	<b>termos</b>	çaydanlık	sıcak tutucu	çaycı	-	çay makinesi	çaylık
<b>yapboz / puzzle</b>	<b>puzzle</b>	kalıp	yapboz	yapboz	yapboz	yapboz	puzzle	puzzle	puzzle	yapboz
<b>yapıştırma</b>	sticker	yapıştırıcı	skutur	sticker	yapıştırma	sticker	yapıştırma	skitir	yapıştırıcı	tırnak sticker
<b>yazıcı / printer</b>	fotokopî	baskı makinesi	kağıt çıkarıcı	kâğıdı yazan	yazma makinesi	<b>yazıcı</b>	fotoğraf makinesi	-	-	<b>yazıcı</b>

Tablo 2: Çocukların nesne görsellerine verdiği cevaplar II

MESLEKLER	U. (4)	Ç. (4)	N. (4)	A. (4)	Ut. (5)	K. (5)	A. T.(5)	Ay. (5)	Ni. (5)	M. (5)
<b>astronot</b>	-	astronot	astronot	<b>roketçi</b>	astronot	astronot	uzaycı	uzaycı	uzaycı	uzaycı
<b>aşçı</b>	aşçı	yemekçi	aşçı	yemekçi	<b>restorançı</b>	aşçı	aşçı	aşçı	yemekçi	aşçı
<b>atletizmi / koşucu</b>	-	yarışma	sporcu	-	<b>koşmacı</b>	<b>koşu yarışçısı</b>	-	koşu antrenmanı	koşucu	koşucu
<b>bahçıvan</b>	-	sulama kabı	çiçek toplamacı	bahçeci	fidancı / çiçekçi	çiftçi	sulayıcı	çiçekçi amca	çiçek sulamacı	çiftçi
<b>bakkal</b>	-	-	marketçi abi	-	bakkalçı	bakkalçı	marketçi	bakkalçı	bakkalçı	-
<b>doktor</b>	doktor	doktor	<b>doktorcu</b>	doktor	doktor	doktor	doktor	doktor	doktor	doktor
<b>futbolcu</b>	<b>git</b>	<b>futbol oynamak</b>	sporcu	<b>futbolcu</b>	topçu	futbol rakibi	golcü	<b>futbolcu</b>	-	maççı
<b>garson</b>	aşçı	-	<b>yemek getirici</b>	-	<b>garson</b>	<b>garson</b>	-	-	<b>garson</b>	<b>garsoncu</b>
<b>güvenlik görevlisi</b>	polis	polis	polis	polis	<b>güvenlikçi</b>	güvenlikçi	güvenlikçi	güvenlikçi	güvenlikçi	araba güvenliği
<b>itfaiye eri</b>	-	-	-	-	itfaiyeci	itfaiyeci	itfaiyeci	itfaiye	-	itfaiyeci
<b>kamera man</b>	-	<b>çocukları çekiyor</b>	<b>kamera çekmeçi</b>	-	fotoğrafçı	fotoğrafçı	fotoğraf makinesi	kameraçı	fotoğrafçı	fotoğraf çekicileri
<b>kasap</b>	-	-	-	-	<b>etçi</b>	<b>kasap</b>	-	-	-	-
<b>kasiyer</b>	-	<b>markette çalışan</b>	-	kasacı	marketçi	kasacı	<b>para alıcı</b>	<b>marketçi</b>	marketçi / kasacı	-
<b>temizlik görevlisi</b>	<b>temiz yap</b>	<b>yerleri süpür</b>	-	temizlikçi	temizlikçi	temizlemeçi	-	süpürücü	temizlemeçi	-
<b>kuaför</b>	-	<b>saç kestir meci</b>	kuaför ü abla / makgajcı	<b>makas kestir meci</b>	<b>traşçı</b>	kuaför ü	-	<b>saççı / berberci</b>	kuaför ü	kuaför ü
<b>makinist</b>	tren sür	-	trenci abla	trenci	trenci	trenci	trenci	tren şoförü	trenci	trenci
<b>manav</b>	karpuzu	-	-	-	manavcı	manavcı	-	-	manavcı	-
<b>mimar / inşaat mühendisi /</b>	-	-	<b>bina abici</b>	-	inşaatçı	inşaatçı	inşaatçı	inşaatçı	inşaatçı	-



müteahhit										
müziyen	piyonçal	-	-	-	müzikçi	-	müzikçi	müzikçi	müzikçi	müzikçi
öğretmen	yaz yaz	ders çalıştır	-	öğretmen	öğretmen	öğretmen	-	-	öğretmen	-
pilot	-	-	uçak abici	uçakçı	pilotçu	pilot	uçuşçu	pilot	uçakçı / pilotçu	uçakçı
ressam	-	-	resim abi	resimci	ressamcı	ressam	resimci	ressam	ressamcı	ressamcı
terzi	-	-	-	elbise dikecek	dikişçi	terzi	-	-	terzici	-

Tablo 3: Çocukların meslek görsellerine verdiği cevaplar I

MESLEKLER	B. (5)	G. (5)	Z. (5)	Gü. (5)	A.D. (5)	G.H. (6)	Nis. (6)	Ba. (6)	Bu. (6)	E.B. (6)
astronot	uzaycı	uzaycı	uzaycı	astronot	astronot	astronot	astronot	astronot	uzaycı	uzaycı
aşçı	şef	yemekçi	aşçı	aşçı	şef	aşçı	aşçı	aşçı	aşçı	yemekçi
atletizmi / koşucu	sporcu	maççı	koşmacı	yarışmacı	yarışçı	sporcu	sporcu	yarışçı	yarışçı	sporcu
bahçıvan	çiftçi	çiçekçi	çiftçi	bahçeci	bahçeci	çiftçivan	çiftçi	bahçeci	bahçivan	çiftçi
bakkal	bakkalacı	bakkal amca	bakkalacı	bakkalacı	bakkalacı	bakkalacı	bakkalacı	bakkalacı	bakkalacı	bakkalacı
doktor	doktor	doktor	doktor	doktor	doktor	doktor	doktor	doktor	doktor	doktor
futbolcu	futbolcu	maççı	maççı	top oynayıcısı	maç oynayıcısı	futbolcu	futbolcu	maç oynayıcısı	maççı	-
garson	şef	-	garsoncu	garsoncu	garson	garsoncu	yardımcı	aşçı	aşçı	garson
güvenlik görevlisi	güvenlik	güvenlikçi	koryucu	polis	güvenlikçi	güvenlikçi	güvenlikçi / polisçi	güvenlikçi	güvenlikçi	güvenlikçi
itfaiye eri	yangıncı	yangıncı	itfaiyeci	itfaiyeci	yangıncı	itfaiyeci	yangın söndürücü	itfaiyeci	yangıncı	-
kamera man	fotoğrafçı	kameracı	fotoğrafçı	kameracı	fotoğrafçı	fotoğrafçı	fotoğrafçı	kamera çeken kişi	fotoğrafçı	-
kasap	ta v u kçu	-	etçi	etçi	-	-	kasapçı	etçi	-	kasapçı
kasiyer	patron	güvenlik	A101ci	kasacı	marketçi	kasacı	marketçi	marketçi	market görevlisi	kasacı
temizlik görevlisi	-	-	-	temizlemeci	temizlikçi	-	temizlikçi	-	-	-
kuaför	kuaförcü	kuaförcü	kuaförcü	kuaförcü	kuaförcü	kuaförcü	kuaförcü	kuaförcü	kuaförcü	kuaförcü
makinist	trenci	trenci	trenci	trenci	trenci	trenci	tren sürücü	tren sürücü	trenci	trenci
manav	-	-	-	-	meyveci	manavcı	manavcı	-	manavcı	manavcı
mimar / inşaat mühendisi / müteahhit	inşaatçı	inşaatçı	inşaatçı	inşaatçı	inşaatçı	inşaatçı	inşaatçı	evleri yapan kişi	inşaatçı	mimarcı

<b>müzişyen</b>	müzikçi	-	müzikçi	şarkıcı	müzikçi	<b>müzişyen</b>	müzikçi	müzikçi	müzikçi	müzikçi
<b>öğretmen</b>	öğretmen	öğretmen	-	öğretmen	öğretmen	öğretmen	öğretmen	öğretmen	öğretmen	öğretmen
<b>pilot</b>	uçakçı	-	<b>pilot</b>	uçakçı	uçakçı	uçakçı	uçak sürücü	uçakçı	uçakçı	<b>pilot</b>
<b>ressam</b>	resimci / ressamcı	resimci	<b>ressam</b>	sanatçı	<b>ressam</b>	<b>ressam</b>	<b>ressam</b>	ressamcı	sanatçı	ressamcı
<b>terzi</b>	-	-	<b>dikişçi</b>	-	kiyafetçi	terzici	terzici	terzici	terzici	terzici

Tablo 4: Çocukların meslek görsellerine verdiği cevaplar II

Nesne ve eşya görselleri içinde *anahtar*, *araba kornası*, *ateş ölçer*, *bebek arabası*, *çekiç*, *eldiven*, *elektrik süpürgesi*, *fırın*, *kumanda*, *oje*, *ruj*, *robot süpürge*, *yapboz / puzzle*, *yapıştırma* neredeyse bütün çocuklar tarafından doğru adlandırılmıştır. 4 yaşındaki üç çocuğun nesnelere “bunu aç, korna bas, ateş ölç” gibi komut cümleleriyle ad verdikleri görülmektedir. Bu durum, o yaştaki çocuklar için normal karşılanmalıdır. *Ateş ölçer* olarak Türkçeye yerleşmiş olan makineyi, “ateş ölçeri” ve “ateş ölçüsü” şeklinde iyelik ekini doğru bir şekilde getirerek isim tamlamasına dönüştüren dört çocuk bulunmaktadır. Bir çocuk, robot süpürgelerin dönmesini dikkate almış olacak ki “döndön” adlandırmasını tercih etmiştir. Yine Türkçeye *abajur*, *avize*, *lambader*, *berjer*, *etajer / komidin*, *duşakabin*, *kettle*, *magnet* şeklinde yabancı adlarla yerleşmiş sözcükler, çocukların hiçbiri tarafından kullanılmamıştır. Bunlardan *abajur*, *avize*, *lambader* için bütün çocuklar, “lamba” ve “ışık”, *berjer* yerine “koltuk”, *etajer / komidin* yerine “çekmece, dolap, kilitli dolap, tonsol”; *duşakabin* yerine genel olarak “banyo” ve “duş yeri, yıkanma yeri, banyo kutusu”; *kettle* yerine daha ziyade çaya gönderme yapan “çaylık, çaydanlık, çay makinesi, çay demliği, kahve şeyi, su kaynatır, ısıtıcı, su ısıtıcı(sı)”; *magnet* karşılığında ise “mıknatıs, süs, dolap süsü, yuvarlak şeyler, üst yapıştırmak” adlandırmaları tercih edilmiştir. Verilen cevapların geneline bakıldığında adlandırmaların hepsinin Türkçe gramer kurallarına uygun olarak nesnelere ve eşyaların çağrışımlarından ya da işlevinden hareketle yapıldığı anlaşılmaktadır. Bunların yanı sıra büyük bir olasılıkla çevrelerinden duyduklarının çağrışımla iki çocuk *komidin* karşılığında “tonsol (konsol)” ve “komedi” sözcüklerini kullanmıştır. *Klima* ve *mikser* için bu iki sözcüğü kullananların sayısı azdır. Çocuklardan ikisi de işlevlerinden ve yakın işlevlerdeki eşyaların çağrışımlarından hareketle “sıcak kutu, kalorifer, rüzgâr, bir serinleme şeyi, soğutucu, hava makinesi, havalandırma”; “pasta makinesi, kekçi, çırpıcı, çırpma makinesi, çırpma şeyi, karıştırma” gibi adlar seçmiştir. *Klozet* için iki çocuk dışında çocukların hepsi “tuvalet” sözcüğünü tercih etmiştir. Özellikle kız çocukları, *oje* ve *ruj* nesnelere doğru bir şekilde adlandırmıştır. Ebeveynlerinden muhtemelen *bornoz* olarak duydukları nesneyi çocukların çoğunluğu “havlu” olarak adlandırmıştır. *Şezlong* yerine iki çocuk dışında çocukların büyük bir kısmı yine işlevinden hareketle “yatak, deniz yatağı, güneş yatağı, kumsal yatağı, plaj yatağı, deniz dinlenme yatağı, yatıraç, koltuk, güneş koltuğu, güneşlenme koltuğu, sandalye, güneş sandalyesi, güneşlenme sandalyesi, plaj bankı” gibi yaratıcı adlandırmalarda bulunmuştur. Çocukların verdikleri cevaplardan *termos* ve *kettle / su ısıtıcısının* işlevlerini birbirine karıştırdıkları da anlaşılmaktadır. İki çocuk dışında *sürahi* görselini görüp onu tanıyan olmamıştır. İki çocuk da bu nesnenin kendilerinde olmadığını, babaannelerinde olduğunu dile getirmiştir. Nasıl kullanıldığı kendilerine anlatıldığında da çocuklar, anlatılandan yola çıkarak bu nesne ile ilgili “süzgeç, su şişesi, büyük bardak, içecek makinesi, su koyma yeri” gibi adlandırmalar yapmışlardır. Türk toplumunda *yapıştırma* ya da İngilizce adı ile *sticker* olarak kullanılması alışılga gelen nesnelere için de bazı çocuklar, “yapıştırıcı” sözcüğünü kullanmıştır. Toplumun birçok kesiminde *yazıcı* ya da *printer* şeklinde kullanılan elektronik eşya için çocuklardan hiçbiri, İngilizce karşılığını tercih etmemiş; çoğunluğu, makinenin işlevinden hareketle “fotokopi, baskı makinesi, yazma makinesi, yazı makinesi, fotoğraf makinesi, kâğıt çıkarıcı” gibi sözcükleri kullanmayı yeğlemiştir. Çocuklardan üçü ise

“yazıcı” adlandırmasında bulunmuştur. İlginç adlandırmalardan biri de 5 yaşındaki çocuğun çiviye çakmak için kullanılan *çekiç* yerine çiviye ve çekice gönderme yapan “çivit” kullanımıdır.

Mesleklerin görselleri ile karşılaşan çocukların çoğunluğu, heyecanlarını gizleyememiş ve büyük bir öz güvenle karşılarındaki meslek görsellerinin ne olduğu ve hangi meslekleri seçecekleri konusunda fikirlerini belirtmişlerdir. Bunlardan *doktor* ve *öğretmen* görsellerini, neredeyse bütün çocuklar doğru adlandırmıştır. Diğer meslek adları ile ilgili ise yine bu kişilerin ne işle meşgul oldukları göz önünde bulundurularak çıkarımlar yapılmıştır. Çocukların çoğu *astronot*lara yönelik “uzaycı, roketçi”; *bahçıvan*lara yönelik “sulama kabı, sulayıcı, çiçek sulamacı, çiçek toplamacı, çiçekçi, bahçeci, fidancı, çiftçi”; müzikle uğraşan kişiler için “müzikçi”; resimle uğraşan kişiler karşılığında “resimci” ya da “ressamcı”; *makinist*lere yönelik “trenci”, *pilot*lara “uçakçı, pilotçu”; *terziler* için “elbise dikecek, dikişçi, terzi”; *kuaförler* için “kuaförcü, makgajcı, saç kestirmeci, saççı, traşçı, berberci” gibi adlar kullanmışlardır. Bunlar dışında *aşçılara*, “aşçı” dışında “yemekçi”, *güvenlik görevlilerine* “polis” veya “güvencik, güvenlikçi, araba güvenliği”; *itfaiyecilere* “yangıncı”, *kasaplara* “etçi” diyenlerin sayısı bir hayli fazladır. Eski Türkçede *kasap* yerine, Türkçe karşılığı olan *etçi* sözcüğünün kullanıldığı düşünüldüğünde çocukların “etçi” adlandırmalarının dilin mantığına uygunluğu açısından önemi büyüktür. Çocuk, eti satan kişiyi ifade etmek için *et* sözcüğünün üzerine +*çi* ekini getireceğinin bilincindedir. 4 yaşındaki çocuklardan ikisi, nesne adlandırmalarına benzer şekilde mesleklere yönelik de “çocukları çekiyor” (kameraman), “temiz yap, yerleri süpür” (temizlik görevlisi), “tren sür” (makinist), “piyon çal” (müzisyen), “yaz yaz, ders çalıştır” (öğretmen) gibi cümle şeklinde adlandırmalar yapmışlardır. Ayrıca *atletizmci / koşucu*, *bahçıvan*, *bakkal*, *kameraman*, *kasiyer*, *makinist*, *manav*, *mimar / inşaat mühendisi / müteahhit* gibi meslek adları, hiçbir çocuk tarafından doğru adlandırılmamıştır. Verilen yanıtlardan bahçıvanlıkla çiftçiliğin görevlerinin karıştırıldığı anlaşılmaktadır. Bunlar dışında meslek adı olarak *doktor*, *kuaför*, *manav*, *bakkal*, *terzi*, *pilot*, *ressam* sözcükleri yerine bunlara Türkçenin asli meslek yapan eki olan +*CI* / +*CU*’nun getirilmesi, çocukların dili, sadece sosyal etkileşim yoluyla değil, kendi mantıklarını kullanarak öğrendikleri tezini doğrulamaktadır. Çocuklar, meslek adlarının bu şekliyle de yetinmemiş, dil mantığının komutunca bunları meslek adı hâline çevirebilmek gayesiyle sözcüklere ikinci olarak +*CI* / +*CU* ekini getirmeyi uygun görmüştür. Hatta bir çocuk, bu eklerin kullanımını o kadar ileriye vartırmıştır ki ilgili ekleri “bina abici” ve “uçak abici” şeklinde abi sözcüğünün sonuna getirerek bina inşa eden kişileri ve pilotları kastetmiştir.

## Tartışma ve sonuç

Dil, çok boyutlu karmaşık bir olgudur. Dil gelişimi, yaşam boyunca devam eden en önemli zihinsel faaliyetlerden biridir. Dünyanın birçok yerinde bebeklerin dil gelişimi ile fiziksel gelişimi, paralel ilerler. 3 yılın sonunda çocukların çoğu, iki ve daha fazla sözcük türünü çeşitli ekler, edatlar ve bağlaçlarla örüntülemeyi, niyetlerini ve düşüncelerini aktarmayı başarabilir. Dili doğru bir şekilde kullanma yeteneği, yaş aldıkça gelişir.

Dil edinimi ve öğrenimini, beynin konuşma yetisini yönettiği alanları dayanak göstererek biyolojik temelli savunmaya çalışanlar olduğu gibi dilin daha ziyade sosyal öğrenmeye bağlı olarak edinildiği ve öğrenildiğini öne süren görüşler de mevcuttur. Bu çalışmada, çocukların sadece aile ortamında öğrenmeye tabi olmadıkları, okul öncesi eğitim ortamında da nesnelere ve mesleklerle ilgili çeşitli şekillerde bilgi edindikleri varsayılmış; karşılaştıkları nesnelere ve mesleklerle ilgili adlandırmalarında taklit kaynaklı ya da kendi mantıklarının emrettiği şekilde adlandırmalar yapıp yapmadıklarını ölçmek amaçlanmıştır.

Yapılan incelemeden çıkan sonuca göre çocuklar; *korna, anahtar, cüzdan, çekiç, çerçeve, eldiven, klima, kumanda, oje, ruj* gibi nesnelere ve eşyaları sosyal çevrelerinden duydukları gibi adlandırmışlardır. İlgili nesnelere ilgili kendi tasarrufları olması ihtimalinde *anahtar* yerine “kapı açıcı”, *çerçeve* yerine “resimlik”, *ruj* ve *oje* karşılığında da “dudak boyası” ve “tırnak boyası” şeklindeki adlandırmaları duymak mümkün olabilirdi. Ancak özellikle yabancı adlara sahip nesnelere ve eşyaları adlandırmak hususunda nesnelere işlevlerinden yola çıkarak ana dillerinin mantığını devreye soktukları da görülmüştür. Bu anlamda *klima* yerine “ısıtıcı / soğutucu”, *şezlong* veya *bank* yerine “deniz sandalyesi, güneş yatağı”, “sandalye, oturak”, *kettle* yerine “ısıtıcı, çaylık, kaynatma bardağı”; *duşakabin* ve *klozet* yerine günlük hayatta daha fazla dillendirildiği düşünülen “banyo, yıkanma yeri” ve “tuvalet”; *bornoz* karşılığında “havlu” gibi sözcükleri tercih etmişlerdir.

Meslekler konusunda da *astronot, garson / şef, kuaför, pilot, terzi, ressam, müzisyen* gibi adlandırmalar, ilgili mesleklerin toplumda yerleşmiş yaygın adlarıdır. Bu yabancı adları çocukların kullanması, onların sosyal çevrelerinden etkilendiklerinin göstergesidir. Ancak bunlar karşılığında sırasıyla “uzaycı”, “garsoncu”, “kuaförcü / traşçı”, “pilotçu”, “terzici / kıyafetçi / dikişçi”, “ressamcı / resimci”, “müzikçi” gibi adlandırmaların kullanılması, çocukların ana dillerinin mantığı çerçevesinde ilgili sözcüklere +CI / +CU yapım eklerini ekleyerek meslek adı türetebileceklerini bildiğinin işaretidir. Çocukların çevrelerinden bu şekilde adlandırma duyma olasılığı bulunmadığından ötürü bunları, çevrelerinden duyduklarını kaynak alarak değil, kendi zihinlerindeki dil kalıbının yönlendirmesi doğrultusunda türettikleri açıktır. İlgili durum, çocukların doğuştan dil yetisiyle donanımlı olduklarının en önemli göstergelerinden biridir.

Her çocuk farklı sosyo-ekonomik çevrede yetiştiği için dış dünya ile ilgili algılamalarında ve bunların adlandırılmalarında farklılıklar gözlenecektir. Bu anlamda şehir merkezlerinde yaşayan çocuklar ile şehir merkezlerinden uzakta yaşayan çocukların varlıkları adlandırış biçimleri de farklı olacaktır. Bu tür çalışmaların genişletilerek karşılaştırmalı olarak değerlendirilmesi, daha doğru sonuçların elde edilmesine olanak tanıyacaktır.

Çocuklar, genel anlamda ana dili edinim sürecinde karşılaştıkları nesnelere ve kavramlarla ilgili çok özgün adlandırmalarda bulunmuşlar, yabancı adlarla Türk diline yerleşen pek çok nesnenin veya mesleğin Türkçe karşılıklarını kendi mantıkları uyarınca dile getirmişlerdir. Bu adlandırmaların da Türk dilinin söz varlığına katkı sağlayacağı açıktır.

### Kaynakça

- Akarsu, B. (1998). *Wilhelm von Humboldt'da Dil Kültür Bağlantısı*. İstanbul: İnkılâp Kitabevi.
- Aksan, D. (2007). *Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim* (1. C.) (4. b.). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Alpöge, G. (1991). *Çocuk ve Dil*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Anderson, S. R., Lightfoot, D. W. (2002). The Language Organ: Linguistics as Cognitive Physiology. ([http://assets.cambridge.org/97805218/09948/frontmatter/9780521809948\\_frontmatter.pdf](http://assets.cambridge.org/97805218/09948/frontmatter/9780521809948_frontmatter.pdf)) (Erişim Tarihi: 29.09.2023).
- Baştürk, M. (2004). *Dil Edinim Kuramları ve Türkçenin Ana Dili Olarak Edinimi*. Ankara: PegemA Yayınları.
- Bates, E., Thal, D., Finla, B., Clancy, B. (1970). Early Language Development and Its Neural Correlates. ([https://www.researchgate.net/publication/2593157\\_Early\\_Language\\_Development\\_And\\_Its\\_Neural\\_Correlates](https://www.researchgate.net/publication/2593157_Early_Language_Development_And_Its_Neural_Correlates)) (Erişim Tarihi: 2.09.2023).
- Chomsky, N. (1957). *Syntactic Structures*. The Hague: Mouton.

- Chomsky, N. (2011). *Dil ve Zihin*. (çev. Ahmet Kocaman). Ankara: BilgeSu Yayınları.
- Cüceloğlu, D. (2004), *İnsan ve Davranışı Psikolojinin Temel Kavramları* (13. b.). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Doğan, H. (2008). *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi*. Konya: Nesnel Yayıncılık.
- Erdemir, N. (2001). *12-30 Aylar Arasındaki Türk Çocuklarının Dil Yapılarının Anlamsal Yönden İncelenmesi*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Ergün, M. (1996). *Eğitim Felsefesi*. Ankara: Ocak Yayınları.
- Gleason, J. B., Philips, B. C. (2022). The Development of Language: An Overview and Preview. *The Development of Language* (10. b.) (s. 1-31). içinde (ed. Jean Berko Gleason-Nan Bernstein Ratner). San Diego: Plural Publishing ([https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=OCKjEAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR9&dq=The+Development+of+Language&ots=oJyEl9w8hk&sig=hsIwWPc33cROP9lz\\_U2Ovlh8q0&redir\\_esc=y#v=onepage&q=The%20Development%20of%20Language&f=false](https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=OCKjEAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR9&dq=The+Development+of+Language&ots=oJyEl9w8hk&sig=hsIwWPc33cROP9lz_U2Ovlh8q0&redir_esc=y#v=onepage&q=The%20Development%20of%20Language&f=false)).
- Hoff, E. (2014). *Language Development* (5. b.). Belmont: Wadsworth Cengage Learning ([https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=bcgWAAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR3&dq=The+Development+of+Language&ots=scpIcvLk12&sig=zhPl9xjyAm5qaUnn1t1M3RaPem4&redir\\_esc=y#v=onepage&q=The%20Development%20of%20Language&f=false](https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=bcgWAAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR3&dq=The+Development+of+Language&ots=scpIcvLk12&sig=zhPl9xjyAm5qaUnn1t1M3RaPem4&redir_esc=y#v=onepage&q=The%20Development%20of%20Language&f=false)).
- Hogg, M. A., Graham, M. V. (2011). *Sosyal Psikoloji*. (çev. İbrahim Yıldız-Aydın Gelmez). Ankara: Ütopya Yayınları.
- İlhan, N. (2005). Çocukların Dil Edinimi, Gelişimi ve Dile Katkıları. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13, 155-160.
- Karacan, E. (2000a). Bebeklerde ve Çocuklarda Dil Gelişimi. *Klinik Psikiyatri Dergisi*, 3/4, 263-268.
- Karacan, E. (2000b). Çocuklarda Dil Gelişimini Etkileyen Faktörler. *Sürekli Tıp Eğitimi Dergisi*, 7, 254-258.
- Keklik, S. (2015). *Çocukta Dil Edinimi*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Korkmaz, Z. (2009). *Türkiye Türkçesi Grameri Şekil Bilgisi* (3. b.). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Loukusa, S., Leinonen, E. (2008). Development of Comprehension of Ironic Utterances in 3 to 9 year old Finnish Speaking Children. *Psychology of Language and Communication*, 12, 55-69.
- Lyons, J. (1981). *Language and Linguistic*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mangır, M. (2021). Türkçenin Söz Varlığına Katkısı Açısından Ana Dili Edinimi Süreci. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 9/2, s. 222-232.
- Marcus, G. F., Pinker, S., Ullman, M., Hollander, M., Rosen, T.J., Xu, F., Clahsen, H. (1992). Overregularization in Language Acquisition. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 57/4: 1-181.
- Maviş, İ. (2005a). Çocukta Dil Edinim Kuramları. *Dil ve Kavram Gelişimi*. (ed. S. Seyhun Topbaş). Ankara: Kök Yayınları, 31-61.
- Maviş, İ. (2005b). Çocukta Anlambilgi Gelişimi. *Dil ve Kavram Gelişimi*. (ed. S. Seyhun Topbaş). Ankara: Kök Yayınları, 129-148.
- Maviş, İ. (2005b). Okulöncesinde Dil ve Konuşma Gelişimi. *Erken Çocukluk Döneminde Gelişim II*. (ed. E. Ceyhan). Anadolu Üniversitesi Yayınları, 239-263.
- Morgan, C. T. (2005). *Psikolojiye Giriş* (16. b.). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü Yayınları.
- Morris, C. G. (2002). *Psikolojiyi Anlamak* (1. b.). (çeviri editörleri: H. Belgin Ayvaşık-Melike Sayıl). Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

- Onan, B. (2009). Eklemlı Dil Yapısı. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6/11, 237-264.
- Piaget, J. (2011). *Dil ve Düşünme*. (çev. Sabri Esat Siyavuşgil). Ankara: Palme Yayıncılık.
- Sadiyeva, G. (2004). Beyin Hasarı Geçiren Türk Hastaların Dil Bozukluklarının Dilbilim Açısından İncelenmesi. *Bilig*, 31, 219-242.
- Saussure, F. de (2001). *Genel Dilbilim Dersleri*. (çev. Berke Vardar). İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Solso, R. L., Maclin, M. K., Maclin, O. H. (2011). *Bilişsel Psikoloji* (4. b.). (çev. Ayşe Ayçiçeği Dinn). İstanbul: Kitabevi Yayınları.
- Temizyürek, F. (2007). Çocukta Dil Gelişim Süreci. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları*, 7, 169-177.
- Uygun, D. (2006). Evrensel Dil Bilgisi ve Dil Yetisi: Eleştiriler, Yeni Yaklaşımlar. *Dilbilim*, 15, 275-287.
- Villiers, J. G. de, Villiers, P. A. de (1948). *Language Acquisition*. Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1998). *Düşünce ve Dil* (2. b.). (çev. S.Koray). İstanbul: Toplumsal Dönüşüm Yayınları.
- Wierzbicka, A. (1997). *Understanding Cultures through Their Key Words. English, Russian, Polish, German, and Japanese*. New York: Oxford University Press.
- Zwisler, R. (1990). Sprache und Sprechen. (<http://www.zwisler.de/scripts/Sprechen.html>) (Erişim Tarihi: 28.09.2023).

## 08. 3 ve 4. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin Ateşman ve Çetinkaya-Uzun okunabilirlik formüllerine göre incelenmesi<sup>1</sup>

Yusufhan YOKUŞ<sup>2</sup>

Funda ÖRGE YAŞAR<sup>3</sup>

**APA:** Yokuş, Y. & Örgge Yaşar, F. (2023). 3 ve 4. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin Ateşman ve Çetinkaya-Uzun okunabilirlik formüllerine göre incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (36), 153-171. DOI: 10.29000/rumelide.1372336.

### Öz

Öğrencilerin okuma, matematik ve fen alan becerileri ile okuryazarlıklarını ölçmek amacıyla Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) tarafından geliştirilen Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programının (PISA) 2018 yılı verilerine göre, öğrencilerimizin okuma becerilerinde görölen artışa rağmen sonuçların henüz istenilen seviyede olmadığı aşıkârdır. Okuma becerisi; okunabilirlik, anlaşılabilirlik ve okunaklık kavramlarını içeren bir süreçtir. Bu kavramlardan biri olan okunabilirlik, metinlerin kolay mı yoksa zor mu anlaşıldığını belirlemek amacıyla kullanılabilir bir kıstastır. Bu kıstası Türkçe ders kitaplarına metin seçerken dikkate almak, öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmede yararlı olacaktır. Okunabilirlik düzeylerinin belirlenmesinde çeşitli formüller kullanılmaktadır. Bu çalışma, Türkçe dersi kapsamında 3 ve 4. sınıflarda okutulan Türkçe ders kitaplarındaki bilgilendirici ve hikâye edici metinlerin Ateşman ile Çetinkaya-Uzun okunabilirlik formüllerine göre incelenmesini amaçlamaktadır. Bu bağlamda Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan ve 2022-2023 eğitim öğretim yılında 3 ve 4. sınıflarda okutulan Türkçe ders kitaplarında yer alan bilgilendirici ve hikâye edici metinler tespit edilmiş, şiir ve dinleme metinleri ise kapsam dışı tutulmuştur. Ardından metinler, Ateşman ve Çetinkaya-Uzun okunabilirlik formülleri ile incelenerek ilgili metinlerin okunabilirlik puanları ve okunabilirlik düzeyleri saptanmıştır. Çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizini temel alan ve betimsel niteliklere dayanan tarama modelinde yapılandırılmıştır. İncelenen 3 ve 4. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin Ateşman Okunabilirlik Formülüne göre “orta güçlükte”, Çetinkaya-Uzun Okunabilirlik Formülüne göre “eğitsel okuma” düzeyinde olduğu saptanmıştır. Türkçe ders kitaplarında sadece “kolay” veya “orta güçlükte” metinler yerine tüm düzeylerde metinlere yer vermek, öğrencilerin okuma becerisini geliştirmek adına yararlı olacaktır.

**Anahtar kelimeler:** Türkçe ders kitapları, metin, okunabilirlik, okunabilirlik puanı ve düzeyi

1 Bu çalışma, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsünde ikinci yazarın danışmanlığında yürütölen ve yazımı devam eden yüksek lisans tezinin bir bölümünden üretilmiştir.

2 YL Öğrencisi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Türkçe Ve Sosyal Bilimler Eğitimi ABD (Çanakkale, Türkiye), yusufyokuso9@gmail.com, ORCID ID: 0009-0003-1800-6024 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 27.08.2023-kabul tarihi: 20.10.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1372336]

3 Doç. Dr., Üyesi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Faköltesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD (Çanakkale, Türkiye), fundaorge@comu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-8207-9685

## Analyzing the texts in 3rd and 4th-grade Turkish textbooks according to Ateşman and Çetinkaya-Uzun readability formulas

### Abstract

According to the 2018 data of the Program for International Student Assessment (PISA), developed by the Organization for Economic Cooperation and Development (OECD) to measure students' reading, mathematics and science skills and literacy, it is obvious that the results are not yet at the desired level despite the increase in our students' reading skills. Reading skill is a process that includes the concepts of readability, comprehensibility and legibility. Readability, one of these concepts, is a criterion that can be used to determine whether texts are easy or difficult to understand. Considering this criterion when selecting texts for Turkish textbooks will be useful in developing students' reading skills. Various formulas are used to determine readability levels. This study aims to analyze the informative and narrative texts in 3rd and 4th-grade Turkish textbooks according to Ateşman and Çetinkaya-Uzun readability formulas. In this context, informative and narrative texts in the Turkish textbooks published by the Ministry of National Education and taught in grades 3 and 4 in the 2022-2023 academic year were identified, while poetry and listening texts were excluded. Then, the texts were analyzed with Ateşman and Çetinkaya-Uzun readability formulas and the readers' readability scores and readability levels were determined. The study was structured in a survey model based on document analysis, one of the qualitative research methods, and descriptive qualities. The texts in the 3rd and 4th grade Turkish textbooks were found to be at a "medium difficulty" level according to Ateşman Readability Formula and an "educational reading" level according to Çetinkaya-Uzun Readability Formula. Including texts at all levels in Turkish textbooks, instead of just "easy" or "medium difficulty" texts, will be beneficial to improve students' reading skills.

**Keywords:** Turkish textbooks, text, readability, readability score and level

### Giriş

Dil, insanlar arasında anlaşmayı sağlayan bir araç olarak dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinden oluşmaktadır. Henüz anne karnında iken işitilen çeşitli seslerin anlamlandırılmasıyla başlayan dinlemeyi (Kara, 2004) kısa bir süre sonra konuşma becerisi takip etmektedir. Bireyin okula başlamasıyla okuma ve yazma becerileri de öğrenilmekte ancak dil becerileri, yaşam boyu gelişmeye devam etmektedir (Karadüz, 2010). Dil becerilerini, anlama (okuma- dinleme) ve anlatma (konuşma- yazma) becerileri şeklinde sınıflandırmak yaygın bir uygulama olsa da bu becerileri, sözlü (dinleme/ izleme- konuşma) ve yazılı (okuma- yazma) beceriler şeklinde sınıflandırmak da mümkündür (Karatay, 2018).

Okuma becerisi, birinci sınıfta iken öğrenilen ve üst sınıflara doğru geliştirilmesi gereken bir beceridir. Çocuklara okumayı sevdirmek ve örnek teşkil edecek okuma davranışlarını sergilemek bu süreçte önemlidir. Böylece, okuma alışkanlığını doğru şekilde kazanan bir çocuk, okumanın gerekliliğini ve yaşamsal önemini daha iyi kavrayacaktır. Bilindiği üzere okuma, bilgi edinmenin en kolay ve en ekonomik yollarından biridir. Ancak Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programının (PISA) üçer yıllık dönemler hâlinde yaptığı değerlendirmeye göre öğrencilerimizin okuma becerileri ortalamamızın epey altında kalmaktadır. Nitekim Türkiye, 2018 PISA sonuçlarına göre 37 OECD ülkesi arasından okuma becerileri alanında 31. sırada yer almıştır (OECD, 2019). Okuma becerisinin ne kadar önemli



olduğunun kavratılması ve bu sonuçların iyileştirilmesinde Türkçe öğretmenlerine ve Türkçe ders kitabı yazarlarına önemli görevler düşmektedir.

Eğitim-öğretim sürecinde büyük bir öneme sahip olan öğretim materyalleri, kaynakla alıcı arasında bilgi alışverişini sağlayan, mekanik ya da elektronik, yazılı ya da çizili bütün araç ve gereçleri kapsamaktadır (Bora ve Arslan, 2021, s. 223). Öğretmenler, derslerin işlenişini dikkate alarak ve materyallerin derse sağlayacağı katkıyı da hesaba katarak öğretim araç ve materyal kullanmayı planlamalıdır (Gözütok, 2021). Ders kitapları, Türkçe derslerinin işlenmesinde kullanılan materyaller arasında önemini korumaya devam etmektedir. Özbay (2003), yaptığı bir çalışmada Türkçe öğretmenlerinin çoğunluğunun ders kitabına bağlı kalarak ve ders kitabını temel materyal olarak kabul ederek dersi işlediği sonucuna ulaşmıştır. Bu nedenle ders kitaplarının öğrenci düzeyine uygun olması, zengin içerikler barındırması, tematik yaklaşımla ve sarmal öğretim modeliyle Türkçenin öğretimine fayda sağlaması önem arz etmektedir. Bu süreçte, ders kitaplarında yer alan metinlerin niteliği ve öğrenciye göreliği de dikkate alınmalıdır. Bu bağlamda Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin öğrenciye görelik düzeyi belirlenirken temel alınması gereken önemli hususlardan biri, metinlerin okunabilirlik (readability) düzeyleridir. Okuma için büyük anlam taşıyan okunabilirlik; anlaşılabilirlikle birlikte okumanın kapsamında yer almaktadırlar (Mirzaoğlu ve Akın, 2015).

Okumanın önemli basamaklarından biri olan okunabilirlikle ilgili çalışmaların temeli, oldukça eskiye dayanmaktadır. Araştırmalar, okunabilirliğin Aristo ve Platon gibi düşünürlerle dayanacak kadar eski bir terim olduğunu göstermektedir. Klasik okunabilirlik çalışmaları 19. yüzyılın ortasından Flesch ve Dale-Chall formüllerinin yayımlandığı 1940'ların sonuna kadar sürmüştür. Okuyucunun ilgi, motivasyon ve ön bilgilerinin okunabilirlik üzerinde etkili olduğuna dair çeşitli görüşlerin ortaya atılmasıyla 1950'lerde yeni ve daha doğru sonuç vermesi beklenen okunabilirlik formüllerinin geliştirilmesine yönelik çalışmalar başlamıştır (Acar, 2022). Okunabilirlik, köklü bir geçmişe sahip olsa da ülkemizde ön plana çıkışı bakımından henüz yeni bir kavram olarak kabul edilmektedir (Temur, 2003). Alan yazında okunabilirlik ile ilgili farklı tanımlara rastlamak mümkündür. Buna göre okunabilirlik, Göğüş (1978) tarafından "bir yazıyı belli bir düzeydeki öğrencinin okuyup anlayabilmesi" (Akt. Bağcı ve Ünal, 2013, s. 13) olarak tanımlanmıştır. Ateşman'a göre (1997) okunabilirlik, metinlerin okuyucular tarafından kolay veya zor anlaşılması durumudur. Demir Atalay (2018, s. 27) ise okunabilirlik kavramını, "bir metnin okuyucular tarafından görme genişliği düzeyindeki boyutu" olarak tarif etmiştir. Ancak metnin görünürlüğü kadar kelime ve cümle uzunluğu da okunabilirlik açısından önemlidir. Çünkü okunabilirlik, genellikle metinlerin cümle ve kelime uzunlukları ile bilinmeyen kelime sayısını hesaba katarak metnin zorluk düzeyini tespit etmeyi hedeflemektedir (Zorbaz, 2007, s. 89).

Okunabilirlik çalışmalarında metinlerin kelime ve cümle uzunlukları, başka bir ifadeyle, niceliksel özellikleri ölçüt alınmış, elde edilen değerlerin yorumlanması ile de ilgili metnin okunabilirliği belirlenmek istenmiştir. Chall'a göre (1988) okunabilirlik çalışmalarının temelinde, metinlerde kullanılacak dilin anlaşılabilir olması gerektiğine dair düşünce yatmaktadır. Nitekim Güneş'e göre (2000) öğrencilerin okudukları bir metni anlaması, metin üzerinde düşünmesi, sanat zevki edinmesi, dünya görüşünü geliştirmesi vb. üzerinde etki sahibi olan kitapların hazırlanması ve seçilmesinde dikkat edilmesi gereken ilkeler vardır. Okunabilirlik ilkeleri olarak adlandırılan bu ilkeler; dil bilgisi, eğitim, sosyoloji ve basımla ilgili ilkeler olmak üzere dört başlık altında ele alınmaktadır. Bunlardan dil bilgisine yönelik ilkeler; metinde kullanılan kelimelerin seçimi, kelimelerin hece sayısı, cümlelerin uzunluğu, cümlelerin sayısı, cümlelerin kuruluşu gibi bazı hususları içermektedir (Güneş, 2000, s. 35). Bu hususlar, okunabilirlik formüllerindeki bazı ölçütler ile aynıdır. Çetinkaya ve Uzun'a göre (2020) metinlerin okurlar tarafından işlenip anlamlandırılması sürecinde ilgili metni oluşturan dilsel öğeler,

süreci pozitif ya da negatif yönde etkileyebilmektedir. Bu bağlamda kelimelerin ya da cümlelerin uzunluğu anlam kurmayı olumsuz yönde etkilediğinde okuyucunun metinden uzaklaşma ihtimali yüksektir (Uslu Üstten, 2022, s. 78).

Okunabilirlik, metinlerin anlaşılma düzeyinin tespit edilmesinde kullanılan bir kavramdır. DuBay'a (2004, s. 3) göre okunabilirlik, bazı metinlerin diğerlerinden daha kolay okunabilir olmasını sağlayan bir özelliktir. Bu nedenle okunabilirlikte temel amaç, bir metindeki kelime ve cümle uzunluklarından hareketle ilgili metnin zorluk derecesini belirlemek; metnin, hedef kitlenin hazır bulunuşluk seviyesine uygun olup olmadığını tespit etmektir (MEB, 2021, s. 4). Metinlerin okunabilirlik puanlarının ve düzeylerinin belirlenmesinde okunabilirlik formüllerinden yararlanılmaktadır. Başta İngilizce olmak üzere yabancı dillerde yazılmış metinlerin okunabilirliğini belirlemek üzerine geliştirilmiş formüller bulunmaktadır. Bu kapsamda ilk okunabilirlik formülü 1923 yılında Bertha Alwilda Lively ve Sidney Leavitt Pressey tarafından geliştirilmiştir. Bu okunabilirlik formülünden hareketle daha uygulanabilir ve daha doğru sonuçlar veren çeşitli formüller de geliştirilmiştir (Lively ve Pressey, 1923). Bu formüllere Dale-Chall Okunabilirlik Formülü (1948), Flesch Okunabilirlik Formülü (1948), Gunning Fog Index (1952), Coleman Okunabilirlik Formülleri (1965), Fry Okunabilirlik Grafiği (2002) vb. formülleri örnek vermek mümkündür (MEB, 2021). Bu formüller arasında en yaygın kullanılanı ise Rudolph Flesch'e ait okunabilirlik formülü olmuştur (Faller, 2018).

Sıralanan bu formüller, literatüre önemli katkılar sunmuş olsa da bu formüllerden hiçbirinin Türkçenin yapısına uygun olmadığını düşünen bazı araştırmacılar olmuştur. Bu araştırmacıardan biri olan Ateşman (1997), Türkçe dışındaki diller için geliştirilmiş okunabilirlik formülleriyle, Türkçe metinlerin doğru bir şekilde değerlendirilemeyeceğini savunmuş; diğer diller için geliştirilmiş okunabilirlik formüllerini incelemiş ve metinlerin sadece kelime uzunluğu ve cümle uzunluğu değişkenlerinden hareketle doğru olarak değerlendirilebileceğini belirtmiştir. Bununla birlikte Ateşman bilimsel, felsefi ve edebî eserler; haber metinleri ve öğrenci kompozisyonları olmak üzere farklı alanlardan zorluk düzeyleri farklı olan metinler seçerek bu metinleri en zor okunan metinden en kolay okunan metne doğru sıralamış, her metindeki ortalama kelime ve cümle uzunluğunu kullanarak Flesch'e ait *Reading Ease* formülündeki kat sayıları, Türkçe için hesaplamaya çalışmıştır. Yapılan hesaplamaya göre Türkçedeki en kolay metnin kelime uzunluğu ortalama 2,2 hece ve cümle uzunluğu 4 kelime; en zor metnin kelime uzunluğu ortalama 3 hece ve cümle uzunluğu ise 30 kelime çıkmıştır. Elde edilen bu sayısal veriler, Türkçenin diğer tüm dillerden farklı değerlendirilmesi gerektiğini göstermiştir (Ateşman, 1997). Bu bağlamda Ateşman'ın 1997 yılında Flesch'e ait okunabilirlik formülünü Türkçeye uyarlamasıyla ülkemizde okunabilirlik alanında ilk çalışmalar başlamıştır. Türkçe metinlerin okunabilirliğini değerlendirmek amacıyla daha sonra Sönmez Formülü (2003), Çetinkaya-Uzun Okunabilirlik Formülü (2010), Bezirci-Yılmaz Okunabilirlik Formülü (2010) vb. olmak üzere farklı formüller geliştirilmiştir.

Alan yazın incelendiğinde geçmişten günümüze kadar Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin farklı okunabilirlik formüllerine göre incelenip değerlendirildiği görülmektedir. Bu araştırmalara bakıldığında (Çiftçi, Çeçen ve Melanlıoğlu, 2007; Bağcı ve Ünal, 2013; İskender, 2013; Karatay, Bolat ve Güngör, 2013; Lüle Mert, 2013; Okur ve Arı, 2013; Güven, 2014; Mirzaoğlu ve Akın, 2015; Özdemir, 2016; Bozlak, 2018; Lüle Mert, 2018; Sağlam, İnce ve Eker, 2018; Baki, 2019; Batur ve Özcan, 2020; Özçetin ve Karakuş, 2020; Şakiroğlu, 2020; Bora ve Arslan, 2021; Coşkun, 2021; Önder, Bozkurt ve Topçuoğlu Ünal, 2021; Çarkıt ve Bahadır, 2022; Çıplak ve Balcı, 2022; Gökgül ve Bayram, 2022; Ogur, 2022a ve 2022b) çoğunun ortaokul Türkçe ders kitaplarına yönelik olduğu tespit edilmiştir. İlkokul Türkçe ders kitaplarındaki metinleri okunabilirlik açısından inceleyen (Tosunoğlu ve Özlük, 2011;

Demir ve Çeçen, 2013; Baş ve İnan Yıldız, 2015; Çakıroğlu, 2015; Arslan ve Bay, 2022; Bağcı Dağdeviren ve Küçüktepe, 2022) çalışmaların sayısı ise azdır. Bu bağlamda çalışmanın amacı Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan 3 ve 4. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan bilgilendirici ve hikâye edici metinleri Ateşman ve Çetinkaya-Uzun okunabilirlik formüllerine göre inceleyip değerlendirmektir.

Araştırma kapsamında aşağıda sıralanan sorulara yanıt aranmıştır:

1. İlkokul 3. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan metinlerin Ateşman ve Çetinkaya-Uzun okunabilirlik formüllerine göre okunabilirlik puanları nedir?
2. İlkokul 3. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan metinlerin Ateşman ve Çetinkaya-Uzun okunabilirlik formüllerine göre okunabilirlik düzeyleri nedir?
3. İlkokul 3. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan hikâye edici ve bilgilendirici metinlerin Ateşman ve Çetinkaya-Uzun okunabilirlik formüllerine göre okunabilirlik puanları ve düzeyleri nedir?
4. İlkokul 4. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan metinlerin Ateşman ve Çetinkaya-Uzun okunabilirlik formüllerine göre okunabilirlik puanları nedir?
5. İlkokul 4. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan metinlerin Ateşman ve Çetinkaya-Uzun okunabilirlik formüllerine göre okunabilirlik düzeyleri nedir?
6. İlkokul 4. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan hikâye edici ve bilgilendirici metinlerin Ateşman ve Çetinkaya-Uzun okunabilirlik formüllerine göre okunabilirlik puanları ve düzeyleri nedir?
7. İlkokul 3 ve 4. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin okunabilirlik puanları ve düzeyleri arasında farklılık var mıdır?

## Yöntem

### Araştırma modeli

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan 3 ve 4. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik düzeylerini belirlemeyi amaçlayan bu çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizini temel alan ve betimsel niteliklere dayanan tarama modelinde yapılandırılmıştır. Nitel araştırmalar, disiplinler arası bütüncül bir bakış açısını temel alarak araştırma problemini yorumlayıcı bir yaklaşımla incelemeyi esas alan (Karataş, 2017, s. 71) araştırmalardır. Nitel araştırmalarda kullanılan tekniklerden biri olan doküman analizi ile araştırılması gereken problem dâhilinde bilgi veren yazılı belgelerin analizi (Yıldırım ve Şimşek, 2021) amaçlanmakta, betimsel tarama ile de verilen bir durum tam ve doğru olarak tanımlanmaya (Büyüköztürk, vd., 2020) çalışılmaktadır. Bu bağlamda araştırma için gerekli olan veriler, 2022-2023 eğitim öğretim yılında 3 ve 4. sınıflarda Türkçe dersi kapsamında okutulan ders kitaplarının incelenmesiyle elde edilmiştir.

### Çalışma materyali

Bu araştırmanın çalışma materyalini; Millî Eğitim Bakanlığı Destek Hizmetleri Genel Müdürlüğünce çıkarılan Tebliğler Dergisi'nin 2021 tarih ve 2770 sayısında 2022-2023 eğitim-öğretim yılında

okutulmasına karar verilen ve Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan 3 ve 4. sınıf Türkçe ders kitapları oluşturmaktadır. İncelenen Türkçe ders kitaplarına yönelik bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

**Tablo 1.** Çalışma Kapsamında İncelenen Türkçe Ders Kitaplarına Yönelik Bilgiler

Kitabın Adı	Yazarlar	Editör	Yayınevi	Yılı
İlkokul Türkçe Ders Kitabı 3	Barış Ekin Karaduman, Erman Özdemir, Onur Yılmaz	Onur Yılmaz	Millî Eğitim Bakanlığı	2021
İlkokul Türkçe Ders Kitabı 4	Hayriye Kaftan Ayan, Ümit Arslan, Sevim Kul, Nihan Yılmaz	-	Millî Eğitim Bakanlığı	2021

### Verilerin toplanması ve analizi

Araştırma için gerekli olan verilerin toplanması için Ateşman Okunabilirlik Formülü ve Çetinkaya-Uzun Okunabilirlik Formülü olmak üzere iki farklı okunabilirlik formülü kullanılmıştır. Ateşman Okunabilirlik Formülü (Şekil 1); Flesch’e ait okunabilirlik formülünün 1997 yılında Ateşman tarafından Türkçeye uyarlanmış şeklidir. Bu formülde birbirini izleyen “çok kolay”, “kolay”, “orta güçlükte”, “zor” ve “çok zor” olmak üzere beş farklı okunabilirlik düzeyi bulunmaktadır (Tablo 2).

$$Okunabilirlik\ Sayısı = 198,825 - (40,175x_1 - 2,610x_2)$$

$x_1$ : hece olarak ortalama kelime uzunluğu  
 $x_2$ : kelime olarak ortalama cümle uzunluğu

Şekil 1. Ateşman Okunabilirlik Formülü (Ateşman, 1997, s. 74).

**Tablo 2.** Ateşman Okunabilirlik Formülüne Göre Türkçe Metinlerin Okunabilirlik Düzeyleri

Okunabilirlik Puanı	Okunabilirlik Düzeyi
90-100	Çok Kolay
70-89	Kolay
50-69	Orta Güçlükte
30-49	Zor
1-29	Çok Zor

Kaynak: Ateşman, 1997: 74.

Çetinkaya-Uzun Okunabilirlik Formülü ise Çetinkaya tarafından 2010 yılında Türkçe okuma metinleri için geliştirilen formüldür. Çetinkaya tarafından geliştirilen Çetinkaya-Uzun Okunabilirlik Formülü Şekil 2’de, formülde birbirini izleyen okunabilirlik düzeylerine ilişkin bilgiler ise Tablo 3’te gösterilmiştir.

$$\text{Okunabilirlik Puanı} = 118,823 - (25,987 \times OKU) - (0,971 \times OCU)$$

OKU: hece olarak ortalama kelime uzunluğu

OCU: kelime olarak ortalama cümle uzunluğu

şekil 2. Çetinkaya-Uzun Okunabilirlik Formülü (Çetinkaya, 2010, s. 85).

**Tablo 3.** Çetinkaya-Uzun Okunabilirlik Formülüne Göre Türkçe Metinlerin Okunabilirlik Düzeyleri

Okunabilirlik Puanı	Okunabilirlik Düzeyi	Eğitim Düzeyi
0-34	Engelli Düzey	10, 11 ve 12. sınıf
35-50	Eğitsel Okuma	8 ve 9. sınıf
51+	Bağımsız Okuma	5, 6 ve 7. sınıf

Kaynak: Çetinkaya, 2010, s. 88; Çetinkaya ve Uzun, 2020, s. 148.

Çalışmada öncelikle Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin hece, kelime ve cümle sayıları belirlenmiş ve bu sayılar bilgisayarda oluşturulan dosyaya kaydedilmiştir. Bu bağlamda hece sayısının belirlenmesinde Türkçede esas alınan hece yapıları dikkate alınmıştır. Aralarında boşluk bulunan tüm ifadeler -anamlı bir kelime olmasına bakılmaksızın- kelime olarak kabul edilmiştir. Cümle sayısının belirlenmesinde ise; cümlelerin nokta (.), üç nokta (...), soru işareti (?) ve ünlem işareti (!) ile bitme durumu esas alınarak hareket edilmiştir. Virgül ve noktalı virgül ile bağlanmış, bağımlı ve bağımsız sıralı cümleler tek cümle olarak kabul edilmiştir. Rakamlarla yazılan her türlü ifadenin yazılı hâli, kısaltmalarda ise kelimelerin okunuşu dikkate alınmış; bu ifadelerin hece ve kelime sayısı belirlenmiştir. Metin içerisinde yer alan şiirsel ifadeler ve dizeler hesaplama dışında tutulmuştur. Tiyatro türündeki metinlerde ise karakter isimleri cümle dışı kabul edilerek hesaplama sadece diyaloglar dâhil edilmiştir. Hesaplamalarda kullanılacak verilerin doğru belirlenip belirlenmediği, iki farklı zamanda yapılan tespitlerle kontrol edilmiştir. Yapılan tespitlerin güvenilir olduğu anlaşıldıktan sonra Ateşman ve Çetinkaya-Uzun formülleri aracılığıyla metinlerin okunabilirlik puanları ile okunabilirlik düzeyleri belirlenmiştir.

## Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde, 3 ve 4. sınıflarda Türkçe dersi kapsamında okutulan ders kitaplarındaki metinlerin hece, kelime ve cümle sayıları açısından incelenmesi ile elde edilen bulgular, ortalama kelime uzunluğu (OKU), ortalama cümle uzunluğu (OCU), okunabilirlik puanı (OP), okunabilirlik düzeyi (OD), frekans (f) ve yüzde (%) değerleri ile tablolar hâlinde gösterilmiş; değerlerden hareketle sonuçlara ulaşılmaya çalışılmıştır.

### 3. sınıf Türkçe ders kitabının okunabilirlik yönünden değerlendirilmesi

Çalışma kapsamında incelenen 3. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan metinlerin okunabilirliklerine yönelik bulgular Tablo 4, Tablo 5, Tablo 6, Tablo 7 ve Tablo 8'de sunularak yorumlanmıştır.

**Tablo 4.** Üçüncü Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Metinlerin Okunabilirlik Puanları

Tema	Metinler	OKU	OCU	Ateşman OP	Çetinkaya OP
Birey ve Toplum	Son Pişmanlık	2,48	7,27	84,23	49,91
	Kralın Tohumu	2,45	10,03	74,21	45,41
	Çocuk Memur	2,36	6,93	85,92	50,76
Millî Mücadele ve Atatürk	Millî Marşımız	2,56	11,68	65,49	40,95
	Şahin Bey	2,55	9,41	71,81	43,41
	Daima Hür	2,74	8,9	65,51	38,97
Erdemler	Ormanlar Kralı	2,32	7,27	86,64	51,47
	Her Şeye Rağmen	2,48	6,59	81,99	47,97
	Hayat Tamircisi	3,02	11,06	48,62	29,6
Millî Kültürümüz	Timur'un Filleri	2,5	7,15	79,72	46,91
	Çayda Çıra	2,68	9	67,66	40,43
	Cirit Oyunu	2,83	9,41	60,56	36,14
	Üç Kardeş	2,59	7,41	77,03	45,36
İletişim	Sözcükler Olmadan	3,23	11,8	38,26	23,42
	İnternet Sayesinde İletişim Kuruyorum	3,2	11	41,55	24,98
Bilim ve Teknoloji	İhsan Ketin	2,49	6,94	80,67	47,37
	Buluşlar	2,85	8,72	61,56	36,29
	Uzaya İlk Yolculuk	2,53	9,26	73,01	44,08
	Telefonun İcadı	2,87	10,8	55,33	33,75
Çocuk Dünyası	Tüm Dünya Oyunda	2,67	11,4	61,8	38,36
	Geceyi Sevmeyen Çocuk	2,5	5,63	83,69	48,38
	Atatürk ve Çocuklar	2,87	6,36	66,92	38,06
Sağlık ve Spor	Yemek Seçimi	2,53	4,71	84,88	48,5
	İzcilik	2,98	8,13	57,88	33,48
	Meyve ve Sebzeleri Yıkayalım	3,42	8,76	38,56	21,44
	<b>Ortalama</b>	<b>2,7</b>	<b>8,62</b>	<b>67,74</b>	<b>40,21</b>

Tablo 4'e bakıldığında 3. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan metinlere ait ortalama kelime uzunlukları, ortalama cümle uzunlukları, Ateşman Okunabilirlik Puanları ve Çetinkaya-Uzun Okunabilirlik Puanları görülmektedir. Buna göre adı geçen ders kitabında kelime uzunluklarının 2,32 ila 3,42 arasında, cümle uzunluklarının ise 4,71 ila 11,8 arasında değiştiği; toplam sayıları 25 olan metinlerin, ortalama 2,7 hecelik kelimelerden ve ortalama 8,62 kelimelik cümlelerden oluştuğu belirlenmiştir. Ayrıca 3. sınıf Türkçe ders kitabındaki metinlerin Ateşman Okunabilirlik Puanı açısından ortalama 67,74 puana, Çetinkaya-Uzun Okunabilirlik Puanı açısından ise 40,21 puana sahip olduğu tespit edilmiştir.

**Tablo 5.** Üçüncü Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Metinlerin Okunabilirlik Düzeyleri

Tema	Metinler	OKU	OCU	Ateşman OD	Çetinkaya OD
Birey ve Toplum	Son Pişmanlık	2,48	7,27	Kolay	Eğitsel Okuma
	Kralın Tohumu	2,45	10,03	Kolay	Eğitsel Okuma
	Çocuk Memur	2,36	6,93	Kolay	Eğitsel Okuma
Millî Mücadele ve Atatürk	Millî Marşımız	2,56	11,68	Orta Güçlükte	Eğitsel Okuma
	Şahin Bey	2,55	9,41	Kolay	Eğitsel Okuma
	Daima Hür	2,74	8,9	Orta Güçlükte	Eğitsel Okuma
Erdemler	Ormanlar Kralı	2,32	7,27	Kolay	Bağımsız Okuma
	Her Şeye Rağmen	2,48	6,59	Kolay	Eğitsel Okuma
	Hayat Tamircisi	3,02	11,06	Zor	Engelli Düzey
Millî Kültürümüz	Timur'un Filleri	2,5	7,15	Kolay	Eğitsel Okuma
	Çayda Çıra	2,68	9	Orta Güçlükte	Eğitsel Okuma
	Cirit Oyunu	2,83	9,41	Orta Güçlükte	Eğitsel Okuma
	Üç Kardeş	2,59	7,41	Kolay	Eğitsel Okuma
İletişim	Sözcükler Olmadan	3,23	11,8	Zor	Engelli Düzey
	İnternet Sayesinde İletişim Kuruyorum	3,2	11	Zor	Engelli Düzey
Bilim ve Teknoloji	İhsan Ketin	2,49	6,94	Kolay	Eğitsel Okuma
	Buluşlar	2,85	8,72	Orta Güçlükte	Eğitsel Okuma
	Uzaya İlk Yolculuk	2,53	9,26	Kolay	Eğitsel Okuma
	Telefonun İcadı	2,87	10,8	Orta Güçlükte	Engelli Düzey
Çocuk Dünyası	Tüm Dünya Oyunda	2,67	11,4	Orta Güçlükte	Eğitsel Okuma
	Geceyi Sevmeyen Çocuk	2,5	5,63	Kolay	Eğitsel Okuma
	Atatürk ve Çocuklar	2,87	6,36	Orta Güçlükte	Eğitsel Okuma
Sağlık ve Spor	Yemek Seçimi	2,53	4,71	Kolay	Eğitsel Okuma
	İzcilik	2,98	8,13	Orta Güçlükte	Engelli Düzey
	Meyve ve Sebzeleri Yıkayalım	3,42	8,76	Zor	Engelli Düzey
<b>Ortalama</b>		<b>2,7</b>	<b>8,62</b>	<b>Orta Güçlükte</b>	<b>Eğitsel Okuma</b>

Tablo 5'e bakıldığında 3. sınıf Türkçe ders kitabındaki metinlerin Ateşman Okunabilirlik Düzeyleri ve Çetinkaya-Uzun Okunabilirlik Düzeyleri görülmektedir. Buna göre, incelenen 25 metinden 12'sinin Ateşman Okunabilirlik Düzeyine göre "kolay", 9'unun "orta güçlükte", 4'ünün "zor" olduğu anlaşılmaktadır. "Kolay" düzeyde olan metinlerden üçünün "Birey ve Toplum", ikişer tanesinin "Erdemler", "Millî Kültürümüz" ile "Bilim ve Teknoloji", birer tanesinin "Millî Mücadele ve Atatürk", "Çocuk Dünyası" ile "Sağlık ve Spor" temalarında yer aldığı belirlenmiştir. "Orta güçlükte" olan metinlerden ikişer tanesi "Millî Mücadele ve Atatürk", "Millî Kültürümüz", "Bilim ve Teknoloji", "Çocuk Dünyası" temalarında, bir tanesi ise "Sağlık ve Spor" temasında yer almaktadır. "Zor" düzeyde olan metinlerden ikisinin "İletişim" temasında, birer tanesinin ise "Erdemler" ile "Sağlık ve Spor" temalarında yer aldığı tespit edilmiştir.

Metinler, Çetinkaya-Uzun Okunabilirlik Düzeylerine göre değerlendirildiğinde ise 25 metinden 18'inin "eğitsel okuma", 6'sının "engelli düzey", 1'inin "bağımsız okuma" düzeyinde olduğu belirlenmiştir. "Eğitsel okuma" düzeyinde olan metinlerden dört tanesinin "Millî Kültürümüz", üçer tanesinin "Birey ve Toplum", "Millî Mücadele ve Atatürk", "Bilim ve Teknoloji" ile "Çocuk Dünyası" temalarında, birer tanesinin "Erdemler" ile "Sağlık ve Spor" temalarında yer aldığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte "engelli düzey" kategorisinde yer alan metinlerden ikişer tanesi "İletişim" ile "Sağlık ve Spor" temalarında, birer tanesi "Erdemler" ile "Bilim ve Teknoloji" temalarında yer alırken "bağımsız okuma" düzeyindeki tek metin "Erdemler" temasında yer almaktadır.

**Tablo 6.** Üçüncü Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Bilgilendirici ve Hikâye Edici Metinlerin Ateşman Formülüne Göre Okunabilirlik Düzeyleri Açısından Dağılımı

Okunabilirlik Düzeyleri	Bilgilendirici Metinler		Hikâye Edici Metinler		Genel Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Çok Kolay	-	-	-	-	-	-
Kolay	2	14,29	10	90,91	12	48
Orta Güçlükte	8	57,14	1	9,09	9	36
Zor	4	28,57	-	-	4	16
Çok Zor	-	-	-	-	-	-
Toplam	14	100	11	100	25	100

Tablo 6'da 3. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan bilgilendirici ve hikâye edici metinlerin Ateşman Formülüne göre okunabilirlik düzeyleri açısından dağılımları verilmiştir. Yapılan inceleme sonucunda adı geçen ders kitabında 14 bilgilendirici, 11 hikâye edici metin tespit edilmiştir. Bilgilendirici metinlerin %57,14'ü "orta güçlükte" olup bu metinleri sırasıyla %28,57 ile "zor", %14,29 ile "kolay" metinler izlemektedir. Bununla birlikte kitapta "çok kolay" ve "çok zor" düzeyinde metinlere yer verilmemiştir. Hikâye edici metinlerin ise %90,91'i "kolay", %9,09'u "orta güçlükte" olup kitapta "çok kolay", "zor" ve "çok zor" düzeylerinde olan hikâye edici metinlere rastlanmamıştır.

**Tablo 7.** Üçüncü Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Bilgilendirici ve Hikâye Edici Metinlerin Çetinkaya-Uzun Formülüne Göre Okunabilirlik Düzeyleri Açısından Dağılımı

Okunabilirlik Düzeyleri	Bilgilendirici Metinler		Hikâye Edici Metinler		Genel Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Engelli Düzey	6	42,86	-	-	6	24
Eğitsel Okuma	8	57,14	10	90,91	18	72
Bağımsız Okuma	-	-	1	9,09	1	4
Toplam	14	100	11	100	25	100

Tablo 7'de 3. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan bilgilendirici ve hikâye edici metinlerin Çetinkaya-Uzun Formülüne göre okunabilirlik düzeyleri açısından dağılımları gösterilmiştir. Yapılan inceleme sonucunda ilgili ders kitabında 14 bilgilendirici, 11 hikâye edici metin belirlenmiştir. Bilgilendirici metinlerin %57,14'ü "eğitsel okuma", %42,86'sı "engelli düzey" olup kitapta "bağımsız okuma" düzeyinde bilgilendirici metinlere yer verilmemiştir. Hikâye edici metinlerin ise %90,91'i "eğitsel



okuma”, %9,09’u “bağımsız okuma” düzeylerinde olup “engelli düzeyde” olan hikâye edici metinlere rastlanmamıştır.

**Tablo 8.** Üçüncü Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Metin Türlerinin Ateşman ve Çetinkaya-Uzun Okunabilirlik Puanı Ortalamaları

	Ateşman Okunabilirlik Puanı Ortalaması	Çetinkaya-Uzun Okunabilirlik Puanı Ortalaması
Bilgilendirici Metinler	57,63	34,49
Hikâye Edici Metinler	80,6	47,49

Tablo 8 incelendiğinde, hikâye edici metinlere ait okunabilirlik puanının hem Ateşman hem de Çetinkaya-Uzun formüllerine göre bilgilendirici metinlerden daha yüksek olduğu görülmektedir. Bununla birlikte bilgilendirici metinlerin ortalama okunabilirlik puanı Ateşman Okunabilirlik Formülüne göre *orta güçlükte*, Çetinkaya-Uzun Okunabilirlik Formülüne göre *engelli düzeyde* iken hikâye edici metinlerin ortalama puanı Ateşman Okunabilirlik Formülüne göre *kolay* düzeye, Çetinkaya-Uzun Okunabilirlik Formülüne göre *eğitsel okuma* düzeyine tekabül etmektedir. Buradan hareketle bilgilendirici metinlerin öğretme ve bilgi verme temelli olması nedeniyle bu metinlerde kelime ve cümlelerin daha uzun olduğunu söylemek mümkündür.

#### 4. sınıf Türkçe ders kitabının okunabilirlik yönünden değerlendirilmesi

Çalışma kapsamında incelenen 4. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan metinlerin okunabilirliklerine yönelik bulgular Tablo 9, Tablo 10, Tablo 11, Tablo 12 ve Tablo 13’te sunulmaktadır.

**Tablo 9.** Dördüncü Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Metinlerin Okunabilirlik Puanları

Tema	Metinler	OKU	OCU	Ateşman OP	Çetinkaya OP
Okuma Kültürü	Asım’ın Nesli Kitap Dostudur	2,64	8,14	71,51	42,31
	Konuşan Kitap	2,56	6,59	78,77	45,84
	Stardi’nin Kitapları	2,62	6,88	75,6	44,05
Milli Mücadele ve Atatürk	Çok Kitap Okurdu	2,93	13,33	46,32	29,73
	Efelerin Efesi, Hey Gidinin Efesi!..	2,59	8,96	71,38	42,81
	Vecihi Hürkuş	2,75	7,18	69,6	40,38
Erdemler	Sevgi Çuvalı	2,67	7,12	72,97	42,52
	Kaşığı	2,53	4,47	85,51	48,73
Bilim ve Teknoloji	İcat Nasıl Yapılır?	2,55	8,79	73,43	44,02
	Robotların Efendisi: Cezeri	2,75	12	57,02	35,7
	İbni Sina	2,36	9,72	78,64	48,05
Doğa ve Evren	Kaybolan Cennet	2,76	11,22	56,04	35,23
	Dağdaki Kaynak	2,42	4,6	89,59	51,46
	Evini Arayan Ardiç Tohumu	2,58	8,47	73,06	43,55
Milli Kültürümüz	Hep Büyük Efsanesi	2,51	12,5	65,36	41,45
	Kanlı Kavak	2,24	5,12	95,46	55,64

	Bir Fincan Kahve	2,66	12,18	60,16	37,87
	Oğuz Kağan Destanı	2,49	8,65	76,21	45,71
Sağlık ve Spor	Gizemli Canlılar	3,05	10,17	49,74	29,68
	İlk Güreşçimiz Koca Yusuf ve Başarısının Sırrı	2,7	11,3	60,85	37,68
	Şifa Niyetine	2,53	5,19	83,63	48,03
	Mezgit Mehmet	2,91	7,26	62,96	36,15
Sanat	Nedir Bu Sanat?	2,59	10,48	67,41	41,34
	El Sanatlarını Yaşatalım	2,75	10,94	59,79	36,73
	Büyülü Kutu	2,77	8,94	64,2	38,15
	<b>Ortalama</b>	<b>2,63</b>	<b>8,8</b>	<b>69,8</b>	<b>41,71</b>

Tablo 9'a bakıldığında 4. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan metinlere ait ortalama kelime ve cümle uzunlukları, Ateşman Okunabilirlik Puanları ve Çetinkaya-Uzun Okunabilirlik Puanları görülmektedir. Bu bağlamda toplam sayıları 25 olan metinlerin; ortalama 2,63 hecelik kelimelerden ve ortalama 8,8 kelimelik cümlelerden oluştuğu belirlenmiştir. Bununla birlikte adı geçen ders kitabında kelime uzunluklarının 2,24 ila 3,05 arasında; cümle uzunluklarının ise 4,47 ila 13,33 arasında değiştiği tespit edilmiştir. Ayrıca kitaptaki metinlerin Ateşman Okunabilirlik Puanı açısından ortalama 69,8 puana, Çetinkaya-Uzun Okunabilirlik Puanı açısından ise 41,71 puana sahip olduğu görülmüştür.

**Tablo 10.** Dördüncü Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Metinlerin Okunabilirlik Düzeyleri

Tema	Metinler	OKU	OCU	Ateşman OD	Çetinkaya OD
Okuma Kültürü	Asım'ın Nesli Kitap Dostudur	2,64	8,14	Kolay	Eğitsel Okuma
	Konuşan Kitap	2,56	6,59	Kolay	Eğitsel Okuma
	Stardi'nin Kitapları	2,62	6,88	Kolay	Eğitsel Okuma
Milli Mücadele ve Atatürk	Çok Kitap Okurdu	2,93	13,33	Zor	Engelli Düzey
	Efelerin Efesi, Hey Gidinin Efesi!..	2,59	8,96	Kolay	Eğitsel Okuma
	Vecihi Hürkuş	2,75	7,18	Orta Güçlükte	Eğitsel Okuma
Erdemler	Sevgi Çuvalı	2,67	7,12	Kolay	Eğitsel Okuma
	Kaşağı	2,53	4,47	Kolay	Eğitsel Okuma
Bilim ve Teknoloji	İcat Nasıl Yapılır?	2,55	8,79	Kolay	Eğitsel Okuma
	Robotların Efendisi: Cezeri	2,75	12	Orta Güçlükte	Eğitsel Okuma
	İbni Sina	2,36	9,72	Kolay	Eğitsel Okuma
Doğa ve Evren	Kaybolan Cennet	2,76	11,22	Orta Güçlükte	Eğitsel Okuma
	Dağdaki Kaynak	2,42	4,6	Kolay	Bağımsız Okuma
	Evini Arayan Ardıç Tohumu	2,58	8,47	Kolay	Eğitsel Okuma
Milli Kültürümüz	Hep Büyük Efsanesi	2,51	12,5	Orta Güçlükte	Eğitsel Okuma
	Kanlı Kavak	2,24	5,12	Çok Kolay	Bağımsız Okuma
	Bir Fincan Kahve	2,66	12,18	Orta Güçlükte	Eğitsel Okuma
	Oğuz Kağan Destanı	2,49	8,65	Kolay	Eğitsel Okuma
Sağlık ve Spor	Gizemli Canlılar	3,05	10,17	Zor	Engelli Düzey

3 ve 4. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin Ateşman ve Çetinkaya-Uzun okunabilirlik formüllerine göre incelenmesi /  
Yokuş, Y. & Örgü Yaşar, F.

	İlk Güreşçimiz Koca Yusuf ve Başarisının Sırrı	2,7	11,3	Orta Güçlükte	Eğitsel Okuma
	Şifa Niyetine	2,53	5,19	Kolay	Eğitsel Okuma
	Mezgit Mehmet	2,91	7,26	Orta Güçlükte	Eğitsel Okuma
Sanat	Nedir Bu Sanat?	2,59	10,48	Orta Güçlükte	Eğitsel Okuma
	El Sanatlarını Yaşatalım	2,75	10,94	Orta Güçlükte	Eğitsel Okuma
	Büyülü Kutu	2,77	8,94	Orta Güçlükte	Eğitsel Okuma
	<b>Ortalama</b>	<b>2,63</b>	<b>8,8</b>	<b>Orta Güçlükte</b>	<b>Eğitsel Okuma</b>

Tablo 10'a bakıldığında incelenen 4. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan metinlerin, Ateşman okunabilirlik düzeyleri ve Çetinkaya-Uzun okunabilirlik düzeyleri görülmektedir. Buna göre, incelenen 25 metinden 12'sinin Ateşman okunabilirlik düzeyine göre "kolay", 10'unun "orta güçlükte", 2'sinin "zor", 1'inin "çok kolay" olduğu anlaşılmaktadır. "Kolay" düzeyde olan metinlerden üçünün "Okuma Kültürü", ikışer tanesinin "Erdemler", "Bilim ve Teknoloji" ile "Doğa ve Evren", birer tanesinin "Millî Mücadele ve Atatürk", "Millî Kültürümüz" ile "Sağlık ve Spor" temalarında yer aldığı belirlenmiştir. "Orta güçlükte" olan metinlerden üç tanesi "Sanat" temasında, ikışer tanesi "Millî Kültürümüz" ile "Sağlık ve Spor" temalarında, birer tanesi ise "Millî Mücadele ve Atatürk", "Bilim ve Teknoloji" ile "Doğa ve Evren" temalarında yer almaktadır. "Zor" düzeyde olan iki metinden biri "Millî Mücadele ve Atatürk", diğeri "Sağlık ve Spor" temasında yer alırken "çok kolay" düzeyde olan tek metnin "Millî Kültürümüz" temasında yer aldığı tespit edilmiştir.

Metinler, Çetinkaya-Uzun Okunabilirlik Düzeylerine göre değerlendirildiğinde 25 metinden 21'inin "eğitsel okuma", 2'sinin "engelli düzey" ve 2'sinin "bağımsız okuma" düzeyinde olduğu görülmektedir. "Eğitsel okuma" düzeyinde olan metinlerden üçer tanesinin "Okuma Kültürü", "Bilim ve Teknoloji", "Millî Kültürümüz", "Sağlık ve Spor" ile "Sanat" temalarında, ikışer tanesinin "Millî Mücadele ve Atatürk", "Erdemler" ile "Doğa ve Evren" temalarında yer aldığı görülmüştür. "Engelli düzey" kategorisinde yer alan iki metinden bir tanesi "Millî Mücadele ve Atatürk", diğeri ise "Sağlık ve Spor" temasında bulunmaktadır. Bununla birlikte "bağımsız okuma" düzeyindeki iki metinden biri "Doğa ve Evren" temasında yer alırken diğeri "Millî Kültürümüz" temasında yer almaktadır.

**Tablo 11.** Dördüncü Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Bilgilendirici ve Hikâye Edici Metinlerin Ateşman Formülüne Göre Okunabilirlik Düzeyleri Açısından Dağılımı

Okunabilirlik Düzeyleri	Bilgilendirici Metinler		Hikâye Edici Metinler		Genel Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Çok Kolay	-	-	1	6,67	1	4
Kolay	1	10	11	73,33	12	48
Orta Güçlükte	7	70	3	20	10	40
Zor	2	20	-	-	2	8
Çok Zor	-	-	-	-	-	-
Toplam	10	100	15	100	25	100

Tablo 11'de 4. sınıf Türkçe ders kitabındaki bilgilendirici ve hikâye edici metinlerin Ateşman Formülüne göre okunabilirlik düzeyleri açısından dağılımları sunulmuştur. Yapılan inceleme sonucunda adı geçen ders kitabında 10 bilgilendirici, 14 hikâye edici metin belirlenmiştir. Bilgilendirici metinlerin %70'i "orta

güçlükte” olup bu metinleri sırasıyla %20 ile “zor”, %10 ile kolay metinler izlemektedir. Bununla birlikte kitapta “çok kolay” ve “çok zor” düzeyde olan metinlere rastlanmamıştır. Hikâye edici metinlerin ise %73,33’ü “kolay”, %20’si “orta güçlükte”, %6,67’si “çok kolay” düzeyde olup düzeyi “zor” ve “çok zor” olan hikâye edici metinlere kitapta yer verilmemiştir.

**Tablo 12.** Dördüncü Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Bilgilendirici ve Hikâye Edici Metinlerin Çetinkaya-Uzun Formülüne Göre Okunabilirlik Düzeyleri Açısından Dağılımı

Okunabilirlik Düzeyleri	Bilgilendirici Metinler		Hikâye Edici Metinler		Genel Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Engelli Düzey	2	20	-	-	2	8
Eğitsel Okuma	8	80	13	86,67	21	84
Bağımsız Okuma	-	-	2	13,33	2	8
Toplam	10	100	15	100	25	100

Tablo 12’de 4. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan bilgilendirici ve hikâye edici metinlerin Çetinkaya-Uzun Formülüne göre okunabilirlik düzeyleri açısından dağılımları verilmiştir. Yapılan inceleme sonucunda adı geçen ders kitabında 10 bilgilendirici, 15 hikâye edici metin belirlenmiştir. Bilgilendirici metinlerin %80’i “eğitsel okuma”, %20’si “engelli düzey” olup “bağımsız” okuma düzeyinde bilgilendirici metinlere rastlanmamıştır. Hikâye edici metinlerin ise %86,67’si “eğitsel okuma”, %13,33’ü “bağımsız okuma” düzeyinde olup kitapta “engelli düzeyde” hikâye edici metinlere yer verilmemiştir.

**Tablo 13.** Dördüncü Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Metin Türlerinin Ateşman ve Çetinkaya-Uzun Okunabilirlik Puanı Ortalamaları

	Ateşman Okunabilirlik Puanı Ortalaması	Çetinkaya-Uzun Okunabilirlik Puanı Ortalaması
Bilgilendirici Metinler	59,51	36,39
Hikâye Edici Metinler	76,67	45,25

Tablo 13 incelendiğinde, tıpkı 3. sınıf Türkçe ders kitabında olduğu gibi hikâye edici metinlere ait okunabilirlik puanının hem Ateşman hem de Çetinkaya-Uzun formüllerine göre bilgilendirici metinlerden daha yüksek olduğu görülmektedir. Bilgilendirici metinlerin ortalama okunabilirlik puanı Ateşman Okunabilirlik Formülüne göre *orta güçlükte*, Çetinkaya-Uzun Okunabilirlik Formülüne göre *eğitsel okuma* düzeyinde iken hikâye edici metinlerin ortalama puanı Ateşman Okunabilirlik Formülüne göre *kolay*, Çetinkaya-Uzun Okunabilirlik Formülüne göre *eğitsel okuma* düzeyine tekabül etmektedir. Bilgilendirici metinlerin hizmet ettikleri amaç göz önünde bulundurulduğunda okunabilirliklerinin *orta*, hikâye edici metinlerin daha sade ve anlaşılır yazılmaları nedeniyle *kolay* olduğunu söylemek mümkündür.

### Tartışma, sonuç ve öneriler

Bu çalışmada, 3 ve 4. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan bilgilendirici ve hikâye edici metinler Ateşman ve Çetinkaya-Uzun okunabilirlik formüllerine göre incelenmiştir. Çalışmanın bu bölümünde araştırmada elde edilen veriler ışığında ulaşılan sonuçlara yer verilmiş, okunabilirlik üzerine alan yazında yapılmış diğer çalışmalarla bu çalışmada elde edilen sonuçlar karşılaştırılmıştır.

Bilgilendirici ve hikâye edici metinlerin sayısal dağılımına bakıldığında 3. sınıf Türkçe ders kitabında bilgilendirici metin sayısının 14, hikâye edici metin sayısının 11 olduğu; 4. sınıf Türkçe ders kitabındaki bilgilendirici metin sayısının 10, hikâye edici metin sayısının ise 15 olduğu görülmektedir.

İncelenen Türkçe ders kitaplarında Ateşman Okunabilirlik Formülüne göre bilgilendirici metinlerin okunabilirlik puanı ortalaması 3. sınıfta 57,63 puan, 4. sınıfta 59,51 puan; hikâye edici metinlerin okunabilirlik puanı ortalaması ise 3. sınıfta 80,6 puan, 4. sınıfta 76,67 puandır. Aynı metinlerin Çetinkaya-Uzun Okunabilirlik Formülüne göre okunabilirlik puanı ortalaması, bilgilendirici metinler için 3. sınıfta 34,49 iken 4. sınıfta 36,39 puan; hikâye edici metinler için 3. sınıfta 47,49 puan, 4. sınıfta ise 45,25 puandır. Bu bağlamda hem 3. sınıf Türkçe ders kitabında hem de 4. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan bilgilendirici metinlerin okunabilirlik puanı ortalaması, hikâye edici metinlerin okunabilirlik puanı ortalamasından düşük çıkmıştır. Bu durum, bilgilendirici metinlerin öğretim temelli yapıları nedeniyle daha uzun kelime ve cümleleri barındırmaları ile açıklanabilir. Bu bulgu Mirzaoğlu ve Akın (2015) tarafından yapılan “5. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Metinlerin Okunabilirliği Üzerine Bir İnceleme” adlı çalışmalarındaki bulgularla örtüşmektedir. Buna göre hikâye edici metinlerin okunabilirlik düzeyi, bilgilendirici metinlere göre daha yüksektir. Baş ve İnan Yıldız’ın (2015) ikinci sınıf Türkçe ders kitabındaki metinlerin okunabilirliğine yönelik yaptıkları çalışmada ve Özdemir’in (2016) beşinci sınıf Türkçe ders kitabındaki metinlerin okunabilirliğine yönelik yapmış olduğu çalışmada benzer bir sonuca ulaşılmıştır. Bilgilendirici metinlerin okunabilirlik puanının düşük olması ortalama kelime ve cümle uzunluğunun yüksek olmasıyla ters orantılıdır. Ortalama kelime ve cümle uzunluğu arttıkça okunabilirlik puanı düşmekte ve metinlerin okunabilirlik düzeyi zorlaşmaktadır. Bu tespiti; Bağcı ve Ünal (2013), Çiftçi, Çeçen ve Melanlıoğlu (2007), Okur ve Arı (2013) tarafından yapılan çalışmalarda da görmek mümkündür.

Çalışma kapsamında incelenen 3. sınıf Türkçe ders kitabında 25 ve 4. sınıf Türkçe ders kitabında 25 olmak üzere toplam 50 metin Ateşman ile Çetinkaya-Uzun okunabilirlik formülleri ile incelenmiştir. İncelenen 50 metinden 24’ünün Ateşman okunabilirlik düzeyi “kolay”, 19’unun “orta güçlükte”, 6’sının “zor” ve 1’inin “çok kolay” düzeyde çıkmıştır. “Kolay” düzeydeki metinlerin sıklığı ön plana çıkmaktadır. Ardından ise “orta güçlükte” metinler gelmektedir. Alan yazın incelendiğinde Çiftçi, Çeçen ve Melanlıoğlu (2007); Tosunoğlu ve Özlük (2011); Baş ve İnan Yıldız (2015); Kurtoğlu Zorlu (2015) ve Özdemir (2016); tarafından yapılan çalışmalarda benzer bulgulara ulaşıldığı görülmektedir. Çetinkaya-Uzun Okunabilirlik Formülüne göre incelenen 50 metinden 39’unun okunabilirlik düzeyi “eğitsel okuma”, 8’inin “engelli düzey”, 3’ünün “bağımsız okuma” olduğu belirlenmiştir. “Eğitsel okuma” düzeyindeki metinlerin çokluğu dikkat çekmektedir. Devamında ise “engelli düzeyde” olan metinler gelmektedir. Baki (2019), “Türkçe Dersi 8. Sınıf Kitabındaki Metinlerin Okunabilirliği” adlı çalışmada sekizinci sınıfa yönelik metinlerin Çetinkaya-Uzun Okunabilirlik Formülüne göre en çok “eğitsel okuma” düzeyinde olduğunu, bunu sırasıyla “engelli düzey” ve “bağımsız okuma” düzeylerinin izlediğini tespit etmiştir. İki çalışmanın bu yönden örtüştüğü görülmektedir. Özbek ve Ergül (2018), “İlkokul 4. Sınıf Ders Kitaplarının Okunabilirliklerinin Değerlendirilmesi” adlı çalışmalarında ilkokul dördüncü sınıfa yönelik hazırlanan Türkçe, Sosyal Bilgiler ve Fen Bilgisi ders kitaplarını incelemişlerdir. Türkçe ders kitaplarından rastlantısal olarak seçilen altı örnek metin üzerinde yapılan incelemeye göre en çok “eğitsel düzeyde” olan metinlere yer verildiği belirlenmiştir. Bu bağlamda sonuçların benzer olduğu anlaşılmaktadır.

Ateşman (1997), Türkçe için geliştirdiği formülü tasarlama sürecinde Türkçe metinlerin ortalama olarak 2,6 hece kelime uzunluğuna sahip olduğunu belirtmiştir. Bu bağlamda çalışmada incelenen her iki ders kitabında da ortalama kelime uzunluğu değerlerinin bu veriyle paralel nitelikte olduğu görülmektedir.

Ortalama kelime uzunluğuna göre bir değerlendirme yapıldığında 3. sınıf Türkçe ders kitabında incelenen 25 metne ait ortalama kelime uzunluğu değerinin 2,7 hece olduğu, bu değer 4. sınıf Türkçe ders kitabındaki 25 metinden hareketle 2,63 hece olduğu tespit edilmiştir. Ateşman (1997) aynı zamanda Türkçe metinlerdeki cümlelerin ortalama 9-10 kelimedenden oluştuğunu ifade etmiştir. İncelenen 3. sınıf Türkçe kitabındaki metinlerin cümle uzunluğu 8,62 kelime, 4. sınıf Türkçe ders kitabındaki metinlerin cümle uzunluğu ise 8,8 kelime olarak hesaplanmıştır. Bu bulgu, Ateşman'ın sunmuş olduğu bilgiyle yakın sayılabilecek düzeydedir. Bununla birlikte Bora ve Arslan (2021) da "Türkçe Ders (5, 6, 7, 8) Kitaplarındaki Metinlerin Okunabilirlik Yönünden İncelenmesi" adlı çalışmalarında ortalama cümle uzunluklarının 5. sınıf ders kitabında 7,7 kelime; 6. sınıf ders kitabında 8,37 kelime; 7. sınıf ders kitabında 7,6 kelime ve 8. sınıf ders kitabında 8,78 kelime olduğunu tespit etmişlerdir. Bu açıdan iki çalışmada benzer bulgulara ulaşıldığı söylenebilir.

Üçüncü sınıf Türkçe ders kitabında incelenen metinler arasında Ateşman okunabilirlik düzeylerinden "çok kolay" ve "çok zor" düzeyde metne rastlanmamıştır. Halbuki ders kitaplarında her düzeyde metne yer vermek, öğrencilerin okuma becerisinin geliştirilmesine katkı sağlayabilir. Aynı zamanda metinlerin okunabilirlik düzeylerinin kolaydan zora doğru ilerlemesi beklenirken hem kitap genelinde hem de temalar içerisinde böyle bir uygulamaya rastlanmamıştır. İncelenen metinlerde Çetinkaya-Uzun okunabilirlik düzeylerinden üçüne de yer verildiği tespit edilmiştir. Ancak bu düzeyler homojen bir dağılım göstermemektedir. Şöyle ki "bağımsız okuma" düzeyinde sadece 1 adet metin bulunmaktadır. Kalan metinlerin ise ağırlıklı bölümü "eğitsel düzeydedir". Fakat öğrencilerin okuma becerilerini geliştirebilmek adına, metin düzeylerinin homojen bir dağılım göstermesi daha katkı sağlayıcı olabilir.

Dördüncü sınıf Türkçe ders kitabında incelenen metinler arasında Ateşman okunabilirlik düzeyi "zor" olan iki metin görülmektedir. Bu metinlerden ilki olan "Çok Kitap Okurdu" metninde kelime uzunluğu 2,93 hece ve cümle uzunluğu 13,33 kelime iken "Gizemli Canlılar" adlı ikinci metinde kelime uzunluğu 3,05 hece ve cümle uzunluğu 10,17 kelimedir. Ateşman'ın (1997) formül hazırlama sürecinde belirttiği üzere Türkçedeki "en zor" düzeydeki metinlerin kelime uzunluğu 3 heceden oluşmaktadır. İncelenen Türkçe ders kitabında "zor" düzeydeki metinlerin kelime uzunlukları bu veriyle paralellik göstermektedir. Ayrıca, incelenen kitapta Ateşman okunabilirlik düzeyi "çok kolay" olan 1 adet metin yer almaktadır. "Kanlı Kavak" adlı bu metnin ortalama kelime uzunluğu 2,24 hece; ortalama cümle uzunluğu ise 5,12 kelimedir. Ateşman'ın (1997) "kolay" metinler için bildirdiği ortalama kelime uzunluğu 2,2 hece; ortalama cümle uzunluğu ise 4 kelimedir. Bu bağlamda elde edilen verilerin "kolay düzeydeki" Türkçe metinler için sunulan verilerle büyük oranda örtüştüğü görülmektedir.

*Elde edilen sonuçlardan hareketle getirilebilecek öneriler şu şekildedir:*

1. Okumanın, yaşam boyu bir alışkanlığa dönüşmesinde ilkokulun önemi büyüktür. Alan yazında ilkokul Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirliklerini inceleyen çalışmaların sayısı bir hayli azdır. Bu bağlamda ilkokul Türkçe ders kitaplarına yönelik çalışmalar artırılabilir.
2. Türkçe ders kitaplarında sadece "kolay" veya "orta güçlükte" metinlere yer vermek yerine tüm düzeylerde metinlere yer verilerek öğrencilerin okuma becerisinin geliştirilmesine katkı sağlanabilir.
3. Üçüncü sınıfta okuyan öğrencilerin yaygın kullandıkları kelime sayısı 416 iken dördüncü sınıfta okuyan öğrencilerin yaygın olarak kullandıkları kelime sayısı 572'dir (Karadağ, 2021). Bu bağlamda üçüncü ve dördüncü sınıflarda okuyan öğrencilerin kelime hazineleri, Türkçe ders kitaplarında yer alan

metinlerdeki kelimelerin kullanım sıklıkları ile karşılaştırılabilir ve elde edilen sonuçlardan hareketle bu durumun, metinlerin okunabilirliği üzerindeki olumlu ve olumsuz etkileri araştırılabilir.

### Kaynakça

- Acar, S. (2022). *Ana dili Türkçe ders kitapları ile iki dillilere Türkçe öğretimi ders kitaplarının okunabilirlik yönünden karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Arslan, K., & Bay, Y. (2022). İlkokul 1-4. sınıflar Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin okunabilirlik düzeyleri. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 7(2), 488-504. DOI: 10.54979/turkegitimdergisi.1176597.
- Ateşman, E. (1997). Türkçede okunabilirliğin ölçülmesi. *Dil Dergisi*, (58), 71-74.
- Bağcı Dağdeviren, Ş., & Küçüktepe, C. (2022). İlkokul Türkçe ders kitaplarındaki serbest okuma metinlerinin okunabilirlik düzeylerinin farklı yaklaşımlara göre hesaplanması ve karşılaştırılması. *Uluslararası Çocuk Edebiyatı ve Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 17-34.
- Bağcı, H., & Ünal, Y. (2013). İlköğretim 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik düzeyi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(3), 12-28. DOI: 10.16916/aded.15997.
- Baki, Y. (2019). Türkçe dersi 8. sınıf kitabındaki metinlerin okunabilirliği. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 30-46. DOI: 10.31464/jlere.528298.
- Baş, B., & İnan Yıldız, F. (2015). 2. sınıf Türkçe ders kitabındaki metinlerin okunabilirlik açısından incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 52-61.
- Batur, Z., & Özcan, H. Z. (2020). Readability levels of texts in the sixth grade Turkish text books. *Azerbaijan Journal of Educational Studies*, 690(1), 217-230. DOI: 10.29228/edu.103.
- Bora, A., & Arslan, M. A. (2021). Türkçe ders (5, 6, 7, 8) kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik yönünden incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 10(1), 222-236.
- Bozlak, Ü. G. (2018). 2016-2017 ve 2017-2018 eğitim ve öğretim yıllarında 5. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki hikâye edici metinlerin Uzun-Çetinkaya formülü ile okunabilirlik düzeyleri/ düzeylerinin incelenmesi. *Akra Kültür Sanat ve Edebiyat Dergisi*, 14(6), 209-234. DOI: 10.31126/akrajournal.357526.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E. Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2020). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (29. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Chall, J. S. (1988). Readability: Its past- The beginning years. B. L. Zakaluk & S. J. Samuels (Eds.), in *Readability: Its Past, Present, and Future* (pp. 2-13). Newark: International Reading Association.
- Coşkun, K. (2021). Sekizinci sınıf Türkçe ders kitabındaki okuma metinlerinin okunabilirlik düzeyinin değerlendirilmesi. *International Journal of Language Academy*, 9(1), 66-77. DOI: 10.29228/ijla.48401.
- Çakıroğlu, O. (2015). İlkokul Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik düzeylerinin öğrenme güçlüğü olan öğrenciler açısından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 14(2), 671-681. DOI: 10.17051/10.2015.31984.
- Çarkıt, C., & Bahadır, H. İ. (2022). Ortaokul Türkçe ders kitapları Millî Mücadele ve Atatürk teması metinlerinin okunabilirlik düzeyleri üzerine bir inceleme. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 11(1), 103-111. DOI: 10.30703/cije.949768.
- Çetinkaya, G. (2010). *Türkçe metinlerin okunabilirlik düzeylerinin tanımlanması ve sınıflandırılması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çetinkaya, G., & Uzun, L. (2020). Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik özellikleri. H. Ülper (Ed.), *Türkçe ders kitabı çözümlenmeleri* içinde (5. Baskı, s. 141-153). Ankara: Pegem Akademi.

- Çıplak, G., & Balcı, A. (2022). Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik özelliğinin incelenmesi. *RumeliDE Journal of Language and Literature Studies*, (30), 170-187. DOI: 10.29000/rumelide.1193033.
- Çiftçi, Ö., Çeçen, M. A., & Melanlıoğlu, D. (2007). Altıncı sınıf ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik açısından değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(22), 206-219.
- Demir Atalay, T. (2018). Okuma becerisinin temel kavramları. S. Alyılmaz ve B. Ürün Karahan (Ed.), *Okuma eğitimi içinde* (s. 1-36). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Demir, M. ve Çeçen, M. A. (2013). İlköğretim I-V. sınıflar Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik açısından değerlendirilmesi. *Millî Eğitim*, (197), 80-94.
- DuBay, W. H. (2004). *The principles of readability*. Retrived (26.08.2023), from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED490073.pdf>
- Faller, J. M. V. (2018). Extant readability tools online for classroom utilization. *International Journal of English and Education*, 7(4), 102-113.
- Gökçül, M., & Bayram, B. (2022). Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki serbest okuma metinlerinin okunabilirlik düzeyleri. *Asya Studies*, (21), 85-96. DOI: 10.31455/asya.1118710.
- Gözütok, F. D. (2021). *Öğretim ilke ve yöntemleri* (7. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Güneş, F. (2000). Çocuk kitaplarında okunabilirlik ilkeleri. *Yaşadıkça Eğitim*, (67), 35-40.
- Güven, A. Z. (2014). 7. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin metinsellik ölçütlerine göre değerlendirilmesi. *Turkish Studies- International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(8), 517-535. DOI: 10.7827/TurkishStudies.7327.
- İskender, E. (2013). *Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin kelime ve cümle yapılarıyla okunabilirlik düzeyleri arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Kaftan Ayan, H., Arslan, Ü., Kul, S., & Yılmaz, N. (2021). *İlkokul Türkçe ders kitabı 4*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Kara, Ş. (2004). Ana dil edinimi ve erken yaşta yabancı dil öğretimi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 295-314.
- Karadağ, Ö. (2021). *Kelime öğretimi* (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Karaduman, B. E., Özdemir, E., & Yılmaz, O. (2021). *İlkokul Türkçe ders kitabı 3*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Karadüz, A. (2010). Dil becerileri ve eleştirel düşünme. *Turkish Studies- International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 5(3), 1566-1593. DOI: 10.7827/TurkishStudies.1572.
- Karataş, Z. (2017). Sosyal bilim araştırmalarında paradigma değişimi: Nitel yaklaşımın yükselişi. *Türkiye Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 68-86.
- Karatay, H. (2018). Okuma eğitimi- Kuram ve uygulama (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Karatay, H., Bolat, K. K., & Güngör, H. (2013). Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik ve anlaşılabilirliği. *JASSS The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(6), 603-623. DOI: 10.9761/JASSS1770.
- Kurtoğlu Zorlu, Ö. (2015). Readability of primary school 3rd grade Turkish and social studies textbooks. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 1(3), 807-813. DOI: 10.24289/ijsser.279158.
- Lively, B. A., & Pressey, S. L. (1923). A method for measuring the “vocabulary burden” of textbooks. *Educational Administration & Supervision*, (9), 389-398.
- Lüle Mert, E. (2013). Türkiye’de kullanılan Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlikleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(3), 87-98.



- Lüle Mert, E. (2018). Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlikleri. *International Journal of Language Academy*, 6(1), 184-198. DOI: 10.18033/ijla.3866.
- MEB. (2021). *Ders kitaplarında okunabilirlik*. Ankara: T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Mirzaoğlu, V., & Akın, E. (2015). 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki metinlerin okunabilirliği üzerine bir inceleme. *Sürt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (5), 146-155.
- OECD. (2019). *PISA 2018: Insights and Interpretations*. Erişim: 01.10.2023, <https://www.oecd.org/pisa/PISA%202018%20Insights%20and%20Interpretations%20FINAL%20PDF.pdf>
- Ogur, E. (2022a). 2021-2022 öğretim yılında okutulan 7. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik yönünden incelenmesi. *Turkish Studies- Educational Sciences*, 17(5), 1135-1154. DOI: 10.7827/TurkishStudies.64283.
- Ogur, E. (2022b). 2021-2022 öğretim yılında okutulan 6. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik yönünden incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 11(4), 1647-1664.
- Okur, A., & Arı, G. (2013). 6, 7, 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirliği. *İlköğretim Online*, 12(1), 202-226.
- Önder, E., Bozkurt, M., & Topçuoğlu Ünal, F. (2021). İlköğretim 7. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan metinlerin okunabilirlik seviyelerinin belirlenmesi. *International Journal of Language Academy*, 9(4), 34-46. DOI: 10.29228/ijla.51692.
- Özbay, M. (2003). Türkçe öğretiminde hedef-araç ilişkisinin ders kitabı örneğinde değerlendirilmesi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (13), 59-69.
- Özbek, A. B., & Ergül, C. (2018). İlkokul 4. sınıf ders kitaplarının okunabilirliklerinin değerlendirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 653-668. DOI: 10.17860/mersinefd.398401.
- Özçetin, K., & Karakuş, N. (2020). 5. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik yönünden incelenmesi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 5(1), 175-190.
- Özdemir, S. (2016). Beşinci sınıf Türkçe ders kitabındaki öyküleyici ve bilgilendirici metinlerin okunabilirlik durumu. *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 1(1), 33-46.
- Sağlam, D., İnce, M., & Eker, C. (2018). Ortaokul 5. sınıf Türkçe ders kitabının okunabilirlik seviyesi ve yaş düzeyine uygunluk açılarından değerlendirilmesi. *Turkish Studies- Educational Sciences*, 13(11), 1139-1151. DOI: 10.7827/TurkishStudies.13622.
- Şakiroğlu, Y. (2020). Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki öykülerin kelime-cümle uzunlukları ve okunabilirlik düzeyleri üzerine bir inceleme. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(6), 1827-1834. DOI: 10.18506/anemon.746147.
- Temur, T. (2003). Okunabilirlik (Readability) kavramı. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (13), 169-180.
- Tosunoğlu, M., & Özlük, Y. Ö. (2011). Okunabilirlik ve ilköğretim 1. sınıf Türkçe ders kitabındaki düz yazı metinlerinin okunabilirlik açısından değerlendirilmesi. *Millî Eğitim*, 41(189), 219-230.
- Uslu Üstten, A. (2022). Okuma eğitiminin temel kavramları. Ü. Şen (Ed.), *Dil eğitiminin temel kavramları* içinde (4. Baskı, s. 69-96). Ankara: Pegem Akademi.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Zorbaz, K. Z. (2007). Türkçe ders kitaplarındaki masalların kelime-cümle uzunlukları ve okunabilirlik düzeyleri üzerine bir değerlendirme. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3(1), 87-101.

## 09. A1-A2 düzeyi konuşma becerisi için özetleyici değerlendirme kapsamında hazırlanan araçlardaki ölçütler ve bunların önemi

Günsu TAŞKÖPRÜ<sup>1</sup>

Meltem EKTİ<sup>2</sup>

**APA:** Taşköprü, G. & Ekti, M. (2023). A1-A2 düzeyi konuşma becerisi için özetleyici değerlendirme kapsamında hazırlanan araçlardaki ölçütler ve bunların önemi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (36), 172-184. DOI: 10.29000/rumelide.1372343.

### Öz

Yabancı dil öğrenim sürecinde öğrencinin amaçlanan seviyede yeterli olup olmadığını görebilmek için ölçme değerlendirme araçlarından yararlanılmaktadır. Ölçme değerlendirme türleri yapıma amacına göre tanılayıcı, biçimlendirici ve özetleyici olarak ayrılmaktadır. Özetleyici değerlendirme genellikle dil öğrenim sürecinin son basamağında yapılmaktadır. Öğrencilerin dil öğrenim süreçleri boyunca öğrendikleri bilgilerin yeterli olup olmadığını değerlendirme amacıyla yapılan sınavlar, çoğunlukla kur sonu sınavları, final sınavları, sertifika sınavları biçiminde görülmektedir. Yabancı dil olarak Türkçe alanında da genellikle tek bir düzeye odaklanan yeterlik sınavları ile öğrencinin dil düzeyini öğrenmek için yapılan düzey belirleme sınavları en sık kullanılan özetleyici türdeki sınavlardandır. Bu sınavlar dört temel beceri olan okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerine yönelik yapılmaktadır. Kur sonu ve sertifika sınavlarında konuşma bölümleri sözlü performans şeklinde yürütülür. Bu sınavların değerlendirilmesi aşamasında dereceli puanlama anahtarları kullanılmaktadır. Dereceli puanlama anahtarları konuşma performansını farklı ölçütleri göz önüne alarak değerlendirmeyi sağlamaktadır. Bu çalışmada özetleyici değerlendirme kapsamında kullanılan araçların önemine ve yabancı dil olarak Türkçe öğrenen kişilerin A1 ve A2 düzeylerinde konuşma performanslarını değerlendirme araçları hazırlanırken göz önünde bulundurulması gereken ölçütlere dikkat çekilecektir. A1 ve A2 düzeyleri dil öğrenim sürecinin temelini oluşturduğundan konuşma becerisini ölçme ve değerlendirme aşamasında standart ölçütlerin kullanılması ileri düzeylerde aynı standartta ilerleyişin sağlanmasında etkili olacağı düşünülmektedir. Bu sebeple nitel araştırma yöntemlerinden literatür tarama yöntemiyle yapılan bu çalışmada yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde konuşma becerisini ölçme ve değerlendirme aşamasında standart ölçme kriterlerinin kullanımının önemini vurgulanması amaçlanmıştır.

**Anahtar kelimeler:** Yabancı dil olarak Türkçe, ölçme ve değerlendirme, özetleyici değerlendirme, konuşma becerisi

<sup>1</sup> Doktora Öğrencisi, Hacettepe Üniversitesi, Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Doktora Programı (Ankara, Türkiye), gunsutaskopru@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-9724-4698 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 25.08.2023-kabul tarihi: 20.10.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1372343]

<sup>2</sup> Doç. Dr., Üyesi, Hacettepe Üniversitesi, Alman Dili ve Edebiyatı (Ankara, Türkiye), meltemc@hacettepe.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-8353-1397

## The criteria for preparing assessment tools within the scope of summative assessment for A1-A2 level speaking skills and their importance

### Abstract

Measurement and evaluation tools are used to see whether the learner is sufficient at the intended level in the foreign language learning process. Assessment and evaluation types are classified as diagnostic, formative and summative according to the purpose of the assessment. Summative assessment is usually done at the last step of the language learning process. Exams, which are held to evaluate whether the knowledge of the learners are sufficient during the process, are mostly seen in the form of end-of-course exams, final exams, and certification exams. In the field of Turkish as a foreign language, proficiency exams, which generally focus on a single level, and placement tests to learn the language level of the learner are the most frequently used summative exams. These exams are conducted for the four basic skills of reading, writing, listening and speaking. In the end-of-course and certification exams, the speaking sections are carried out in the form of an oral performance. Rating scales are used for the assessment of these exams. Rating scales enable to assess speaking performance by considering different criteria. In this study, attention will be drawn to the importance of the tools used within the scope of the summative assessment and the criteria that should be considered when preparing the speaking performance assessment tools for A1 and A2 level learners who learn Turkish as a foreign language. Since A1 and A2 levels form the basis of the language learning process, it is thought that the use of standard criteria in the measurement and evaluation phase of speaking skills will be effective in ensuring progress at the same standard at advanced levels. For this reason, in this study, which is conducted with the literature review method, one of the qualitative research methods, it was tried to draw attention to the importance of using standard assessment and evaluation criteria in assessing and evaluating speaking skills in Turkish as a foreign language.

**Keywords:** Turkish as a foreign language, assessment and evaluation, summative assessment, speaking skills

### Giriş

Yabancı dil olarak Türkçe öğretilimi ve genel olarak dil öğretilimi sürecinin önemli bir parçası olan ölçme değerlendirme, süreç içerisinde uygulanma yerine ve şekline bağlı olarak farklı türlere ayrılmaktadır. Bu türler, tanılayıcı (diagnostic), biçimlendirici (formative) ve özetleyici (summative) olarak adlandırılmaktadır. Dil öğrenim süreci başlangıcında yapılan düzey belirleme sınavları gibi değerlendirme araçları tanılayıcı kategorisindedir. Bunlar öğrencinin dil ile ilgili artalan bilgisini, belirli bir konu, ünite veya kazanım hakkında öğrencinin durumunu görebilmek için kullanılmaktadır. Öğrencilerin dil öğrenim süreci içerisinde ilerleyişini gösteren ve bu ilerleyiş hakkında ayrıntılı bilgi elde edilebilen bir değerlendirme türü olan biçimlendirici değerlendirme için sınıf içinde öğrencinin ilerleme durumunu gösteren quizler, projeler, ödevler örnek verilebilir. Özetleyici değerlendirme ise sürecin sonunda öğrencinin hedef noktaya ulaşip ulaşmadığını gösteren düzey sonunda yapılan sınavlar gibi değerlendirme araçlarından oluşmaktadır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dil seviyesini ölçmek ve değerlendirmek amacıyla uygulanan sertifika sınavları genellikle dört temel beceri olan okuma, dinleme, yazma ve konuşma becerilerini ölçmeyi için hazırlanmaktadır. Konuşma eylemi iletişim kurmak için gereken dört temel beceriden

biridir. Konuşma becerisi üretimsel ve sözlü bir beceridir. Kişi birtakım zihinsel ve fiziksel süreçler sonucunda konuşma eylemini gerçekleştirir. Konuşma genellikle tek başına yapılan bir eylem değildir. Dinleyici ve konuşucu arasında eş zamanlı olarak gerçekleşir. Konuşma becerisi yapısı gereği genellikle yarı yapılandırılmış veya yapılandırılmış görüşmeler biçimindeki sınavlarla değerlendirilmektedir (Ginther, 2012). Kimi zaman karşılıklı konuşma biçiminde kimi zaman ise monolog biçiminde yapılabilmektedir. Sınavlar sözlü performans değerlendirmesi biçiminde olduğundan diğer beceri sınavlarına göre uzun süreli ve uğraştırıcı olabilmektedir. Değerlendiricilerin konuşma performansı gerçekleştiği sırada hem konuşmaya hem de adaya aynı anda odaklanmaları gerekmektedir. Bu çok yönlü odaklanma konuşma becerisinin en zor değerlendirilen beceri olmasına neden olmaktadır (Luoma, 2009). Konuşma performansı anlıktır bu nedenle değerlendiriciler genellikle değerlendirme aşamasında hafızalarına (donanımlarına) başvururlar (Jankowska ve Zielińska, 2015). Değerlendiricilerin bu anlık elde ettikleri verilerle konuşma performansını hedeflenen kriterlere göre değerlendirmeleri gerekmektedir. Bu sebeple konuşma sınavlarını değerlendirme aşamasında değerlendiricinin muhakeme becerisi diğer okuma, yazma ve dinleme sınavlarına göre daha çok önem taşımaktadır.

Yabancı dil öğreniminde iletişim kurma amacının ön planda olduğu günümüzde konuşma becerisinin öğretimi ve değerlendirilmesi üzerinde durulması gereken alanlardan biridir. Konuşma becerisi ile ilgili ölçme ve değerlendirme çalışmalarının daha fazla yapılması alanda planlama, sorun çözme ve iyileştirme çalışmalarının yapılabilmesi için önem teşkil etmektedir. Bu nedenle çalışmaların temel düzeylerden itibaren ele alınması gerektiği düşünülmektedir. A1 ve A2 düzeyi öğrencinin dil öğrenim sürecinin temelini oluşturur ve bu düzeylerdeki öğrenim durumu, kişinin dil yetkinliğini ve ilerleyişini etkiler. Öğrencinin durumu hakkında doğru tespitlerin yapılması ve yapılan tespitlere göre ilerleyişinin planlanması gereklidir. Kur sonlarında uygulanan sınavlar için uygun kriterlerin belirlenmesi, bu kriterlere göre hazırlanan sınavlar aracılığıyla öğrencilerin belirtilen düzeyde yetkin olup olmadığını tespit edilmesini sağlayarak öğrencilerin sonraki kurlara geçişlerini kolaylaştırabilecektir. Bu çalışmada “Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde konuşma becerisi değerlendirme için hazırlanan A1 ve A2 düzeyi konuşma sınavları hangi kriterler açısından değerlendirilebilir?” sorusuna yanıt aranmaktadır.

## Yöntem

Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden literatür taraması kullanılmıştır. Nitel araştırma içerisinde gözlem ve görüşme gibi araçların kullanılmasının mümkün olmadığı durumlarda veya diğer nitel yöntemlerin yanı sıra çalışmanın geçerliliğinin artırılması istenildiğinde kullanılan literatür taramasında, araştırmada hedeflenen olgular hakkında bilgiler yazılı kaynaklardan toplanarak analiz edilir (Yıldırım & Şimşek, 2011). Yabancı dil öğretimi ve yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanlarında konuşma becerisinin ölçülmesi ve değerlendirilmesi ile ilgili alan taraması yapılmış, yayımlanmış çalışmalar incelenmiştir. Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçeve Metni ve incelenen kaynaklara göre özetleyici değerlendirme ile konuşma becerisinin değerlendirilmesinde dikkate alınması gereken kriterlerin belirlenmesi amaçlanmıştır.

## Özetleyici değerlendirme ve yabancı dil olarak Türkçedeki yeri

Dil öğrenim süreci içerisinde biçimlendirici ve özetleyici değerlendirme türleri kullanılır. Özetleyici değerlendirme öğrencinin performans düzeyini gösterirken biçimlendirici değerlendirme öğrenim sürecini zenginleştirerek geribildirim sağlamayı amaçlar (Trotter, 2006). Öğrenim süreci boyunca uygulanan sınavların birçoğu özetleyici türdedir, öğrencinin süreç boyunca elde ettiği bilgi ve becerileri

belirlemek ve değerlendirmek için yapılmaktadır (Brown & Abeywickrama, 2018; Lado, 1961). Özetleyici türdeki değerlendirme araçlarının sık kullanılmasının sebebi öğrencilerin durumları hakkında kapsamlı ve genel bir değerlendirme yapılabilmesidir. Özetleyici sınavın temeli, öğrenmeye yönelik davranışçı, ürün odaklı ve bilgiye dayalı bir yaklaşımdır (East, 2016). Bu yaklaşım, testlerin ayrımcı doğasını vurgulamaktadır. Bir tür not veya derece olarak sunulan performans sonuçları, öğrencileri sıralamak için kullanılır. Test geliştiricilerin önceliği standart sınavlar oluşturmak olduğundan sınava giren kişilerin tek tip bir şekilde ölçülmesi ve aldıkları notların yeterliliklerini anlamlı biçimde göstermesini sağlamayı amaçlarlar.

Özetleyici değerlendirme, çoğunlukla öğrenim sürecinin sonunda uygulanan bir değerlendirme türüdür. Değerlendirilen kişinin performansını, sınavı düzenleyen kurum veya diğer kişiler tarafından belirlenen yeterlilik standardı ile karşılaştırır (Gonsalvez vd., 2017). Öğrencilerin dil yeterliliklerinin genel bir değerlendirmesini sağlar ve öğreticilerin öğrencilerin dil becerilerini ölçmelerine olanak tanır. Yabancı dil sınıflarında öğrencilerin belirli noktalardaki yeterliliğini ve dilsel doğruluğunu ölçmek için kullanılmaktadır (Duque-Aguilar, 2021). Dil öğrenim süreci içerisinde öğrencinin durumu hakkında genel bir bilgi alınması istenildiğinde de özetleyici değerlendirmeden yararlanılabilmektedir.

Günümüzde özetleyici değerlendirme ders veya kur sonunda yapılan sınavlar ile geçerliliğini korumaktadır. Özetleyici değerlendirmenin odağı çıktılarıdır (East, 2016, s. 31). Öğrencinin sürecin sonunda geldiği noktayı puan gibi genellikle sayısal bir veri ile göstermektedir. Bu nedenle biçimlendirici değerlendirmeden farklı olarak öğrenci hakkında genel bir veri elde edilmesini sağlamaktadır. Özetleyici değerlendirmeler, öğrencileri değerlendirdiğinden tabii ki öğrenciler açısından oldukça önemli olsa da ders/kurs planlamaları ve geliştirmeleri, öğretim etkililiğinin değerlendirilmesi, akreditasyon gibi program düzeyinde değerlendirmelerin yapılması için gerekli verinin de elde edilip kullanılabilmesi için gereklidir (Kibble, 2017). Hazırlanacak sınavlar kişi veya kurumun amacına, öğrenciden beklenen yeterlilik düzeyine göre farklı biçimlerde görülebilmektedir. Özetleyici değerlendirme ve biçimlendirici değerlendirme arasındaki fark kısaca şu şekildedir:

**Tablo 1.** Biçimlendirici ve özetleyici değerlendirme türlerinin karşılaştırılması

<b>Biçimlendirici Değerlendirme</b>	<b>Özetleyici Değerlendirme</b>
Öğrenim süreci içerisinde gerçekleşir.	Öğrenim süreci sonunda gerçekleşir.
Öğrenimin kendisine odaklanır.	Öğrenim sonucundaki çıktıya odaklanır.
Öğrencilerin öğrenim sürecini iyileştirmeyi amaçlar.	Öğrencilerin neler öğrendiğini belirli kriterlerle karşılaştırarak değerlendirir.
Kuralları yoktur.	Standart kriterler kullanır.

Özetleyici değerlendirme genellikle süreç sonunda kullanılan bir değerlendirme türü olduğundan, dil öğrenim süreci içerisinde özetleyici değerlendirmeye başvurmak yeterli olmayabilir. Sadece özetleyici değerlendirme kullanarak öğrencinin ilerleyişi ve öğrencinin güçlü ya da zayıf olduğu yönleri ile ilgili kapsamlı bir veri alınamayabileceği unutulmamalıdır (İsmail vd., 2022). Hem özetleyici hem de biçimlendirici değerlendirme bir sürecin parçalarıdır. Değerlendirme sürecinin karar aşamasında durması ile değerlendirme sürecinin tamamen özetleyici olması mümkündür fakat özetleyici karar

aşaması olmadan sürecin tamamen biçimlendirici olması mümkün değildir (Taras, 2005, s. 468). Biçimlendirici değerlendirmeler sonucu öğrenim sürecinde yapılan değişikliklerin sonucunun görülebilmesi için özetleyici değerlendirmenin yapılması gereklidir. Öğreticiler bu özetleyici değerlendirme sonucunda elde ettikleri bilgileri çoğunlukla öğretim yöntemlerinin etkililiğini ölçmek ve gelecekteki öğrenciler için öğretim standartlarını yükseltmek amacıyla kullanırlar (Ainsworth & Viegut, 2006). Bu nedenle özetleyici değerlendirme biçimlendirici değerlendirme gibi öğrenim sürecinde önemli bir yere sahiptir. Eğer dil öğrenim süreci içerisinde öğrencinin durumu hakkında bir bilgi alınması isteniyorsa özetleyici değerlendirmeyle birlikte biçimlendirici değerlendirme kullanılabilir (Ismail vd., 2022). Özetleyici değerlendirme için doğrudan yapılan sınavlar genellikle hazırlansa da portfolyo gibi alternatif türler de kullanılabilir. Özellikle üniversitelerde vize ve final sınavları gibi sınav türleri biçimlendirici değerlendirmeden çok özetleyici değerlendirme olarak adlandırılmaktadır. Özetleyici değerlendirme için kullanılan sınav türleri için Burke (2010, s. 38) aşağıdaki örnekleri vermiştir:

- Resmi görüşme
- Öğrenci ile konferans
- Resmi gözlem
- Yazılı bir çalışmanın son kopyası
- Öğrenme günlüğünün son yazıları
- Son günlük yazıları
- Matematik probleminin kesin çözümü
- Son yapılan bilim deneyi
- Son sunum
- Porfolyo sunumu
- Son kontrol listesi
- Dereceli puanlama anahtarları (analitik ve bütünsel)
- Öğreticinin hazırladığı sınavlar
- Sonuçları öğrenci için belirleyici olan sınavlar

Örneklere görüldüğü üzere özetleyici değerlendirme birçok farklı türde değerlendirme aracı içermektedir. Öğreticiler ve kurumlar çoğunlukla standart yakalamanın kolay olması nedeniyle kâğıt temelli (paper-based) sınavları tercih etmektedirler (Hughes, 2002). Bunların dışında sözlü sınavlar, proje temelli değerlendirmeler gibi farklı değerlendirme türleri de uygulanmaktadır. Ders içeriğine, kur sonunda beklenen çıktılara veya öğreticinin/kurumun beklentilerine göre kullanılan değerlendirme araçları değişiklik göstermektedir.

Özetleyici değerlendirme yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde uygulanan sınav türlerinden biridir. Türkiye’de üniversitelere ait yabancı dil olarak Türkçe kurslarına giden öğrencilerin her kur sonunda girdikleri veya üniversitede okumak veya bir işte çalışmak için istenen sertifika sınavları özetleyici değerlendirmeye bir örnektir. Bu sınavlarda dört temel beceri olan okuma, dinleme, yazma ve konuşma değerlendirilmektedir. Bu beceriler genellikle her biri için ayrı sınav olacak şekilde hazırlanmaktadır. Sınav soruları Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metninde her düzeyde verilen standart yeterlilik basamaklarına göre hazırlanmaktadır. Bu sınav sonucunda Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metninde belirtilen yeterlilikle öğrencinin durumu uyumluysa öğrenci sınavı geçmektedir. Örneğin öğrenci A1 düzeyinde konuşma sınavına girdiğinde eğer konuşması Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metninde A1 düzeyi için belirtilen konuşma yeterliliklerini karşılıyorsa öğrencinin A1 düzeyi olduğu belirlenmektedir. Özetleyici türdeki sınavlar öğrencinin sadece genel durumunu gösterdiğinden öğrenci hakkında o düzeyde olup olmaması dışında bir veri elde edilmesini sağlamamaktadır.

### **Konuşma becerisi ve konuşmayı değerlendirme kriterleri**

Konuşma becerisi dil öğreniminin önemli bir parçasıdır ve bazı açılardan bu beceriyi değerlendirmek zor olabilir. Sözlü dil, diğer bir deyişle konuşma dili, yazılı dil ile benzerlik ve farklılıklara sahiptir. Seslerin ve sözcüklerin tekrarı, sözdizimsel yapılar, ritim gibi tipik olarak sözlü dille ilişkilendirilen özellikler yazılı dilde de bulunabilir (Tannen, 1982). Yazılı ve sözlü dil arasında benzerlikler olsa da yapısal ve iletişimsel amaçlar açısından farklılıklar mevcuttur. Sözlü dil ile yazılı dil arasında en görünür farklılardan biri yazılı dilin daha karmaşık bir yapıda olmasıdır. Yazılı metinler karmaşık sözdizimsel yapılar içerirken, sözlü dil daha yüksek sıklıkta tereddütler, eksiltilmiş ifadeler ve daha az yan tümce kullanımı içerir (Lintunen & Mäkilä, 2014). Konuşma becerisi günlük kullanımı ve iletişim odaklı oluşu ile yazılı metne göre daha basit kurallara ve yapılarla sahiptir. Sözlü dilin yazılı dille olan farkını bilmek konuşma sınavlarının hazırlanması ve değerlendirilmesi aşaması için önem teşkil etmektedir.

Konuşma becerisinin ölçülmesi sırasında dikkat edilmesi gereken bir başka husus da hangi bilginin ölçüldüğüdür. Konuşma içerisinde genel olarak dikkat edilmesi gereken iki tür bilgiden bahsedilebilir. Bunlar dil bilgisi (linguistic knowledge) ve dil dışı bilgidir (extralinguistic knowledge). Sözcük bilgisi, dil bilgisi, söylem, sesletim, edim bilgisi gibi birçok öge dil bilgisi olarak adlandırılırken, konuşucunun konuşmayı ilerletmek için yaptığı seçimleri belirleyen sosyokültürel bilgileri içeren bilgiler dil dışı olarak adlandırılmaktadır (Thornbury, 2005). Bir dili doğru bir şekilde konuşabilmek için kişinin her iki türdeki bilgiye de ihtiyacı vardır. Dil bilgisi sınıf içerisinde öğrenilebilirken, dil dışı bilgisi daha çok dilin konuşulduğu toplum içerisinde yaşayarak öğrenilebilmektedir.

Konuşma değerlendirmesi aşamasında dikkat edilmesi gereken hususlardan biri performansın hangi türde olduğudur. Hikâyeler ve fıkralar anlatmak, konuşmalar yapmak veya görüşmelere katılmak, sunum yapmak gibi çeşitli konuşma türleri bulunmaktadır. Bu türler monolog (tek başına konuşma) ve diyalog (karşılıklı konuşma) olmak üzere temelde ikiye ayrılmaktadır. Sınavlarda tek başına, bir başka öğrenci veya bir hocayla diyalog şeklinde olarak farklı konuşma sınav biçimleri görülmektedir (Luoma, 2009). Düzeye ve amaçlara göre sınavda kullanılan konuşma türleri de değişmektedir. Özellikle A1 ve A2 düzeylerinde karşılıklı konuşmalarda senaryo uygulaması sıklıkla kullanılan bir türdür. Birinin gerçek hayat senaryolarındaki durumunu değerlendirmek için bilet gişesinde, bankada veya restoranda gibi belirli durumlarda sorular örnek olarak verilebilir.

Konuşma performansı çeşitli dilsel ve iletişimsel boyutlar açısından değerlendirilir. Konuşma sınavları hazırlayan kişilerin amaçlarına göre değişiklik gösterse de benzer kriterleri temel alırlar. Konuşma

becerisi diğer becerilerin yanı sıra birçok alt beceri hakkında da bilgi sahibi olmayı gerektirir. Thornbury (2005, ss. 116–117) konuşma becerisi ile ilgili bir izlenim oluşturulmasında aşağıdaki on bir kriterden bahsetmiştir. Hazırlanan sınavlar genellikle kurs içeriklerine uygun yapıldığından aynı kriterler sınavlar için de geçerli kabul edilebilir. Bu kriterler “sözlü dile ait dil bilgisi, telaffuz, etkili iletişim stratejileri, konuşma rutinleri ve hamleleri, konuşma kuralları ve yapıları, söz edimleri, kesit dil (register), senaryolar, türler, durumlar, kültürel faktörler” olarak sıralanmıştır. Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçeve Metni de konuşma becerisinin ölçülmesinde dikkat edilebilecek kriterleri şöyle sıralamıştır (Avrupa Konseyi, 2013, s. 188):

- Konuşucu ve Dinleyici Rollerinin Değişmesi
- İş birliği
- Bir Şeyin Açıklamasını Rica Etme
- Akıcılık
- Esneklik
- Tutarlılık ve Bağlılık
- Konu Geliştirme
- Doğruluk
- Toplumdilbilimsel Uygunluk
- Dilsel Araçlar Alanı, Genel
- Sözcük Dağarcığı Alanı
- Dil bilimsel Doğruluk
- Sözcük Dağarcığı Hâkimiyeti
- Telaffuz ve Tonlama Hâkimiyeti

Dilsel araçlar kullanımı konuşmanın doğruluğunu etkiler. Sözcük dağarcığı, dil bilimsel doğruluk, telaffuz ve tonlama gibi kriterler konuşucunun doğru biçimde düşüncelerini ve bilgilerini karşı tarafa aktarabilmesini sağlar. Sözlü dile ait dil bilgisine hâkim olmak, kişinin kendini ne kadar etkili bir şekilde ifade edebileceğini belirlemede rol oynar. Kişinin düşüncelerini tutarlı bir şekilde düzenlemek için söylem belirleyicilerini kullanabilme, söylediklerinin anlaşılabilirliğini artırmak için konuşmayı uzatacak sözcükleri eksiltme veya ekleme yapma gibi sözlü dile ait dil bilgisini kullanmayı bilmesi gerekir. Bununla birlikte konuşucunun sözcük dağarcığı ne kadar geniş olursa kendini farklı biçimde ifade edebilir. A1 düzeyi bir konuşucu sınırlı sözcük ve dil bilgisi yapılarıyla kendini ifade edebilirken C1 düzeyi bir konuşucunun çok daha geniş bir sözcük dağarcığı olacağından daha karmaşık sözcükler ve dil bilgisi yapıları kullanabilir. Genellikle diğer kriterlerin biraz daha gerisinde kalan telaffuz kriteri, konuşucunun dinleyici tarafından anlaşılması açısından önemlidir. Vurgu, tonlama, ritim ve bölümlenme gibi telaffuz



özellikleri, konuşmanın genel netliğine ve anlaşılabilirliğine katkıda bulunmaktadır. Bu unsurlar, amaçlanan anlamı ve duyguları etkili bir şekilde iletmeye yardımcı olmaktadır.

Etkili iletişim stratejilerini kullanabilmek, örneğin başka sözcüklerle yeniden ifade edebilme, yardım isteme, kalıp ifadeler kullanabilme özellikle karşılıklı etkileşim açısından önemli bir özelliktir. Öğrencilerin düzeyleri ilerledikçe farklı biçimlerde kendilerini ifade etmeyi öğrenirler, başlangıçta sadece tek bir şekilde ifade etmeyi bilen öğrenciler ileri düzeylerde farklı durum ve bağlamlarda kendini doğru ifade etmeyi öğrenmektedir (Luoma, 2009, s. 35). Etkili bir iletişim sırasında konuşucu ve dinleyici sıklıkla yer değiştirir. Bu nedenle diyalog içerisindeki kişiler hem dinleme hem de konuşma becerilerini etkili biçimde kullanmalıdırlar. İletişim sürecinde, konuşucu ve dinleyici arasında karşılıklı anlayış ve uyum olmalıdır. Konuşma rutinlerini ve hamleleri bilmek, sosyal etkileşimlerde bulunmayı kolaylaştırmaktadır. Hedef dilde konuşmaları nasıl başlatacağını, sürdürüleceğini ve sonlandıracağını bilmek, araya girmek ve konuları değiştirmek gibi hamleleri öğrenci etkili bir konuşma için öğrenmelidir.

İş birliği, konuşmacı ve dinleyici arasında olumlu bir etkileşim sağlayarak, iletişimin amacına ulaşmasını ve güçlü bir iletişim bağlantısı kurulmasını destekleyen önemli bir unsurdur. Kişiler anlamadıklarında bir şeyin açıklamasını rica edebilir, tekrarlamasını, farklı biçimde tekrar söylemesini isteyebilir. Her iki taraftaki kişinin bu bağlamda kullanması gereken ifadeleri bilmesi etkili bir konuşma için önemlidir. Sıra alma, iş birliği yapma, bitişik çiftler gibi konuşma kuralları ve yapıları, doğru ve dengeli biçimde karşılıklı konuşma etkinliğini sağlar. Bilgilendirici, doğru, ilgili ve açık olmayı vurgulayan iş birliği ilkesi, etkili iletişimi teşvik eder. Bununla birlikte davet etme, ricada bulunma ve iltifat etme gibi söz edimlerinin kullanımı, bir kişinin belirli iletişimsel işlevleri uygun dil ve nezaketle yerine getirme becerisini gösterir. Kişiler konuşmalarını sosyal bağlama ve muhatap olunan kişi ile olan ilişkisine göre uyarlar (ALTE, 2001). Resmi ve günlük dil gibi farklı kesit dillerin kullanımı bu duruma örnek olarak verilebilir.

Toplumdilbilimsel uygunluk, iletişim sürecinde kullanılan dil ve davranışların, toplum içinde kabul gören normlara ve sosyal beklentilere uygun şekilde kullanılmasıdır. Her toplumun kendine özgü dil kullanımları, hitap biçimleri, jest ve mimikleri, sosyal etkileşim kuralları ve tabuları vardır. Dilin ait olduğu topluma ait bu kültürel faktörler doğru dil kullanımı için önemlidir. Öğrencilerin bu konulara dair bilgisinin olması yerinde ve doğru konuşması için önemlidir.

Konuşmada akıcılık, bir konuşucunun iletişim sırasında dili düzgün ve kesintisiz bir şekilde kullanma yeteneğidir. Akıcı bir konuşma, dinleyicilerin anlamasını kolaylaştırır ve iletişimin etkinliğini artırır. Esneklik, iletişimde oluşabilecek beklenmedik durumlara uyum sağlama ve farklı yaklaşımlara açıklık gösterme yeteneğidir. Konuşmacıların planladıkları iletişim stratejilerini ve mesajlarını aniden değiştirebilmelerini ifade eder. Böylece iletişim sürecinde oluşan farklı ihtiyaçlara ve durumlara daha uygun ve etkili bir şekilde yanıt verebilirler. Üst düzey dil yeterliliğine sahip konuşucular farklı durumlara göre düşüncelerini ifade etme biçimini değiştirebilir.

Konuşmanın anlaşılır ve açık olması, konuşucunun kendini dinleyiciye anlatabilmesi için önemlidir. Tutarlılık ve bağlaşıklık konuşmanın organizasyonu için önemli bir kriterdir. Tutarlılık, iletişim sırasında kullanılan dil, ifadeler ve mesajların uyumlu ve tutarlı olması anlamına gelir. Bağlaşıklık (bağdaşıklık da kullanılmaktadır) söylem veya metindeki dil öğelerinin birbirleriyle olan bağlantısıdır (Kamile vd., 2011, s. 44). Konuşmanın akıcılığını ve mantıklı bir sıra içinde ilerlemesini ifade eder. Bir konuşmacı, konuşmasında düşünceleri ve fikirleri bağlantılı bir şekilde sunmalıdır. Cümleler ve

paragraflar, birbiriyle mantıklı bir şekilde ilişkilendirilmelidir, böylece dinleyiciler anlatılanın akışını kolayca takip edebilirler. Konu geliştirme de tutarlık bağlaşıklık gibi konuşma organizasyonunun bir parçasıdır. Konuşmayı farklı örnekler, bakış açıları ve konuşucunun kendi düşünceleriyle konuya ilişkin bilgi ve detayları daha kapsamlı ve anlaşılır bir şekilde sunmasıdır. Doğruluk kişinin karşıya iletmek istediği bilgileri doğru ifadeler kullanarak aktarabilmesidir. Doğru sözcük ve ifadelerin, doğru dil bilgisinin kullanımı gibi iletişimde anlaşılabilirliği ve açıklığı sağlar.

Konuşma becerisinin ölçülmesi ve değerlendirilmesi sırasında unutulmaması gereken bir başka durum da konuşma becerisinin tek başına kullanılabilen bir beceri olmadığıdır. Dinleme ve okuma becerisi konuşma eyleminin gerçekleşmesi için gereklidir. Bu sebeple konuşma becerisi değerlendirmesi sırasında diğer becerilerin katkısı unutulmamalıdır.

Konuşma becerisinin etkin bir şekilde ölçülmesi, kişilerin iletişim performanslarını değerlendirerek güçlü yönlerini vurgulamak ve geliştirmeye yönelik alanları belirlemek, yeterliliklerini görebilmek gibi birçok açıdan önemlidir. Dolayısıyla konuşma becerisinin ölçülmesinde kullanılacak kriterlerin doğru ve tarafsız bir şekilde seçilmesi, değerlendirme sürecinin güvenilir ve geçerli sonuçlar vermesi bakımından büyük önem taşır. Yukarıda belirtilen başlıkların tamamının değerlendirilmesi oldukça vakit alıcı ve zordur. Bu nedenle düzeylere ve sınavın yapılaş amacına göre konuşma değerlendirme kriterlerinin bir kısmı kullanılabilir ya da bunları kapsayan bir puanlama anahtarı geliştirilebilir.

### **A1 ve A2’de özetleyici değerlendirmeden hareketle konuşma becerisi ve değerlendirilmesi**

Öğrencilerin konuşmasını değerlendirme için özetleyici değerlendirme türü kullanılabilir. Özetleyici değerlendirme daha önce belirtildiği üzere öğrencilerin konuşma becerilerini önceden belirlenmiş bir yeterlilik standardıyla karşılaştırarak öğrencinin o düzeyde yeterli olup olmadığını ölçmektedir. Öğrencinin belirli bir standarda ulaşmış olup olmadığını bir seçme mekanizması olarak gösterir (Gonsalvez vd., 2017). Bununla birlikte öğrencilerin gerçek yaşamda etkili bir şekilde iletişim kurma becerilerini belirlemeyi de sağlar. Doğru hazırlanmış bir özetleyici konuşma sınavı sadece sözcük ve dil bilgisi düzeyini değil, aynı zamanda anlamlı konuşmalar yapma, düşüncelerini tutarlı bir şekilde ifade etme ve uygun sesletim ve tonlama gibi bütün özellikleri kullanma kapasitelerini de değerlendirir.

Konuşma sınavlarını değerlendirirken öğretici ve değerlendiriciler belirli bir standart uygulayabilmek için puanlama anahtarları kullanırlar. Dereceli puanlama anahtarları türleri içerisinde en popüler olanlar bütüncül (holistik) ve analitik dereceli puanlama anahtarlarıdır. Bütüncül dereceli puanlama anahtarlarında değerlendirici bütün performansı alt becerilere bölmeden tek bir noktada birleştirerek genel olarak değerlendirir (Davis, 2018). Belirli yönler veya detaylı kriterlere odaklanmadan konuşmacının yeterliliğinin genel bir değerlendirmesini sağlar. Analitik dereceli puanlama anahtarları ise performansın daha detaylı ölçülmesini sağlayan bir türdür. Dil bilgisi, akıcılık, dil düzeni gibi dilin birçok farklı boyutunun ayrı ayrı puanlanmasını, değerlendirilen kişinin performansı içerisinde tutarsızlıkları belirlemede ve değerlendirmede kolaylık sağlamaktadır (Davis, 2018, s. 2). Özetleyici değerlendirme için her iki türdeki puanlama anahtarları kullanılabilir. Bütüncül puanlama, hızlı ve genel değerlendirmeler için daha uygunken, analitik puanlama konuşmacının performansı hakkında daha ayrıntılı bilgiler sağlar.

A1-A2 seviyeleri, dil öğreniminde temel seviyelerdir ve öğrencilere temel günlük durumlarda iletişim kurmak için gerekli becerileri sağlar. A1 ve A2 düzeyinde öğrencinin hem dil bilgisi hem de dil dışı bilgisi

sınırlıdır. Öğrenciler dili ve dilin ait olduğu toplumu yeni yeni tanımaya başlamıştır, bu nedenle sıklıkla yanlışlar yapabilirler. Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi (Avrupa Konseyi, 2021), kişinin A1 düzeyinde basit ve günlük ifadeler kullanarak basit konuşmalar gerçekleştirebileceğini ve etkileşime girebileceğinden bahsetmektedir. Genellikle kendisi, yakın çevresi ve bildiği yerler hakkında basit ve kopuk biçimde konuşmalar gerçekleştirebileceği belirtilmiştir. A2 düzeyinde ise A1 düzeyine ek olarak basit biçimde nasıl hissettiği, düşünceleri ve günlük konular hakkında basit konuşmalar yapabilmekte ve diyaloglara girebilmektedir (Avrupa Konseyi, 2021). A2 düzeyiyle birlikte öğrenci hedef dilde kendini ifade edebilmeye başlamıştır, fakat daha üst düzeylerdeki dil bilgisine öğrenci henüz sahip olmadığından konuşma değerlendirmesi yapılırken bu durum göz önüne alınmalıdır. Diller İçin Avrupa Öneriler Çerçevesinde puanlama kriterleri için yol gösterebilecek birçok kategori yer almaktadır. Sözlü dilin nitel özellikleri tablosunda altı kategori belirtmiştir (Avrupa Konseyi, 2021, s. 189):

**Tablo 2.** Sözlü dilin nitel özellikleri

Dil/Söz Varlığı	A1 düzeyinde öğrenciler kendileri ve çevreleri hakkında basit sözcük ve öbek bilgisine sahiptir. Bu düzeyde öğrencilerin kendilerini, çevrelerini veya bir eşyayı ayrıntılı biçimde anlatabilmeleri beklenemez. A2 düzeyinde öğrenci basit günlük konular hakkında birkaç sözcük ve söz öbeği içeren tümceler kurabilme bilgisine sahip olmaktadır.
Doğruluk	A1 düzeyinde öğrencinin ezberlediği birkaç basit sınırlı dil bilgisi yapılarını kullanabilmektedir. Öğrenci bu yapıları farklı durumlara uyarlamakta zorlanabileceğinden hataların görülmesi normaldir. A2 düzeyinde öğrenci basit dil bilgisi yapılarını doğru biçimde kullanabilmekte ancak kullanırken hata yapabilmektedir.
Akıcılık	A1 düzeyinde öğrencinin dil hakkındaki bilgisi oldukça sınırlı olduğundan kullanmak istediği ifadeleri sıklıkla durarak ve düşünerek, kopuk biçimde kullanabilmektedir. A2 düzeyinde de yine duraklamalar görülmekle birlikte sınırlı biçimde yeniden ifadeyi oluşturarak konuşabilmeye başlamıştır.
Etkileşim	A1 düzeyinde öğrenci kendisi ve karşısındaki hakkında basit bilgileri öğrenmek için sorular sorup cevaplayabilmektedir. Aynı konular hakkında tekrar eden basit etkileşimler yapabilir. A2 düzeyinde ise kendi ve çevresiyle ilgili basit sorular sorup cevaplayabilmektedir. Konuşmaları devam ettirmekte zorlanabilir fakat konuşmayı takip ettiğini bildirebilmektedir.
Tutarlılık	A1 düzeyinde öğrenci “ve”, “veya”, “sonra” gibi basit bağlayıcılarla tümceleri birbirine bağlayabilir. A2 düzeyinde öğrenci A1 bağlaçlarıyla birlikte “ama”, “çünkü” gibi basit karşıtlık ve sebep sonuç bildiren bağlayıcıları da kullanabilir.
Sesbilim	A1 düzeyinde öğrencinin sesletimini, ilgili anadil konuşucuları ile daha önceden muhatap olmuş kişiler anlayabilir. Bildiği sınırlı sözcük ve yapıları doğru biçimde sesletmeye ve doğru vurguları kullanmaya çalışır. A2 düzeyinde öğrencinin sesletimi daha anlaşılırdır, zaman zaman tekrar söyleyerek karşı tarafın anlamasını kolaylaştırır.

Yukarıdaki tabloya göre dil/söz varlığı başlığı öğrencilerin sözcük bilgisi ve kullanımını, doğruluk başlığı dil bilimsel doğruluk içermektedir. Öğrenci sözcük ve dil bilgisi yapılarının birçoğu hakkında bilgi olmadığından, aşına olduğu sözcük ve yapıların kullanabilmektedir. A1 ve A2 düzeyinde söz varlığı ve doğruluk açısından öğrenci değerlendirilirken ders içerisinde kullanılan kaynaklarda yer alan ve kurumun temel aldığı yeterlilik koşullarına göre sözcük ve dil bilgisi listelerine başvurulabilir.

Konuşma değerlendirmesinde akıcılık, sorunsuz, zahmetsizce ve doğal bir akışla konuşma becerisini ifade etmektedir. Akıcılık, konuşucunun dinleyici için anlama zorluğu çekmeden konuşma yapmasına

ve düşüncelerini etkili bir şekilde iletmesine izin verir (Yang, 2014). Akıcılık başlığında konuşmanın anlaşılabilirliği ile ilgili duraklamalar, tereddütler ele alınmıştır. A1 ve A2 düzeylerinde öğrenciler hedef dil hakkındaki sınırlı bilgileri nedeniyle daha duraklayarak konuşmaktadırlar. Değerlendirme yapılırken kişilerin yavaş konuşabileceği ve bunun normal olduğu dikkate alınmalıdır.

Etkileşim, sıra alma, anlamın tartışılması ve onarım stratejileri gibi becerileri içeren karşılıklı etkileşim yeterliliğinin değerlendirilmesini sağlar (Youn, 2020). Bu beceriler, etkili iletişim için gereklidir ve öğrencinin gerçek dünya senaryolarında etkili bir şekilde iletişim kurma becerisinin daha özgün bir şekilde değerlendirilmesine olanak tanır. A1 ve A2 düzeyinde öğrenciler günlük basit diyaloglar yapabilirler. Karşılıklı etkileşim sırasında öğrencilerin öğreticiyle veya birbirleriyle konuşması sırasında akıcılık, vurgu, tonlama, sesletim gibi hedef dilin özellikleri görülebilmektedir.

Bağlaşıklık, kelimeler, deyimler ve söylem belirteçleri gibi konuşmanın farklı bölümleri arasında bağlantılar ve ilişkiler oluşturmak için kullanılan dilsel araçları ve stratejileri ifade eder (Crossley vd., 2019). Diller İçin Ortak Öneriler Çerçeve Metni içerisinde genel olarak bağlayıcılar olarak ele alınmış olsa da konuşmanın organizasyonunu düzenleyecek her türlü dilsel araç ve stratejiler bu alanda değerlendirilmelidir. A1 ve A2 düzeyi öğrencileri konuşurlarken söylemek istediklerini basit biçimde sıralayabilirler. Diğer konularda olduğu gibi konuşma organizasyonu için gereken dilsel araçlar konusunda sınırlı bilgiye sahiptirler.

Sesletimi geliştirmenin amacı, anadili aksanını mükemmel bir şekilde taklit etmek değil, sadece öğrencinin diğer konuşmacılar tarafından kolay ve rahat bir şekilde, anlaşılır olacak kadar doğru sesletmesini sağlamaktır (Ur, 2009). Akıcılık ile sesletim dilde anlaşılabilirliği sağlamaktadır. A1 ve A2 düzeyinde bildiği sözcükler, kalıp ifadeler ve yapılar haricinde öğrencinin anlaşılır sesletmesi zor olabilir. Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçeve Metni'nde A1 ve A2 düzeyinde kişinin anadili nedeniyle sesletiminde oluşabilecek problemlerden bahsedilmektedir (Avrupa Konseyi, 2021). Değerlendirme yapılırken bu durum göz önüne alınmalıdır.

Yukarıda bahsedilen sözlü dil özellikleri ile ilgili kategorilere ek olarak Brown ve Lee (2015) görev başlıklı bir kategori daha eklemiştir. Berger (2016) tarafından hazırlanan konuşma ölçeğinde de içerik adı altında geçen bu kategori, öğrencinin sınavda verilen görevi hedef dili kullanarak doğru biçimde yerine getirip getiremediğini değerlendirmek amacıyla hazırlanmıştır. Ellis (2004) iletişimsel sınavlarda öğrencinin verilen görevi iletişim açısından tanıyarak yerine getirebilme becerisinin değerlendirilmesi gerektiğini belirtmiştir. Performans temelli sınavlarda öğrenci verilen yönergeleri anlayarak kendisinden beklenen görevi başarmalıdır. A1 ve A2 düzeyi konuşma sınavlarında sadece öğrencinin dili kullanımı değil bununla birlikte dili kullanarak istenen görevi başarması da değerlendirilmelidir.

## **Sonuç ve değerlendirme**

Özetleyici değerlendirme, öğrencilerin genel dil yeterliliğini değerlendirmede önemli bir rol oynamaktadır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğrencilerin konuşma yeterliliğini görebilmek amacıyla yapılan kur sonu ve sertifika sınavlarında konuşma performansını değerlendirmek amacıyla dereceli puanlama anahtarları kullanılmalıdır. Özellikle başlangıç düzeyi olan A1 ve A2 düzeylerinde öğrencilerin yeterliliklerinin doğru biçimde tespitinin sağlanması ve daha sonraki düzeylerin planlanması için önem verilmelidir.

A1 ve A2 düzeyinde hazırlanacak konuşma sınavlarını değerlendirmek için “dil/söz varlığı”, “doğruluk”, “akıcılık”, “sesletim”, “tutarlık”, “etkileşim” ve “görev” kategorileri kullanılmalıdır. Bu kategorilerle konuşma becerisini değerlendirme amacıyla A1 ve A2 düzeyi yeterliliklerine uygun, sınav ve öğretici amaçlarına göre maddeler hazırlanmalıdır. Konuşma sınavı sırasında göz önüne alınması gereken birçok faktör olduğundan, puanlama anahtarları hazırlanmalı ve kullanılmalıdır (Boylu, 2019). Uluslararası öğrencilerin Türkiye’de öğrenim gördüğü merkezler arasında sınavlar ve değerlendirme için kullanılan dereceli puanlama anahtarlarının hazırlanma biçiminde farklılıklar görülmektedir. Bu tür farklılıklar öğrencilerin merkezler arasında farklı değerlendirilerek farklı notlar elde etmelerine neden olabilmektedir. Özellikle konuşma gibi değerlendiricinin objektif olması gereken sınavlarda doğru şekilde oluşturulamamış dereceli puanlama anahtarlarının kullanılması veya hiç kullanılmaması bu farklılıkları daha da ortaya çıkarabilmektedir. Yabancı dil olarak Türkçe alanında standart kullanılan dereceli puanlama anahtarları bulunmamaktadır (Aksak Gönül & Ekti, 2022). Bu nedenle standart hazırlanmış, geçerlik güvenirlik testleri yapılmış konuşma becerisi için bütün düzeylerde dereceli puanlama anahtarlarının hazırlanması önem teşkil etmektedir.

### Kaynakça

- Ainsworth, L., & Viegut, D. (2006). *Common Formative Assessments: How to Connect Standards-Based Instruction and Assessment*. SAGE Publications.
- Aksak Gönül, A., & Ekti, M. (2022). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisini değerlendirici ölçme araçlarının hazırlanması. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 31(14), 47–60. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1220228>
- ALTE. (2001). *Individual Component Checklist - Speaking*. ALTE.
- Avrupa Konseyi. (2013). *Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi: Öğrenim, Öğretim ve Değerlendirme* (2. baskı). TELC GmbH.
- Avrupa Konseyi. (2021). *Diller için Avrupa ortak başvuru metni: Öğrenme, öğretme ve değerlendirme Tamamlayıcı Cilt*.
- Berger, A. (2016). *Rating scales for assessing academic speaking : A data-based definition of progression*. 9864(September), 25–45.
- Boylu, E. (2019). *Kuramdan Uygulamaya Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme*. Pegem Akademi.
- Brown, H. D., & Abeywickrama, P. (2018). *Language assessment: Principles and classroom practices* (3. baskı). Pearson.
- Brown, H. D., & Lee, H. (2015). *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy* (4. baskı). Longman Pearson.
- Burke, K. (2010). *Balanced Assessment: From Formative to Summative*. Solution Tree Press.
- Crossley, S. A., Kyle, K., & Dascalu, M. (2019). The Tool for the Automatic Analysis of Cohesion 2.0: Integrating semantic similarity and text overlap. *Behavior Research Methods*, 51(1), 14–27. <https://doi.org/10.3758/s13428-018-1142-4>
- Davis, L. (2018). Analytic, Holistic, and Primary Trait Marking Scales. İçinde *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching* (ss. 1–6). John Wiley & Sons, Inc. <https://doi.org/10.1002/9781118784235.eelt0365>
- Duque-Aguilar, J. F. (2021). Teachers’ Assessment Approaches Regarding EFL Students’ Speaking Skill. *Profile: Issues in Teachers’ Professional Development*, 23(1), 161–177. <https://doi.org/10.15446/profile.v23n1.85964>
- East, M. (2016). *Assessing Foreign Language Students’ Spoken Proficiency* (C. 26). Springer Singapore. <https://doi.org/10.1007/978-981-10-0303-5>

- Ellis, R. (2004). *Task-Based Language Learning and Teaching* (2. baskı). Oxford University Press.
- Ginther, A. (2012). Assessment of Speaking. İçinde C. A. Chapelle (Ed.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. Blackwell Publishing Ltd. <https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal0052>
- Gonsalvez, C. J., Wahnnon, T., & Deane, F. P. (2017). Goal - setting, Feedback, and Assessment Practices Reported by Australian Clinical Supervisors. *Australian Psychologist*, 52(1), 21–30. <https://doi.org/10.1111/ap.12175>
- Hughes, A. (2002). *Testing for Language Teachers*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511732980>
- Ismail, S. M., Rahul, D. R., Patra, I., & Rezvani, E. (2022). Formative vs. summative assessment: impacts on academic motivation, attitude toward learning, test anxiety, and self-regulation skill. *Language Testing in Asia*, 12(1), 40. <https://doi.org/10.1186/s40468-022-00191-4>
- Jankowska, A., & Zielińska, U. (2015). Designing a Self-Assessment Instrument for Developing the Speaking Skill at the Advanced Level. M. Pawlak & E. Waniek-klimczak (Ed.), *Issues in Educational Research* içinde (ss. 251–265). Springer Berlin Heidelberg. [https://doi.org/10.1007/978-3-642-38339-7\\_16](https://doi.org/10.1007/978-3-642-38339-7_16)
- Kamile, İ., Kocaman, A., & Özsoy, A. S. (2011). Dilbilim Sözlüğü. *İstanbul: Boğaziçi Yayınevi*.
- Kibble, J. D. (2017). Best practices in summative assessment. *Advances in Physiology Education*, 41(1), 110–119. <https://doi.org/10.1152/advan.00116.2016>
- Lado, R. (1961). *Language Testing: The Construction and Use of Foreign Language Tests. A Teacher's Book*.
- Lintunen, P., & Mäkilä, M. (2014). Measuring Syntactic Complexity in Spoken and Written Learner Language: Comparing the Incomparable? *Research in Language*, 12(4), 377–399. <https://doi.org/10.1515/rela-2015-0005>
- Luoma, S. (2009). *Assessing Speaking* (5. baskı). Cambridge University Press.
- Tannen, D. (1982). Oral and Literate Strategies in Spoken and Written Narratives. *Language*, 58(1), 1. <https://doi.org/10.2307/413530>
- Taras, M. (2005). Assessment - Summative and formative - Some theoretical reflections. *British Journal of Educational Studies*, 53(4), 466–478. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8527.2005.00307.x>
- Thornbury, S. (2005). *How to Teach Speaking*. Longman.
- Trotter, E. (2006). Student perceptions of continuous summative assessment. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 31(5), 505–521. <https://doi.org/10.1080/02602930600679506>
- Ur, P. (2009). *A Course in Language Teaching: Practice and theory* (17. baskı). Cambridge University Press. [https://doi.org/10.1016/S0346-251X\(97\)84229-7](https://doi.org/10.1016/S0346-251X(97)84229-7)
- Yang, Y. I. J. (2014). Is speaking fluency strand necessary for the college students to develop in the EFL class? *Theory and Practice in Language Studies*, 4(2), 225–231. <https://doi.org/10.4304/tpls.4.2.225-231>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (8. baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Youn, S. J. (2020). Managing proposal sequences in role-play assessment: Validity evidence of interactional competence across levels. *Language Testing*, 37(1), 76–106. <https://doi.org/10.1177/0265532219860077>

## 10. Anadolu ağızlarında somutlama yoluyla yapılan cinsiyet organı adlandırmalarında başvurulan hedef alanlar

Gülsüm YURTOĞLU<sup>1</sup>

**APA:** Yurtoğlu, G. (2023). Anadolu ağızlarında somutlama yoluyla yapılan cinsiyet organı adlandırmalarında başvurulan hedef alanlar. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (36), 185-195. DOI: 10.29000/rumelide.1369074.

### Öz

Organ adları temel sözcükler arasında değerlendirilen, değişime büyük ölçüde direnç gösteren adlardır. Göz, burun, kulak, baş, ayak gibi temel organ adları dil ailelerinin tespitinde dahi kullanılabilen, dillerde kullanım sıklığı gösteren, yan anlamlar kazanan, deyim ve atasözlerinde kullanılan adlardır. Ancak daha önceki çalışmalarda yan temel sözcükler arasında değerlendirilen cinsiyet organı adlarında aynı durum görülmemektedir. Ölçünlü dilde cinsiyet organları Latince vulva/vajina ve penis sözcükleriyle ifade edilirken ağızlarda bu organlar için kullanılan belirli bir sözcük yoktur. Mahremiyetin dil üzerindeki etkisi dolayısıyla cinsiyet organı adları yaygınlık kazanamamakta ve bu organlar için örtmece, argo gibi ulamlara ait sözcükler kullanılmaktadır. Bu durum cinsiyet organı adlarında, diğer organ adlarında görülmeyen bir fazlalığa neden olmaktadır. Bu çalışmada Derleme Sözlüğü'nde (DS) yer alan, somutlama yoluyla yapılan cinsiyet organı adlandırmalarında hangi yollara başvurulduğu gösterilmek istenmiştir. Adlar tür ve cinse göre sınıflandırılmış ve adlandırmalarda başvurulan hedef alanlar tespit edilmiştir. Elde edilen veriler 4 ana sınıfta incelenmiştir. Sınıfların ilk ikisi insanların cinsiyet organı için kullanılan adlardan ve hayvanların cinsiyet organı için kullanılan adlardan oluşmaktadır. Diğer ikisi ise hem hayvan hem insan erkek cinsiyet organı için kullanılan adlar ve türün belirtilmediği, erkeklerin cinsiyet organı için kullanılan adlardan oluşmaktadır. Çalışma sonucunda cinsiyet organlarını adlandırmada, örtmece ve argo ulamlarına başvurularak, genellikle araç-gereç adlarından, hayvan adlarından ve diğer organ adlarından yararlanıldığı tespit edilmiştir.

**Anahtar kelimeler:** Derleme Sözlüğü, mahremiyet, organ adları, temel sözcük

## Target areas in sexual organ naminations that do through concretization in Anatolian dialects

### Abstract

Organ names are the names that are considered among the basic words and are highly resistant to change. The names of basic organs such as eyes, nose, ears, head and feet are the names that can be used even in the determination of language families, show the frequency of use in languages, gain connotations, and are used in idioms and proverbs, However, the same situation is not seen in the names of the sexual organs, which were evaluated among the sub-basic words in previous studies. While the sexual organs are expressed with the Latin words vulva/vagina and penis in the standard language, there is no specific word used for these organs in the dialects. Because of the effect of privacy on language, the names of the sex organs are not widespread and these organs are named

<sup>1</sup> Yüksek Lisans Öğrencisi, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, TDE ABD, Yeni Türk Dili BD (Ankara, Türkiye), glsmrytgl123@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-7873-267X [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 26.07.2023-kabul tarihi: 20.10.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1369074]

with words belonging to categories such as euphemism and slang. This situation causes a quantitative multiplicity in sex organ names that is not seen in other organ names. In this study, it is aimed to show which ways are used in the nomenclature of the sexual organs made by concretization in the Derleme Sözlüğü (DS). Names were classified according to species and genus, and the target areas used in the naming were determined. As a result of the study, it was determined that in naming sex organs, euphemism and slang categories were used, and generally equipment names and other organ names were used.

**Keywords:** Derleme Sözlüğü, privacy, organ names, basic word

## Giriş

Ölçünlü Türkçede kadın cinsiyet organı için vulva/vajina; erkek cinsiyet organı için penis terimleri kullanılmaktadır. Halk ağzında ise bu terimler görülmemekte ve cinsiyet organları söz konusu olduğunda çeşitli adlandırmalara başvurulmaktadır. Bu çeşitlenmenin nedeni cinsiyet organlarının cinselliği çağrıştırması, böylece konuşmada mahremiyetin devreye girmesidir. Bu durum cinsiyet organı adlarının diğer organ adlarının sıklık ve yaygınlığına zıt bir kullanım göstermesine neden olmakta ve temel sözcükler başlığı altında incelenen cinsiyet organı adlarının yeni bir incelemeye tabi tutulmasını gerektirmektedir.

Doerfer Temel Sözcükler ve Altay Dilleri Sorunu adlı çalışmasında kültür sözcükleri ve temel sözcükler arasında ayırım yapıldığını söyler. Örnek olarak da kültür sözcüklerine belli kültür çevrelerine özgü olduğunu belirttiği otomobil, telefon gibi terimleri ve sultan sanımı verir. Görüldüğü gibi bu sözcükler bütün dillerde ortak olmayan, ihtiyaç durumunda başka dillerden ödünçlenen sözcüklerdir. Temel sözcüklerin ise belli kültürlere bağlı olmayıp bütün insanlarda ortak olan kavramları gösteren sözcükler olduğunu belirtir. Bunun örneklerini de görmek, gitmek, gelmek, almak, bir, iki, üç, göz, ayak ve topuk olarak verir. Bu örnekler bütün dillerde görülen temel fiilleri, sayı adlarını ve çalışmanın genelinde kullanılan organ adlarını göstermektedir (Doerfer, 1981, s. 1).

Doerfer aynı çalışmasında doğruluğunun herkesçe kabul edildiğini belirttiği iki ilkedden bahseder: Dil akrabalığını göstermek için temel sözcüklerin büyük önem taşıdığı ve organ adlarının dil akrabalığını kanıtlayıcı bir değeri olduğu (Doerfer, 1981, s.1). Türkiye Türkçesi ağızlarında cinsiyet organlarını ele aldığımız bu çalışmamızda dil akrabalığını göstermek gibi bir amacımız yoktur. Fakat Türkiye Türkçesi ağızları gibi Altay dillerine nazaran çok küçük bir dil alanında cinsiyet organı adlarının çeşitlenmesi, üzerinde durulması gereken bir konudur.

Doerfer temel adları ana, ara ve yan olmak üzere üç bölümde ele alır. Ana temel sözcüklerle ya hiç ödünçlenmeyen ya da pek az ödünçlenen; yan temel sözcüklerle sık sık ödünçlenen; ara temel sözcüklerle ana temel sözcüklere göre daha sık, yan temel sözcüklere göre daha seyrek ödünçlenen terimleri kasteder. Cinsiyet organları Doerfer'in bu sınıflandırmasına göre yan temel sözcükler arasındadır. Doerfer ana ve yan temel sözcükler arasında ayırma sebep olan dört ölçütten bahseder: Bu ölçütlerden birincisi fizyolojik işlevdir. Ana temel sözcüklerin güçlü ve önemli fizyolojik işlevleri vardır. Bu açıdan bakıldığında cinsiyet organları boşaltım ve üreme gibi iki hayatî işleve sahiptir. İkinci bir ölçüt ana temel adların dikkat çeken ve etkileyici bir izlenim uyandıran organlar olmasıdır. Mahremiyetin dildeki etkinliği cinsiyet organlarının ana temel sözcükler arasında değerlendirilememesinde önemli bir etkidir. Zaten Doerfer de diğer bir ölçütte bütün mahrem organların adlarının yan temel sözcükler olduğunu ve yerli sözcüğü kullanmanın ayıp sayıldığı gerekçesiyle bu adların sık sık ödünçlendiğini söyler. Son ölçüt ise ana temel sözcükler ne çok özel ne de çok genel kavramları gösterirken yan temel



sözcüklerin ya çok özel ya da çok genel kavramları karşıladığıdır. Doerfer ana temel sözcükler için ayak, el, diş organ adlarını; yan temel sözcükler için ise topuk, aşık kemiği, işaret parmağı, azı dişi organ adlarını örnek verir (Doerfer, 1981, s. 4). Mahremiyet etkin olmasaydı diğer ölçütlerin cinsiyet organlarıyla uyumundan dolayı bu organları ana temel sözcükler arasında sayabilirdik ve dil akrabalığını kanıtlamada kullanabilirdik. Fakat cinsiyet organı adları dil akrabalığının kanıtında kullanılmak bir yana, Türkiye Türkçesi ağızları gibi nispeten çok daha dar bir alanda dahi değişiklik göstermektedir. Bugün bilimsel olarak vajina/vulva ve penis sözcükleriyle ifade edilen kadın ve erkek cinsiyet organları Anadolu'da farklı yollarla adlandırılmaktadır.

Ana temel organ adlarına Türkçe (Turkic) özelinde baktığımızda örneğin göz (eye) sözcüğünün *Türkiye Türkçesinde göz, Azerbaycan Türkçesinde göz, Gagavuz Türkçesinde göz, Türkmen Türkçesinde göz, Başkurt Türkçesinde küz, Kazak Türkçesinde köz, Kırgız Türkçesinde köz, Özbek Türkçesinde köz, Tatar Türkçesinde küz, Uygur Türkçesinde köz, Altay Türkçesinde kös, Karaçay-Malkar Türkçesinde köz, Karakalpak Türkçesinde köz, Nogay Türkçesinde köz, Kumuk Türkçesinde göz, Kırım-Tatar Türkçesinde köz, Çuvaş Türkçesinde kuş, Halaç Türkçesinde köz, Saha Türkçesinde xarax, Tuva Türkçesinde karak, Hakas Türkçesinde harah* biçiminde yer aldığını görmekteyiz (Gökdağ, Şimşek, 2014, s. 193, 196, 200, 205). Cinsiyet organları ise göz ve diğer organlarda olduğu gibi yaygınlaşmış tek bir sözcükle karşılanmak yerine birden fazla sözcükle karşılanmaktadır. Mahremiyet dilde bir değişke işlevi görmekte ve cinsiyet organı adlarında tek bir adın yaygınlaşmasını engellemektedir. Örtmece, argo gibi yollarla benzerliklerden yararlanılarak farklı çağrışım alanlarından sözcükler ödünçlenmektedir. Bu ödünçlemeler halkın cinsiyet organlarına yaklaşımını, bu organları adlandırırken hangi kavramlardan yararlandıklarını göstermektedir. Aksan (1987, s. 42) Türkçenin sözvarlığının somut bir anlatım yolundan gittiğini belirtir. Derleme Sözlüğü'nde yer alan cinsiyet organı adları tespit edebildiğimiz kadarıyla bu eğilime uymakla birlikte soyutlama yoluyla ifade edilen adlar da vardır.

## Amaç

Anadolu ağızlarında cinsiyet organı adları diğer organ adlarına göre fazlalık göstermektedir. Cinsiyet organları söz konusu olduğunda örtmece, argo gibi ulamlara ve farklı kavram alanlarına başvurulmaktadır. Bu çalışma cinsiyet organlarını adlandırmada yararlanılan hedef alanları göstermektedir.

## Yöntem

Bu çalışmada Derleme Sözlüğü taranmış, tespit edilen cinsiyet organı adlarından somutlama yoluyla yapılan adlar belirlenmiş ve cins ve türe göre sınıflandırılmıştır. Söz konusu cinsiyet organları için kaynak alan; adlandırmalarda yararlanılan alanlar için hedef alan terimleri tercih edilmiştir. Daha sonra Derleme Sözlüğü başta olmak üzere farklı kaynaklardan yararlanılarak cinsiyet organlarının adlandırılmasında başvurulan hedef alanlar tespit edilmiştir.

Hedef alana alınan sözcüklerin birçoğu çok anlamlıdır. Bu nedenle kaynak alana hedef alan olabilecek anlamların seçiminde genel eğilim göz önünde bulundurulmuştur. Hedef alan olarak belirlediğimiz hayvan adları, organ adları ve araç-gereç adlarının cinsiyet organı adı olarak kullanılması bir tesadüften çok, bu nesnelere cinsiyet organları arasında benzerlik ilişkisi kurulduğunu düşündürmektedir. Hedef alanların seçiminde Devellioğlu'nun (1980) ve Aktunç'un (1998) argo sözlüklerinde verdikleri sözcükler de yardımcı olmuştur. Devellioğlu'nun (1980: 192) zeker (Ar. erkeklik organı) için verdiği *alat, baba, babatorik, çomak, çöp, kumuş, kereste, kontrol kalemi, kuş, pantolon balığı, saksafon, tespih, torik, zurna* gibi ifadeler bunlar arasında sayılabilir. Aktunç'un (1998: 335-337) dişilik organı için verdiği *alt*

*takımlar, ambar, at gözü, bal çanağı, bal kutusu, dam, delik, fırın, folluk, garaj, gece yolu, hokka, iniş takımları, kalıp, kavanoz, kutu, makine, mazgal, ölü gözü, tek göz, torna, yalak; erkeklik organı için verdiği alât, alât edevat, âlet, alt takımlar, baba, babatorik, balık, balta, barsak çıkıntısı, baston, baş, bili bili, boru, çakı, çeşme, çıkıntı, çivi, çöp, çubuk, fiskiye, iniş takımları, kafa, kalkan, kalkan balığı, kargı, kefal, kelle, kereste, klarnet, kobra, kontrol kalemi, kör yılan, kuş, kürdan, makineli, musluk, orta bacak, orta takım, ön takım, paçacı kemiği, pantolon balığı, saksafon, takım, takım taklavat, tavşan yavrusu, tek göz, tespah, tıpa, tokmak, torik, yılan, zurna* ifadeleri hedef alan seçimini kolaylaştırmaktadır.

### **Kapsam ve sınırlılıklar**

Çalışmada Anadolu ağızlarında kullanılan cinsiyet organı adları Derleme Sözlüğü'nden tespit edilmiştir. Yalnızca somutlama yoluyla yapılan adlar incelemiştir.

### **İlgili literatür**

Anadolu ağızları özellikle dilbilim alanında birçok araştırmaya kaynak olmaktadır. Cinsiyet organı adları ise daha önce derli toplu bir şekilde ele alınmamakla birlikte farklı çalışmalarda yer almıştır. Bunlardan biri Kurt'un (2017: 54-58) Yazıtlardan Günümüze Organ Adları ve Bunların Türkiye Türkçesi Ağızların Yansıması adlı çalışmasıdır. Kurt bu çalışmada Derleme Sözlüğü'ndeki organ adlarını sıralar ve çalışmanın sonunda ağızlardaki cinsiyet/üreme organı adlarının fazlalığına dikkat çeker<sup>2</sup>. Cinsiyet organı adlarına yer veren ikinci bir çalışma ise Şentürk'ün (2019) Derleme Sözlüğü'ndeki Örtmeceler Üzerine Dilbilimsel Bir İnceleme başlıklı yüksek lisans tezidir. Şentürk (2019: 56) örtmece için yapılmış tanımlara yer verdikten sonra örtmece hakkında şunları söyler:

...tabu olan varlığın kendisi ile ismi arasında bir ilgi kurulması sebebiyle yasaklanan varlığın ismi "değiştirilerek" örtmece oluşturulduğu ortadadır. Yukarıda verilen bilgilerden de hareketle, örtmecelerin söylendiğinde karşı tarafın hoşuna gitmeyecek, onda kötü izlenimler uyandıracak olan kelimelerin yerine daha kibar bir anlatım tarzının tercih edilmesi olduğu görülmektedir. Dilde görülen bu değiştirme olayında asıl amacın, konuşma dilinde ve yazı dilinde; konuşanı, yazanı, dinleyiciyi ve okuyucuyu "korku, utanç, endişe, üzüntü..." gibi duygulardan korumaktır, demek yanlış olmayacaktır.

Cinsiyet organı adları söz konusu olduğunda utanç duygusu bu organların yeni adlarla ifade edilmesine neden olmaktadır. Şentürk Derleme Sözlüğü'nde cinsiyet organlarıyla ilgili yapılan örtmeceleri çalışmasının organ adları bölümünde inceler. Anadolu ağızlarında kullanılan cinsiyet organı adlarına yer veren diğer bir çalışma ise Civek'in (2023) Derleme Sözlüğü'nde Argo Unsurlar (4.5.6. Ciltler) başlıklı yüksek lisans tezidir. Civek tezinde argo kabul ettiği cinsiyet organı adlarına da yer verir.

<sup>2</sup> Kurt'un (2017) çalışmasında Derleme Sözlüğü'ndeki bazı sözcüklerin yer almaması nedeniyle sözlüğü yeniden taradık ve 37 sözcük daha tespit ettik.

## İnceleme

### A. İnsanların cinsiyet organı için kullanılan adlar

#### A. 1. Kadınların cinsiyet organı için kullanılan adlar

Tablo 1.

Kaynak Alan- Cinsiyet Organı Adı	Kaynak Alanın Anlamı	Hedef Alan	Hedef Alanın Anlamı
bıbık (II) (DS, c. I, s. 653)	küçük kızların cinsiyet organı	bıbık, bıbık (I) (DS, c. I, s. 653)	ördek
börek, bö..rek (I) (DS, c. I, s. 769)	kadının cinsiyet organı	böğrek, boğrek, boorek, böörek, bö..rek (DS, c. I, s. 764)	böbrek
çebiş (III) (DS, c. II, s. 1101)	kızların cinsiyet organı	çebiç (I) (DS, c. II, s. 1099)	keçi yavrusu
fink (II) (DS, c. III, s. 1867)	kadının cinsiyet organı	fink (III) (DS, c. III, s. 1867)	fitil
kase (II) (DS, c. IV, s. 2675)	dişilik organı (kız çocukları için)	kâse (sozluk.gov.tr Erişim Tarihi: 19.05.2023)	çanak
kepiç (I) (DS, c. IV, s. 2749)	kadınlarda cinsiyet organı	kepiç (I) (DS, c. IV, s. 2749)	dişi kuzu
kitik (I) (DS, c. IV, s. 2888)	kadının dişilik organı	kidik (DS, c. IV, s. 2870)	keçi yavrusu, oğlak
matan (III) (DS, c. IV, s. 3136)	kadının dişilik organı	matan (I) (DS, c. IV, s. 3136)	sütten çıkarılan yağ; ayran
		matan (II) (DS, c. IV, s. 3136)	ayran yapmak için tahtadan yapılmış yayık
mıncıh (DS, c. VI-Ek, s. 4597)	kadının üreme organı	mıncık (III) (DS, c. IV, s. 3185)	kedi yavrusu
muncur (III) (DS, c. IV, s. 3220)	kadının dişilik organı	muncur (II) (DS, c. IV, s. 3220)	dudak; burun
su eleği (DS, c. V, s. 3690)	kadının dişilik organı	su eleği (DS, c. V, s. 3690)	sidik torbası, mesane

Kadın cinsiyet organı adlarında yapılan ödünclemelerde hedef alanlar bıbık (II), çebiç (III), kepiç (I), kitik (, mıncık (III) sözcüklerinde hayvanlar; börek, bö..rek (I), muncur (III), su eleği sözcüklerinde diğer organlar; fink (II), kase (II) sözcüklerinde araç-gereçler, matan (III) sözcüğünde ise hedef alan olarak matan (I) sözcüğünü kabul ettiğimizde besinler, matan (II) sözcüğünü kabul ettiğimizde ise bir araç-gereçtir. Tietze dişilik organı anlamına gelen matan sözcüğünün sütten çıkarılan yağ; ayran anlamına gelen matan sözcüğüyle ilgili olabileceğini söyler. Tietze'nin sözcük için ikinci bir yorumu ise Bulgarcadan alınma bir argo kelime olduğudur (Tietze, 2016, c. V, s. 160). Sözcüğün dişilik organı anlamını ayran yapmak için tahtadan yapılmış yayık anlamına gelen matan (II) sözcüğüyle de ilişkilendirebiliriz. Güler'in (2014: 362) Anatomi Sözlüğü'nde vagina madde başı için verdiği tanımda geçen hazne ifadesi, dişilik organıyla yayık arasında ilişki kurmayı kolaylaştırmaktadır.

**A. 2. Erkeklerin cinsiyet organı için kullanılan adlar**

Tablo 2.

<b>Kaynak Alan-Cinsiyet Organı Adı</b>	<b>Kaynak Alanın Anlamı</b>	<b>Hedef Alan</b>	<b>Hedef Alanın Anlamı</b>
argaç (IV) (DS, c. I, s. 310)	erkek tenasül organı	argaç (III) (DS, c. I, s. 309, 310)	mertek
bılık (I) (DS, c. I, s. 665)	erkeğin cinsiyet organı	bılık (III) (DS, c. I, s. 665)	kısarak yavrusu
		bilik (V) (DS, c. I, s. 693)	silah
bobuş (II) (DS, c. I, s. 715)	erkeğin cinsiyet organı	babuş (II), babuş (III) (DS, c. I, s. 469)	kaz ve ördek yavrusu
boduk (V) (DS, c. I, s. 722)	erkeklerin cinsiyet organı	boduk (I) (DS, c. I, s. 720,721)	deve yavrusu, ayı yavrusu, küçük çocuk, genel olarak hayvan yavrusu
bülük (I) (DS, c. I, s. 821-822)	küçük erkek çocukların cinsiyet organı; erkeklik organı (çocuk dilinde)	bülük (II) (DS, c. I, s. 822)	tavuk
		bilik (V) (DS, c. I, s. 693)	silah
çümbül (I) (DS, c. II, s. 1308)	erkek çocukların erkeklik organı	çümbül (II) (DS, c. II, s. 1308)	kulakları yuvarlak keçi
dakım (III) (DS, c. II, s. 1331)	erkeğin cinsiyet organı	dakım (II) (DS, c. I, s. 1331)	marangoz aletleri, tezgah
dıngıl (VI) (DS, c. II, s. 1463)	çocuğun erkeklik organı	dıngıl (VI) (DS, c. II, s. 1463)	böbrek; erkeklik bezi, husye
gıyla (DS, c. III, s. 2067)	erkeğin cinsiyet organı	kıla (Sarıkaya, Seyfettin, 2004, s. 258)	kazık, sımk, çivi
guş (II) (DS, c. III, s. 2202)	erkeğin cinsiyet organı	guş (I) (DS, c. III, s. 2202)	kuş
haraba (I) (DS, c. III, s. 2282)	erkeğin cinsiyet organı	haraba (II) (DS, c. III, s. 2282)	maşrapa
heybe (DS, c. III, s. 2352)	erkek üreme organı	heybe (sozluk.gov.tr Erişim tarihi 10.02.2023)	torba; çanta
lopüt (IV) (DS, c. IV, s. 3088)	erkeğin erkeklik organı	(lopüt I) (DS, c. IV, s. 3066)	sopa; değnek
lülük (III) (DS, c. IV, s. 3095-3096)	çocuğun erkeklik organı	lülük (I) (DS, c. IX, s. 3095)	musluk; ince boru; çaydanlık ve demliğin ağzı, ibriğin emziği.
masa (II) (DS, c. IV, s. 3132)	erkeğin erkeklik organı	masa (I) (DS, c. IV, s. 3132)	üvendire

mengül (I) (DS, c. IV, s. 3165)	çocuğun erkeklik organı	mengül (I) (DS, c. IV, s. 3164)	koyun, keçi vb. hayvanların boğazlarının altından ampul gibi sarkan bezler
neste (I) (DS, c. VI-Ek, s. 4607)	erkekte üreme organı	[neste (II)] (DS, c. IV, s. 3248)	büyük sopa, değnek
salak (IX) (DS, c. V, s. 3524)	elli altmış yaşındaki adamların erkeklik organı	salak (IV) (DS, c. V, s. 3524)	baston, sopa
terdek (II) (DS, c. V, s. 3891)	erkeğin erkeklik organı	terdek (I) (DS, c. V, s. 3891)	boru
zıbık (I) (DS, c. VI, s. 4366)	erkek üreme organı	zıbık (nisanyansozluk.com/k elime/zıbık Erişim Tarihi: 26.04.3023)	çubuk
		zıbık (III) (DS, c. VI, s. 4366)	tıpa, mantar
		zıbık (VII) (DS, c. VI, s. 4366)	buzağı, dana
		zıbık (VIII) (DS, c. VI, s. 4366)	yeni doğan kuş yavrusu
yarah (DS, c. VI-Ek, s. 4816)	erkeklerde üreme organı	arak (sozluk.gov.tr Erişim Tarihi: 10.02.2023)	silah

Erkek cinsiyet organı adlarında yapılan ödünçlemelerde başvurulan hedef alanlar argaç (IV), bülük (I), dakım (III), gıyla, haraba (I), heybe, loput (IV), lülük (III), masa (II), neste (I), salak (IX), terdek (II), zıbık (I) (çubuk; tıpa, mantar anlamlarına gelen zıbık sözcükleriyle ilişkilendirdiğimizde), yarah sözcüklerinde araç-gereçler; bılık (I), bobuş (II), boduk (V), çümbül (I), guş (II), zıbık (I) (buzağı, dana; yeni doğan kuş yavrusu anlamlarına gelen zıbık sözcükleriyle ilişkilendirdiğimizde) sözcüklerinde hayvanlar; dıngıl (VI), mengül (I) sözcüklerinde diğer organ adlarıdır. Cinsiyet organı adları için başvurulan hedef alanlarda hayvan adları çok sık görülmektedir. Bu nedenle ilk bakışta tavuk anlamına gelen bülük (II) sözcüğü, cinsiyet organı anlamına gelen bülük (I) sözcüğünü hedef alan olarak düşündürse de erkek cinsiyet organı için dişi bir hayvanın hedef alan olması mantıklı görünmemektedir. DS'de bülük (I) sözcüğünün varyantları arasında bilik (VII) sözcüğünün de verilmesi, bülük (I) sözcüğünün silah anlamına gelen bilik sözcüğüyle ilgili olduğunu göstermektedir.

### A. 3. Hem Kadın Hem Erkek Cinsiyet Organı İçin Kullanılan Adlar

Tablo 3.

Kaynak Alan-Cinsiyet Organı Adı	Kaynak Alanın Anlamı	Hedef Alan	Hedef Alanın Anlamı
bilik (VII) (DS, c. I, s. 693) (DS, c. VI-Ek, s. 4461)	kadının cinsiyet organı, erkeklik organı	bilik (Ercilasun, Akkoyunlu, 2011, s. 120)	fitil
		bilik (Eren, 1999, s. 53)	piliç
		bilik (V)	silah

		(DS, c. I, s. 693)	
bollık (DS, c. I, s. 735)	çocuğun cinsiyet organı	buli/puli/bülü/billi (Tietze, 2016, c. I, s. 806)	kuş; civciv, horozcuk
cüce (III) (DS, c. II, s. 1021)	çocuğun cinsiyet organı	cücük (I) (DS, c. II, s. 1021-1022)	Kümes hayvanlarının yavrusu, civciv; kuş yavrusu; serçe; küçük, körpe

Hem kadın hem erkek cinsiyet organı için kullanılan adlarda hedef alanlar bilik (VII) sözcüğünde araç-gereçler (fitil ve silah anlamlarına gelen bilik sözcükleriyle ilişkilendirdiğimizde); bilik (VII) (piliç anlamına gelen bilik sözcüğüyle ilişkilendirdiğimizde), bollık, cüce (III) sözcüklerinde hayvanlardır. Kadının cinsiyet organı anlamına gelen bilik (VII) sözcüğünün hedef alanının, cinsiyet uyumundan dolayı piliç anlamına gelen bilik sözcüğü olması olasıdır. Bunun yanı sıra dişilik organları için kullanılan fink (III) ve şama sözcüklerinin fitil anlamlarının da olması, fitil anlamına gelen bilik sözcüğünün hedef alan olabileceğini de düşündürmektedir. bilik (VII) sözcüğünün erkeklik organı anlamı için ise silah anlamına gelen bilik (V) sözcüğünün hedef alan olması kuvvetli bir olasılıktır.

## B. Hayvanların cinsiyet organı için kullanılan adlar

### B. 1. Dişi hayvanların cinsiyet organı için kullanılan adlar

Tablo 4.

Kaynak Alan-Cinsiyet Organı Adı	Kaynak Alanın Anlamı	Hedef Alan	Hedef Alanın Anlamı
bıcık (I) (DS, c. I, s. 654)	dişi kedinin üreme organı	bıcık (V) (DS, c. I, s. 654)	kaz ve ördek yavrusu, buzağı
cara (I) (DS, c. II, s. 859)	dişi hayvanın üreme organı	cara (I) (DS, c. II, s. 859)	döl yatağı, yavruyu saran zar, eş; yavru
çevt (DS, c. II, s. 1155)	hayvanın dişilik organı	çevt (I) (DS, c. II, s. 1155)	palamut kabuğu
geyin (I) (DS, c. III, s. 2016)	geviş getiren hayvanların dişilik organı	geyin (Eren, 1999, s. 155)	döl yatağı
şama (III) (DS, c. V, s. 3742)	sığırlarda dişilik organı	şama (sozluk.gov.tr Erişim Tarihi: 20.05.2023)	bal mumuna veya parafine batırılmış fitil
şapşak (II) (DS, c. V, s. 3748)	dişi hayvanın üreme organı	şapşak (I) (DS, c. V, s. 3747-3748)	ağaçtan oyma tas, bardak, bakır ya da teneke maşrapa, çeşme önlerine, içinde su birikmesi için konulan taş ya da ağaç yalak, kepçe, ağzı geniş fıçı, huni, tahıl ölçeği

Dişi hayvanların cinsiyet organı için kullanılan adlardan bıcık (I) sözcüğünde hedef alan hayvanlar; cara (I) ve geyin (I) sözcüklerinde diğer organlar; çevt sözcüğünde bitki; şama (III) ve şapşak (II) sözcüklerinde araç-gereçlerdir.

**B. 2. Erkek hayvanların cinsiyet organı için kullanılan adlar**

Tablo 5.

Kaynak Alan-Cinsiyet Organı Adı	Kaynak Alanın Anlamı	Hedef Alan	Hedef Alanın Anlamı
doplur (DS, c. II, s. 1563)	hayvanın erkeklik organı	dopru (DS, c. II, s. 1563)	deve yavrusu
ğalak (VII) (DS, c. III, s. 1898)	erkek at ve eşeğin cinsiyet organı	galah (II) (DS, c. III, s. 1897)	zurna
maya (II) (DS, c. VI-Ek, s. 4590)	davarların erkeklik organı	maya (sozluk.gov.tr Erişim tarihi: 10.02.2023)	damızlık dişi hayvan

Erkek hayvanların cinsiyet organı için kullanılan doplur ve maya (II) sözcüklerinde hedef alan hayvanlar; ğalak (VII) sözcüğünde araç-gereçtir.

**B. 3. Hem dişi hem erkek hayvanların cinsiyet organı için kullanılan adlar**

Tablo 6.

Kaynak Alan-Cinsiyet Organı Adı	Kaynak Alanın Anlamı	Hedef Alan	Hedef Alanın Anlamı
çav (I) (DS, c. II, s. 1093)	hayvanların erkeklik organı	çag (Ercilasun, Akkoyunlu, 2011, s. 293)	kamçı vb. şeylerin püskülü

Dişi ve erkek ayrımı belirtilmeyen, hayvanların cinsiyet organı için kullanılan çav (I) sözcüğünde hedef alan araç-gereçtir. Kaynak alan ve hedef alan arasındaki ilişkinin kurulmasında Ercilasun ve Akkoyunlu'nun çag sözcüğüne yaptıkları şu açıklama yardımcı olmaktadır: *Kaşgarlı kelimelerin ğ'li ve w'li varyantlarından sık sık bahsetmektedir. Bu da şüphesiz bir varyanttır. Nitekim Anadolu ağızlarında da her iki varyant vardır: çav ~ çavan ~ çavın ~ çavın I "hayvanların erkeklik organı" çağ X "1. kümes hayvanlarının erkekli uzvu, 2. erkek danaların erkeklik organının üzerine örten tüylü deri" (DS). (Ercilasun, Akkoyunlu, 2011, s. 293).*

**C. Hem hayvan hem insan erkek cinsiyet organı için kullanılan adlar**

Tablo 7.

Kaynak Alan-Cinsiyet Organı Adı	Kaynak Alanın Anlamı	Hedef Alan	Hedef Alanın Anlamı
malafat (DS, c. IV, s. 3109)	erkeklik organı, erkek hayvanın cinsiyet organı	malafat (nisanyansozluk.com /kelime/malafat Erişim Tarihi: 26.04.2023)	kılıfın içine giren her şey

Hayvanların ve insanların cinsiyet organları için ortak kullanılan erkek cinsiyet organı adı malafat sözcüğünde hedef alan araç-gereçtir.

**D. Türün belirtilmediği, erkeklerin cinsiyet organı için kullanılan adlar**

Tablo 8.

Kaynak Alan-Cinsiyet Organı Adı	Kaynak Alanın Anlamı	Hedef Alan	Hedef Alanın Anlamı
baba (III) (DS, c. I, s. 447)	erkeklik organı	baba (III) (DS, c. I, s. 447)	erkek hindi
		baba (Tietze, 2016, c. I, s. 534)	sırık, kazık
		baba (sozluk.gov.tr Erişim Tarihi: 21.05.2023)	çocuğu olan erkek, peder
çam çivisi (DS, c. II, s. 1064)	erkeklik organı	çivi (sozluk.gov.tr Erişim Tarihi: 21.05.2023)	İki şeyi birbirine tutturmak, bir nesneyi bir yere sabitlemek için çakılan, ucu sivri, başlı, metal veya ağaçtan yapılmış ufak çubuk, mih.
gagal (III) (DS, c. III, s. 1892)	erkeklik organı	gagal (Tietze, 2016, c. IV, s. 51)	gaga; uzun, çıkıntılı burun; uzun burunlu kimse
şingirdak (II) (DS, c. V, s. 3771)	erkeklik organı	şingirdak (I) (DS, c. V, s. 3771)	sallanınca ses çıkartan içine taş ya da benzeri sert nesnelere konulmuş çocuk oyuncuğu

Türün belirtilmediği, erkeklerin cinsiyet organı için kullanılan adlarda hedef alanlar, baba (III) sözcüğünde aynı madde başında verilmesine dayanarak daha güçlü bir ilişki kurabileceğimiz, sözcüğün diğer anlamı olan erkek hindidir. Sırık, kazık anlamına gelen baba sözcüğüyle ilişkilendirdiğimizde baba (III) sözcüğü, çam çivisi ve şingirdak sözcüklerinde hedef alanlar araç-gereçlerdir. baba (III) sözcüğü için üçüncü bir ihtimal ise sözcüğün baba sözcüğünün temel anlamıyla ve bu yolla da sözlüksel cinsiyetiyle ilişkili olduğudur. gagal (III) sözcüğünde ise hedef alan diğer organlardır.

**Sonuç**

Cinsiyet organları adlandırılırken mahremiyet nedeniyle sözcüklerde ödünçlemeye gidilmektedir. Somutlama yoluyla yapılan cinsiyet organı adlarında dil içinden ödünçlemeler yapılmaktadır. Bu ödünçlemelerde başvuru alanlar genellikle araç-gereçler, hayvanlar ve diğer organlardır. Ödünçlemelerin yapıldığı hedef alanlar dil konuşurlarının cinsiyet organlarına yaklaşımları konusunda bilgi vermektedir.

Her iki tür ve cinste de cinsiyet organı adlarında özellikle hayvan yavrularından yararlanıldığı görülmektedir. bıbık (II), çebiş (III), kepiç (I), kitik (I), mıncıh, bılık (I) (kısarak yavrusu anlamını kabul ettiğimizde), bobuş (II), boduk (V), çümbül (I), guş (II), zıbık (I) (buzağı, dana; yeni doğan kuş yavrusu anlamlarını kabul ettiğimizde), bilik (VII) (kadın cinsiyet organı için piliç anlamını kabul ettiğimizde) bollık, cüce (III), bıçık (I), doplur, maya (II), baba (III) (erkek hindi anlamını kabul ettiğimizde) sözcüklerinde başvuru alanlar hayvan adlarıdır. Ördek, kuzu, oğlak, kuş, buzağı gibi hayvanlar başvuru alanların anlamları arasındadır. börek, bö..rek (I), muncur (III), su eleği, dıngıl (VI),



mengül (I), cara (I), geyin (I), gagal (III) sözcüklerinde başvurulan hedef alanlar diğer organ adlarıdır. Böbrek, dudak, burun, mesane, döl yatağı gibi organlar başvurulan hedef alanların anlamları arasındadır. Hayvan yavrularından ve diğer organlardan yapılan ödünçlemelerin mahremiyet gerekçesiyle yapılan örtmeceler olduğunu söyleyebiliriz. Bu ödünçlemelerde cinsiyet organlarının özellikleri vurgulanmamakta ve küçültmeye gidilmektedir. fink (III), kase (II), matan (III), argaç (IV), bılık (I) (silah anlamını kabul ettiğimizde), bülük (I), dakım (III), gıyla, haraba (I), heybe, loput (IV), lülük (III), masa (II), neste (I), salak (IX), terdek (II), zıbık (I), yarağ, bilik (V) (erkeklik organı için silah anlamını kabul ettiğimizde), şama (III), şapşak (II), gālak (VII), çav (I), malafat, baba (III) (sırık, kazık anlamını kabul ettiğimizde), çam çivisi ve şıngırdak (II) sözcüklerinde başvurulan hedef alan araç-gereçlerdir. Erkeklerin cinsiyet organını adlandırırken mertek, marangoz aletleri, çivi, sopa, değnek, boru, çubuk gibi anlamlara gelen sözcükler kullanılmaktadır. Burada ise erkek cinsiyet organını adlandırmada kaba bir anlatım yolu takip edilerek argo ifadeler tercih edilmiştir.

Bu çalışmada yalnızca Derleme Sözlüğü'nde yer alan cinsiyet organı adlarına yer verilmiştir. Cinsellik çağrışım alanına ait sözcüklerin yeni çalışmalarla genişletilmesi ve mahremiyet engeline takılan bu sözcükleri yapmada hangi yollara başvurulduğu tespit edilmelidir. Böylece dil konuşurlarının dünyayı algılama ve düşünme biçimleri ortaya konmuş olacaktır.

### Kaynakça

- Aksan, D. (1987). *Türkçenin Gücü, Türk Dilinin Zenginliklerine Tanıklar*. Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Aktunç H. (1998). *Türkçenin Büyük Argo Sözlüğü (Tanıklarıyla)*. 1. Baskı. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Civek, F. E. (2023). Derleme Sözlüğünde Argo Unsurlar (4.5.6. Ciltler) (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Karabük Üniversitesi, Karabük.
- Devellioğlu F. (1980). *Türk Argosu - İnceleme ve Sözlük*. 6. Baskı. Ankara: Aydın Kitabevi Yayınları.
- Doerfer, G. (1981). Temel sözcükler ve Altay dilleri sorunu. (Çev. Semih Tezcan). *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı – Belleten*, 28-29 (1980-1981), 1-16.
- Ercilasun, A. B., Akkoyunlu, Z. (2014). *Kâşgarlı Mahmud Dîvânı Lugâti't-Türk Giriş-Metin-Çeviri-Notlar-Dizin*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Eren, H. (1999). *Türk Dilinin Etimolojik Sözlüğü*. Ankara: Bizim Büro Basımevi.
- Gökdağ, B. A., Şimşek, Y. (2015). Temel sözcükler bağlamında Türkçenin görünümü. *VII. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu Bildirileri (16-18 Ekim 2014)* 1, 183-221.
- Güler Ç. (2014). *Anatomi Sözlüğü*. 2. Baskı. Ankara: Palme Yayıncılık.
- Kurt, B. (2017). Yazıtlardan Günümüze Organ Adları ve Bunların Türkiye Türkçesi Ağızlarına Yansımaları. *DEDE KORKUT Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatı Araştırmaları Dergisi*, 6 /12, 48-61.
- Sarıkaya, M., Seyfeli, M. (2004). Kırşehir Abdal/Teber dili ve Anadolu, Azerbaycan, Özbekistan gizli dilleriyle ilgisi. *TÜBAR*, 17, 243-278.
- Şentürk, Ş. (2019). *Derleme Sözlüğü'ndeki Örtmeceler Üzerine Dilbilimsel Bir İnceleme* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Manisa.
- TDK. (2019). *Türkiye'de Halk Ağzından Derleme Sözlüğü I-VI*. Ankara: TDK Yayınları.
- Tietze, A. (2016). *Tarihî ve Etimolojik Türkiye Türkçesi Lugati I, IV*. Ankara: TÜBA.
- <https://www.nisanyansozluk.com/> (Erişim Tarihi: 26.04.2023)
- <https://sozluk.gov.tr/> (Erişim Tarihi: 10.02.2023-21.05.2023)

**11. Türkçede *için* ilgecinin eşdizimlilik örüntülerine derlem temelli bir yaklaşım****Duygu KAMACI GENCER<sup>1</sup>**

**APA:** Kamacı Gencer, D. (2023). Türkçede *için* ilgecinin eşdizimlilik örüntülerine derlem temelli bir yaklaşım. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (36), 196-212. DOI: 10.29000/rumelide.1369076.

**Öz**

Türkçede sözcükler arasında anlamsal ilişkiler kuran sözcük türü olarak tanımlanan ilgeçler, alan yazınında dil bilimsel sözcük ya da enklitik sözcüğü gibi terimlerle karşılanmıştır. Çoğunlukla son çekim edatı olarak kabul edilen *için* ilgeci ise araştırmacılar tarafından farklı terimler eşliğinde tanımlanarak bu ilgecin amaç, hedef, dolaylılık gibi anlamları kodladığı dile getirilmiştir. Ancak hem sözcük türü olarak ilgeçlerin hem de *için* ilgecinin derlem tabanlı eşdizimlilik örüntülerini yorumlayan bir araştırma kuramsal art alanda mevcut değildir. İlgeç kategorisinde karşılaşılan zorlukların telafisinde eşdizimlilik örüntülerinin ve dolayısıyla derlem temelli araştırmaların önemli olduğunu varsayan bu çalışmada, öncelikle sözcük türü olarak ilgeç ve Türkçede *için* ilgecine dair alan yazını özetlenmiş, ardından derlemde elde edilen eşdizimlilik verileri eylem ve ad tabanlı olmak üzere iki ana başlıkta yorumlanmış ve sonuç kısmında *için* ilgecinden yola çıkarak ilgeçler ve ilgili oldukları diğer dil bilimsel kategoriler hakkında çeşitli çıkarımlar yapılmıştır. Alan yazınındaki probleme *için* ilgeci ile çözüm önerileri getiren bu çalışmada, Türkçe Ulusal Derlem'de *için* ilgecinin eşdizimlilik örüntüleri, eylem ve ad tabanlı örüntüler olarak sınıflandırılmış ve Türkçede *için* ilgecinin hem anlamsal hem sözdizimsel hem de söylemsel bir işlemci olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmanın bulguları doğrultusunda Türkçede *için* ilgeci, ana ve yan tümceyi neden-sonuç, amaç-sonuç ve istek bakımından birbirine bağlayan; basit tümce sınırları içinde tümleçleri yükleme yönelme, amaç, neden ve ilgi bakımından bağlayan; kimi durumlarda ise işaret adlarıyla birlikte söylemdeki iki bağımsız tümceyi artgönderimsel olarak birbirine bağlayan bir ilgeçtir. Türkçede *için* ilgeci nedeniyle, amacıyla, dolayısıyla, isteğiyle, karşın, göre ilgeçleri ve yönelme durum biçimbirimi (+A) ile de anlamsal ve biçimsel bakımdan kesişme göstermektedir.

**Anahtar kelimeler:** İlgeç, *için* ilgeci, eşdizimlilik, derlem.

**A corpus-based approach on the collocation patterns of *için* as a Turkish postposition****Abstract**

Postpositions, which are defined as the type of words that establish semantic relations between words in Turkish, have been met with terms such as grammatical words or enclitic words in the literature. The postposition *için*, which is generally accepted as an inflectional postposition, has been defined by researchers with different terms and it has been stated that this postposition encodes meanings such as purpose, target, and indirectness. However, no research in the theoretical background that interprets corpus-based collocation patterns of postpositions as word types and the postposition *için*. In this study, which assumes that collocation patterns and therefore corpus-based studies are

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü (Eskişehir, Türkiye), dkamacı@ogu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-7200-2767 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 10.08.2023-kabul tarihi: 20.10.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1369076]

important in compensating for the difficulties encountered in the postposition category, firstly the literature on postposition as a word type and the postposition of *için* in Turkish is summarized, then the collocation data obtained from the corpus are divided into two main headings, verb and noun based and in the conclusion part, various inferences were made about the postpositions and other grammatical categories they are related to, based on the postposition *için*. In this study, which offers solutions to the problem in the literature with the postposition *için*, the collocation patterns of the postposition *için* in the Turkish National Corpus are classified as verb and noun-based patterns. It is concluded that the postposition *için* in Turkish is both semantic, syntactic, and a discursive operator. In line with the findings of the study, the postposition *için* in that connects the main and clause in terms of cause-effect, purpose-effect, and wish; and that connects the complements to predicate in terms of orientation, purpose, reason, and relevance within the boundaries of simple sentences; and in some cases, it is a postposition that connects two independent clauses in discourse with demonstrative pronouns referentially. In Turkish, the postposition *için*, has a semantically and stylistic intersection with by reason of, on the purpose of, in consequence of, voluntarily, in spite of, according to postpositions and the case morpheme (+A).

**Keywords:** Postposition, için, collocation, corpus.

## Giriş

Türkçede kapalı sözcük sınıfına dâhil olan ilgeçler (postposition<sup>2</sup>), en temel hâli ile tümcedeki tümleçleri çeşitli bakımlardan (*yön, neden, amaç, ilgi* gibi) yükleme bağlayan sözlükselleşmemiş bir sözcük türüdür. Bağımsız biçimbirim olan ilgeçlerin yerini kimi zaman bağımlı biçimbirim olan eklere (durum ekleri) ya da çeşitli belirteçlere (*doğrultusunda, nedeniyle, amacıyla* gibi) bırakması yanında, ilgeçlerin işaretledikleri anlamların çeşitliliği bu kategoriye, bir anlamda çöp kutusu kategorisi<sup>3</sup> (dustbin category) haline getirmiştir. Bu bulanıklığa dikkati çeken Grönbech (2000, s. 30), ad ve eylemlerin birbirinden kolaylıkla ayırt edilebilmesine rağmen "müphem ve oynak" şeklinde nitelendirdiği ilgeç ve belirteçlerin kesin çizgilerle birbirinden ayrılmasının zorluğuna değinmiştir.

İlgeç kategorisinde karşılaşılan zorlukların telafisinde eşdizimlilik örüntülerinin ve dolayısıyla derlem temelli araştırmaların önem arz ettiğini varsayan bu çalışmada, öncelikle sözcük türü olarak ilgeç ve Türkçede *için* ilgecine dair alan yazını özetlenecek, ardından derlemde elde edilen eşdizimlilik verileri eylem ve ad tabanlı olmak üzere iki ana başlıkta yorumlanacak ve sonuç kısmında *için* ilgecinden yola çıkarak ilgeçler ve ilgili oldukları diğer dil bilimsel kategoriler hakkında çıkarımlar yapılacaktır.

## 1. Kuramsal Artalan

### 1.1. Türkçede için ilgeci

Tümce içinde, sözcükler arasında çeşitli anlam ilişkileri kurarak, sözdizimsel öbekler oluşturan sözcük türü (*için, kadar, ile, doğru* gibi) olarak tanımlanabilecek ilgeçler (Hacıeminoğlu, 1974, s. V; Korkmaz,

<sup>2</sup> Erdal (2023: s. 405-406), ilgeçler için alan yazınında sıklıkla kullanılan *edat* terimi yerine *ilgeç* teriminin ve bu terimin İngilizce karşılığı olarak da *postposition*'ın tercih edilmesi gerektiğini ifade etmiştir.

<sup>3</sup> Çöp kutusu kategorisi, farklı olmalarına rağmen aralarında sınırların çizilemediği ya da tam olarak anlaşılabilen kategoriler için kullanılan bir terimdir. Crystal (1995, s. 211) İngilizce belirteçleri farklı işlev ve biçimlerden oluşması nedeniyle çöp kutusu kategorisi olarak tanımlar.

1992, s. 52), sözlüksel olmayan<sup>4</sup> bağımsız dil bilgisel biçimlerdir. Türkçede ilgeçler, kendilerinden önce gelen ad ve adlarla sıklıkla bir arada kullanılmaktadırlar (Vardar, 2007, s. 120).

İlgeçlerin bağımsız biçimbirim olmaları, biçim bilimsel bağlamda onların farklı şekillerde tanımlanmasına ya da sınıflandırılmasına neden olmuştur. Banguoğlu (1995, s. 385) ilgeçleri, biçim olarak sözcük, işlev olarak ad çekim eki kabul etmiştir. Korkmaz (1992, s. 51) ise ilgeçleri, dil bilgisel sözcük şeklinde tanımlamıştır. Karaağaç (2009), ilgeçleri ekleşmemiş bağımlı biçimbirim kabul etmiş ve "*dilde bağımsız olarak var olamayan (...) söz, söz öbeği ve cümle gibi dil birimlerini bir araya getiren (bağlama edatları), onları çekime sokan (çekim edatları) veya söz cümleler kuran (ünlem edatları) dil birimleridir*" (2009, s. 158) şeklinde tanımlayarak sözlük birimler içinde bu sözcük türünün ayrı bir yere sahip olduğunu dile getirmiştir.

Türkiye Türkçesinde sıklıkla kullanılan  *için*  ilgeci, Çevrim İçi Güncel Türkçe Sözlük'te ([http-1](http://1)) amaç, neden-sonuç, dolaylılık ya da görelilik gibi çeşitli anlamsal ilişkiler bakımından tanımlanmıştır.

1.  *edat*  Amacıyla, maksadıyla: "Ukalalık yapmamak için bütün gayretine rağmen yine de o düşündüğünü yapmıştı." - Sait Faik Abasıyanık
2.  *edat*  Neden ve sonuç belirten bir söz: "Hastanın uykuda olduğunu söylemesi sırf vakit kazanmak içindi." - Reşat Nuri Güntekin
3.  *edat*  -den dolayı, -den ötürü "Bu büyükşehirde ona ilk hitap eden adam olduğu için ona yüreğini açmak ihtiyacını duyuyordu." - Yakup Kadri Karaosmanoğlu
4.  *edat*  -e özgü, -e ayrılmış: Sizin için bir kitap getirdim.
5.  *edat*  -e göre: "Bizim için çok enteresan bir şeydi bu yeni icat." - Burhan Felek
6.  *edat*  hakkında: "Gel gör ki dilimin ucunda kağrı var. Kağrıların için de bir çift sözüm var." - Bedri Rahmi Eyüboğlu
7.  *edat*  Göz önünde tutulursa, birinin adına: Senin için çok sevindim. Bu şapka senin için büyük.
8.  *edat*  Karşılığında, karşılık olarak: Bu eşyalar için kaç lira ödediniz?
9.  *edat*  Uğruna, yoluna: "Neler yapmadık şu vatan için." - Orhan Veli Kanık
10.  *edat*  Zaman bildiren kelimelerden sonra süre belirten bir söz: "Açık söyleyeyim, size birkaç gün için sığındım." - Aka Gündüz
11.  *edat*  Ant deyimleri yapan bir söz: Namusum hakkı için. Çocukların başı için.

Güncel Türkçe Sözlük'te yer alan mevcut tanımlar, kurala dayalı tanımlama ölçütüne<sup>5</sup> (Gökter Gençer ve Yavuzarslan, 2020) göre sözlükbilimsel açıdan yeterli görünmese de Türkçede  *için*  ilgecinin işlevsel çeşitliliğini ortaya koyması ve  *için*  ilgecinin  *dolaylı, doğru, göre*  gibi ilgeçlerle de örtüşme sağladığını göstermesi bakımından önemlidir.

İlgeç sözcük türünde olduğu gibi  *için*  ilgecinin tanımlanmasında da araştırmacıların uzlaşmaya vardığını söylemek güçtür. Bu araştırmacıardan biri olan Lewis'in (2000, s. 22) "*enklitik sözcüğü*" olarak kabul ettiği  *için* <sup>6</sup> ilgecini Banguoğlu (1995, s. 389) "*kök olan takı*" sınıfında değerlendirmiştir. Ergin (2004) ise  *için* 'i "*son çekim edati*" olarak nitelendirerek, bu türden ilgeçleri Banguoğlu (1995) gibi çekim eki işlevli ilgeçler olarak değerlendirmiş ve onları durum eklerine benzetmiştir: "*Hâl ekleri ile son çekim*

4 Kara (2009), bazı ilgeçlerin çağrışımsal anlamlara sahip olması bakımından sözlüksel olarak da değerlendirilebileceğini dile getirmiştir: "*çünkü, için; fakat, rağmen; sanki, gibi; belki vs.' edatlarının zihindeki ilk gösterilenleri sırasıyla sebep, karşılık, benzerlik ve ihtimal vs.dir.*" (2009, s. 1287).

5 Kurala dayalı tanımlama, ilgeç, bağlaç, ünlem gibi işlevsel ya da görevli sözcüklerin tanımlanmasında kullanılan bir yöntemdir (Gökter Gençer ve Yavuzarslan, 2020, s. 406). İlgeçlerin genel Türkçe sözlüklerdeki görünümü için bk. (Boz, 2018)

6 Ergin'e göre (2004)  *için*  ilgecinin tarihsel gelişimi şu şekildedir: "(...) için, uç isminin instrumental şekline dayanır: uç-*u-n. Eski Türkçede böyle olan edat Batı Türkçesine de uçun şekliyle geçmiş, sonra için, için şekillerini aldıktan sonra Osmanlıcanın sonlarında bugünkü için şekline girmiştir.*" (2004, s. 370). Korkmaz (1961, s. 35),  *için*  ilgecinin yapısını ele aldığı çalışmada bu ilgecin, neden bildiren uç sözcüğüne iyelik ve vasita eklerinin getirilmesi ile (<uçm) oluştuğunu söylemektedir. Nalbant (2009) ise bugün kullanımda olan  *için*  ilgecinin,  *uçun> için*  ilgeci ile aynı kökten gelişmediğini öne sürer: "*Bu iki farklı edatın karışması bu iki edattan için'i en azından bir süre unutturmuştur. Fakat Türkiye Türkçesinde durum garip bir şekilde için edatının lehine dönmüştür. için biçimindeki edat için kök olarak tasarlanan uç ismi doğrudur. Bununla birlikte sebep ifade eden edatların yer-yön sözcüklerinden oluştuğu ve benzer zihinsel süreçlerin bu edat için de işleyeceği dikkate alınarak -tespit edilmiş olmasına rağmen- edatın "sebeb" anlamına gelen uç sözcüğünden değil, "uç, son" anlamına gelen ve yön ifadesi taşıyan uç isminden geliştiği düşünülmelidir*" (2009, s. 93). Grönbech (2000, s. 32) ise  *için*  ilgecinin etimolojisi hakkında karara varmanın imkân dahilinde olmadığını belirtir.

edatları arasındaki bu fonksiyon yakınlığı bazan aynılık halini alır ve biri diğerinin yerini tutabilir: sana (aldım)-senin için (aldım), korkusundan (kaçtı)-korkusundan dolayı (kaçtı) misallerinde olduğu gibi." (Ergin, 2004, s. 366).

Korkmaz (2014), için ilgecini (*diye, dolayı, ötürü, üzere* gibi ilgeçlerle) "*sebep, maksat, gaye, hedef*" ilişkisi kuran ilgeçler başlığı altında açıklamış ve için ilgecinin neden anlamından başlayan bir genişleme ile dolaylılık, özgü olma, görelilik ve hatta tahsis ve süre gösteren kullanım genişliği kazandığını ifade etmiştir (2014, s. 912). Karaağaç (2009, s. 162) ise amaç ve neden dışında için ilgecinin yaklaşma bildirdiğini de dile getirmiştir.

İlgeçleri *son takı* terimi ile karşılayan Li (2022, s. 533-538), neden ya da amaç anlamı kodlayan bir ilgeç olarak tanımladığı için'i art ve eşzamanlı bir şekilde ele almıştır. Ancak Li'nin (2022) tanıkları için'in yalnızca adlarla (ad tabanlı yapılarla) kurduğu ilişkilere yöneliktir. Artzamanlı bir bakış açısı ile için ilgecinin tarihi kullanımını çeşitli açılardan ortaya koyan Ölker (2014) ise Li'nin (2022) yaklaşımından farklı olarak söz konusu ilgecin eşdizimliliklerinden (*-mAk için/-mAgI UçUn/içün/için* gibi) yola çıkarak için'in yalnızca ad ya da ad soylu sözcüklerle bir arada kullanılan bir ilgeç olmadığını, onun özellikle Türkçenin tarihi lehçelerinde buyrum işaretleyicileri ile de sıklıkla kullanıldığı (*-sXn UçUn/içün/için* gibi) ve bu kullanımlarda zorunluluk anlamının işaretlendiğini dile getirmiştir (2014, s. 189).

## 2. Çalışmanın amacı, yöntemi ve sınırlılıkları

Bu çalışmanın amacı, Türkiye Türkçesinde kullanılan için ilgecinin eşdizimlilik örüntülerini tespit etmek ve ilgili örüntüleri, biçimsel, anlamsal ve sözdizimsel bakımdan analiz ederek alan yazınına yenilikçi katkılar sağlamaktır. Bu amaç doğrultusunda çalışmada, yaklaşık 50 milyon sözcükten oluşan Türkçe Ulusal Derlem (TUD) (Aksan vd., 2012) kullanılmıştır. TUD'da için anahtar sözcüğü ile 1989-2013 yıllarını kapsayan yazılı ve sözlü metin sorgulaması (basit sorgu) yapılmış ve yapılan sorgulama ile 4840 metin içerisinde için ilgecinin ↔ -5; 5 pencere aralığında 5617.92 normalleştirilmiş sıklık değerine ulaşılmıştır. Sorgulama sonucunda elde edilen 5002 girdinin eşdizimlilik örüntüleri sınıflandırılmış ve söz konusu örüntüler hem biçimsel hem anlamsal hem de sözdizimsel bakımdan analiz edilmiştir. Çalışmada eşzamanlı bir bakış açısı ile Türkiye Türkçesinde için ilgecinin farklı eşdizimlilik görünümleri yorumlanmıştır. İçin ilgecinin Anadolu ağızları ile çağdaş Türk dillerindeki görünümleri araştırmanın kapsamı dışında tutulmuştur.

## 3. Araştırma soruları

Türkçede için ilgecinin eşdizimlilik örüntüleri nelerdir?

Türkçede için ilgecinin eşdizimlilik örüntüleri hangi anlamları kodlamaktadır?

Türkçe için ilgecinin diğer ilgeçler ve +A durum biçim birimi ile kesiştiği noktalar nelerdir?

## 4. Bulgular ve yorumlar

### 4.1. Eylem tabanlı eşdizimliler

Türkçede eylem tabanlı eşdizimlilik oluşturan *-mAk için, -mA+iye için, -Abil-mAk için, -Abil-mA+iye için, -A-mA-DIK+iye için/-Abil-DIK+iye için, -DIK+iye için, -AcaK+iye için* yapılarının temel işlevi, yan tümceleri ana tümcenin eylemine amaç-sonuç, istek, neden-sonuç anlamları bakımından bağlamaktır.

Söz konusu yapılar bu anlamsal işlevler dışında bilgi ve yükümlülük kipliği işaretleyen biçimsel işlemler olarak da karşımıza çıkmaktadır.

#### 4.1.1. -mAK için

##### 4.1.1.1. Amaç-sonuç anlamı işaretleyenler

Türkçede *-mAk için* eşdizimliliği, öncelikli olarak tümcede amaç-sonuç ilgisini kurmak üzere kullanılmaktadır. (1a), (1b) ve (1c) numaralı tümcelerdeki ana eylemler ile yan tümcelerin eylemleri, *için* ilgeci ile birbirlerine bağlanarak amaç-sonuç ilişkisi işaretlemiştir. Amaç-sonuç anlamının kodlandığı bu türden tümcelerde, *-mAk için* yapısı yerine *amacıyla* ilgeci de getirilebilmektedir. Örneğin (1c) numaralı tümceyi "(...) *memleketin dahili vaziyetini öğrenmek amacıyla tebdil-i kıyafetle halk içine karıştırdı.*" şeklinde kurmak mümkündür.

(1a) Ekmek almak için alışverişe gönderiyorlar mesela. (W-MG09C3A-0355-300)

(1b) (...) gençler ve refakatçileri, sıralarını beklemek için ayrı salona geçtiler. (W-JA16B4A-0854-1326)

(1c) (...) memleketin dahili vaziyetini öğrenmek için tebdil-i kıyafetle halk içine karıştırdı. (W-(5) QA16BoA-0227-2297)

Amaç-sonuç ilgisi kuran *-mak için* yapısı, aynı zamanda iki önermeyi birbirine bağladığı için çıkarımsallık ilişkisi de kurmaktadır. (1ç), (1d) ve (1e)'deki konuşucular, tümcelere bilgisel bir değer katarak, tümcenin gerçekleştirilme amacına dair öznel yorumlar yapmışlardır<sup>7</sup>.

(1ç) Kant tarihte akılsallığı gerekçelendirmek için paradoksal diyebileceğimiz bir yol seçti. (S-ADABPZ-0134-794)

(1d) Atatürk'ü düştüğü yerde yalnız bırakmamak için kendilerini yanlamasına yere attılar. (W-JI22C3A-0861-1452)

(1e) BMM'ye bu bölgeyi almak için söz vermiş olmasından ileri gelebilir. (W-JE05A3A-3002-1759)

Willet'nin (1988, s. 57) "*sonuca ve akıl yürütmeye dayalı çıkarım*" sınıflandırmasındaki akıl yürütmeye dayalı çıkarım yapmada kullanılan bu yapı, ana eylemlerin yapılma/gerçekleştirilme amacının konuşucu/konuşucular tarafından yorumlanarak çıkarım yapıldığı durumları işaretlemektedir. Örneğin (1ç)'deki konuşucu, akılsallığı gerekçelendirmek amacıyla Kant'ın paradoksal bir yol seçtiğini dile getirmiştir. (1e)'de ise konuşucu ilgili tümcedeki sonucu, BMM'nin verdiği söz ile ilişkilendirmiştir. Dolayısıyla *-mAk için* yapısını (bağlama bağlı olarak) aynı zamanda bir bilgi kipliği işaretleyicisi olarak da değerlendirmek yanlış olmayacaktır.

##### 4.1.1.2. İstek anlamı işaretleyenler (içsel ve dışsal)

Türkçede *-mAk için* yapısı, amaç-sonuç ilişkisi bağlamında çıkarımsallık işaretlemenin yanında (arka planda amaç anlamını da koruyarak) istek anlamı da işaretlemektedir. (1f), (1g) ve (1ğ) numaralı örneklerde amaç anlamından ziyade konuşucuların istekleri ön plana çıkmaktadır.

<sup>7</sup> Konuşucunun önermedeki olay ya da durum karşısındaki öznel yaklaşımı kiplik (modality) kavramı ile karşılanmaktadır (Kamacı Gencer, 2020, s. 38).

(1f) (...) geçmişin ağır örtüsünü üzerimden *atmak için* değil miydi? (W-CA16B1A-1286-2115)

(1g) Sabah sabah... Yani var ya ağlamamak için kendimi zor tuttum ha. (S-BEABXO-0071-2277)

(1ğ) (...) sokakta yürüyüşünü biraz uzatmak için adımlarını yavaşlatmıştı. (W-KA16B5A-0098-49)

-*mAk için* yapısının istek anlamı kodladığı tümcelerde, ilgili yapı yerine *isteğiyle* biçimbirimi de kullanılabilir. Örneğin (1h) numaralı tümce "*Bunu değiştirmek isteğiyle çok uğraştım.*" şeklinde de kurulabilir.

(1h) Daha çok hatırlamak için beynime işkence ediyorum adeta. (W-FIO9C2A-0715-808)

(1i) Bunu değiştirmek için çok uğraştım. (S-ADBBI^0042-1607)

Henüz gerçekleşmeyen fakat gerçekleşme potansiyeline sahip olan ifadeler (Aslan Demir, 2007, s. 3) olarak tanımlanabilecek istek kategorisi, Türkçede çeşitli biçimbirimlerle kodlanmaktadır. Bu işaretleyicilerden biri olan -*mAk için* yapısı hem içsel hem de dışsal istek (Larrea, 2009, s.20) işaretlemektedir. (1f), (1g) ve (1ğ) numaralı örneklerde -*mAk için* içsel istek anlamı kodlarken, (1i) ve (1j) numaralı örneklerde (amaç anlamı daha da belirgin olarak) dışsal istek anlamını kodlamıştır.

(1i) (...) çocuklara bakmak için bileziklerini sattığı günler geride kaldı. (S-ADBBA0-0443-1137)

(1j)E madenleri eritmek için ne yapalım? Kömür kullanalım diyorlar. (S-AEABUZ-0038-1318)

-*mAk için* yapısının hem amaç-sonuç hem de istek anlamı kodlaması, önerme ve eylem kipliğinin<sup>8</sup> keşişmesini de gözler önüne sermektedir.

#### 4.1.2. -mA+iye için

##### 4.1.2.1. Amaç-sonuç anlamı işaretleyenler

-*mAk için* yapısında olduğu gibi -*mA+iye için* eşdizimliliği de Türkçede akıl yürütmeye dayalı çıkarımda bulunan amaç-sonuç tümceleri kurmuştur. (2) numaralı tümcelerde konuşucular, ana eylemlerin gerçekleştirilmesinin amacını yan tümcedeki -*mA+iye için* yapısıyla ifade etmişlerdir.

(2a) Avrupa ülkelerinin Avrupa Birliği'ne alınması için çalışmalar hızlandırılmıştır. (W-JE39E1B-2895-2078)

(2b) (...) kalıcı bir çözümün gerçekleşmesi için uğraşyoruz. (S-ACABQq-0422-2216)

(2c) Hatta verilmeleri için yeni adres de gösterildi. (S-ADABCo-0204-73)

(2ç) (...) finansal kurumların kurulması ve denetlenmesi için ortak kurallar geçerlidir. (W-NF10A4A-1820-1618)

(2d) (...) ve adresini bildirmesi için 15 gün süre verdi. (W-QD30D1B-2202-666)

(2e) Yani okulu bitirmesi için soruların cevapları verilir, iltimas geçilir. (W-HH42C3A-0418-1166)

<sup>8</sup> Önerme ve eylem kipliği hakkında daha fazla bilgi için bk. (Kamacı Gencer, 2020)

Yukarıdaki örnek tümceler,  *amacıyla*  ilgeci ile kurulabilmektedir. Ancak söz konusu tümcelerde içedimsel bir kategori olan istek anlamının işaretlenmediği görülmektedir. Bu noktada *-mA+iye için*  eşdizimliliği hem amaç-sonuç hem de istek anlamı işaretleyen *-mAk için*  yapısından ayrılmaktadır.

#### 4.1.2.2. Neden-sonuç anlamı işaretleyenler

TUD'dan elde edilen verilerde *-mAk için*  yapısı amaç-sonuç tümceleri kurmanın yanında, sonuca dayalı çıkarıma (Willet, 1988, s. 57) bağlı olarak neden-sonuç ilişkisi de kodlamaktadır. Ancak bu türden tümcelerde neden-sonuç ilişkisinden başka,  *gerek*  ve  *durumunda*  yüklemcil sıfatları ile gereklilik ve zorunluluk anlamlarının işaretlendiği de görülmektedir.

(2f) Bize güvenmesi için onu anladığımızı bilmesi gerekiyordu. (W-MC03A4A-1443-298)

(2g) (...) dünya nüfusunun ikiye katlanması için 1400 yıl gerekirken, bu rakam (...) (W-ME05A1B-3920-45)

(2ğ) Mutluluğun bir anlamı olması için mutsuzluğun da olması gerek. (W-UE36E1B-3356-66)

(2h) (...) kanunların en iyi şekilde uygulanması için kararlılığımızı göstermek durumundayız. (S-ACABQq-0422-1166)

(2f), (2g), (2ğ) numaralı tümcelerde  *için*  ilgeci, gereklilik durumunu oluşturan koşulların nedenini açıklamak üzere kullanılırken, (2h) numaralı tümcede zorunluluk oluşturan koşulun nedenini açıklamak için kullanılmıştır. Dolayısıyla Türkçede *-mAk için*  eşdizimliliği neden-sonuç anlam ilişkisi kurarken arka planda yükümlülük kipliği ile de ilişki halinde olabileceği gözlemlenmektedir.

#### 4.1.3. -Abil-mAk için

##### 4.1.3.1. Amaç-sonuç anlamı işaretleyenler

Türkçe literatürde çoğunlukla yeterlilik işaretleyicisi olarak kabul edilen ancak kanıtsal kiplik işaretleyicisi olarak olasılık bildiren durumlar için de kullanılabilen *-Abil*  biçimbirimi ile kurulan *-Abil-mAk için*  eşdizimliliği, ana ve yan tümce arasında amaç-sonuç ilgisi kurmaktadır.

(3a) (...) ve PVC kablo grupları verebilmek için tüm ürünlerine VDE belgesi almıştır. (W-LF10A2A-1853-1116)

(3b) (...) geldikten sonra, Irak'ın ihtiyaçlarını karşılayabilmek için, 2003 yılı nisanından sonra, bu (...) (S-ACAAQq-0424-94)

(3c) (...) ancak, birlik, bunu başarabilmek için, daha aktif, daha uyumlu (...) (S-ACABQq-0422-1698)

(3ç) (...) baskı ve kontrol alanda tutabilmek için fırsat kollarlar. (W-CD36C2A-0547-1891)

*-Abil-mAk için*  yapısı bu türden tümcelerde her ne kadar öncelikli olarak amaç-sonuç ilgisi kursa da (3a), (3b), (3c) ve (3ç) numaralı tümcelerin hepsinde, erişme ya da tamamlanma anlamı da işaretlenmektedir. Söz konusu anlam doğrudan *-Abil*  biçimbiriminin yeterlilik anlam alanını kodlamasından kaynaklanmaktadır. Yeterliliğin tıpkı istek gibi bir içedim kategorisi olması, bu türden tümceleri istek anlam alanı ile de yakınlaştırmaktadır.



#### 4.1.3.2. İstek anlamı işaretleyenler (içsel ve dışsal)

TUD üzerinden elde edilen verilerde *-Abil-mAk için* eşdizimliliği, amaç-sonuç ilişkisi yanında içedim alanına daha yakın bir şekilde amaç, anlamından uzaklaşarak içsel ve dışsal istek anlamı da işaretlemiştir.

(3d) Anlatabilmek için bunu sana kaç güz yaşattım. (W-MA15B1A-1726-8)

(3e) (...) bir iki dakika kendime gelebilmek için sahnede dolaştım yani. (S-BEABXs-0130-2115)

(3f) (...) ve ortağı Merve ile buluşabilmek için bin bir entrika çevirmeye çabılıyor. (W-KA16B4A-0147-562)

(3g) Cem hürriyetini garanti altına alabilmek için anlaşma yapma yoluna gider. (W-KE05E1B-3299-2472)

(3ğ) (...) çıkmaza girdim, neyse bunu kapabilmek için kredi aldım ondan sonra harcamalar (...) (S-ADABII-0439-1295)

(3d), (3e), (3f) ve (3g) numaralı tümcelerde *-Abil-mAk için* yapısı içsel istek anlamını işaretlerken, (3ğ) numaralı tümcede konuşucu dışsal istek anlamını işaretlemiştir.

#### 4.1.4. -Abil-mA+iye için

##### 4.1.4.1. Amaç-sonuç anlamı işaretleyenler

Türkçede için ilgecinin kurduğu birçok eşdizimlilikte olduğu gibi *-Abil-mA+iye için* eşdizimliliği de temel olarak çıkarım odaklı amaç-sonuç tümceleri kurmak üzere kullanılmıştır.

(4a) (...) kaçakçılığıyla daha etkin mücadele edilebilmesi için geçmişte birçok düzenlemeler yapılmıştır. (S-ACAAQq-0424-1724)

(4b) (...) bi şekilde birbirleriyle iletişimlerini sağlayabilmeleri için yapıyorlar bazı kurallar koyuyorlar, (S-AAABLP-0159-1450)

(4c) Yükseköğretim kurumlarımızın kalite düzeylerinin belirlenebilmesi için akademik değerlendirme mekanizmalarının kurulması (...) (W-KD18E1C-4152-2474)

(4ç) (...) çıkabilecek bütün zararlarının karşılanabilmesi için gerekli olan fonların sağlanmasını garanti (...) (W-LF10A3A-1826-711)

Amaç-sonuç anlamının kodlandığı bu eşdizimlilikte için ilgecinin *amacıyla* ilgeci ile yer değiştirmesi mümkündür. Örneğin (4a) numaralı tümce "(...) kaçakçılığıyla daha etkin mücadele edilebilmesi amacıyla geçmişte birçok düzenlemeler yapılmıştır." şeklinde de kurulabilmektedir.

*-Abil-mA+iye için* eşdizimliliği ana tümcenin *gerek, lazım, şart, yeterli* gibi yüklemcil sıfatlarla kurulduğu durumlarda -tümce anlamına bağlı olarak- ana tümcede ifade edilen durum ya da olayın gerçekleşme gerekliliği ya da zorunluluğunu da işaretlenmektedir.

(4d) (...) istisnasız bütün anlaşmaların onaylanabilmesi için parlamentonun uygun bulması şarttır. (W-ND02A1B-4524-484)

(4e) (...) çocuklarımıza, hem kendimize doyasıya yaşatabilmemiz için bakın nelere dikkat etmemiz gerek. (W-JI37C3A-0091-2422)

(4f) (...) ve ulus olma noktasındaki yönlendirebilmesi için dilde bir ortaklığı yakalaması lazım. (S-ADABAo-0366-2148)

(4g) Ancak, sisteme olan güvenin sağlanabilmesi için bu uygulama yeterli değildir. (W-PF10A2A-1851-100)

*-Abil-mAk için* yapısında olduğu gibi *-Abil-mAk için* ile kurulan tümcelerin amaç anlam alanından uzaklaşması *-Abil'in* Türkçede aynı zamanda istek ve yeterlilik içedim kategorilerini de işaretlemesinden kaynaklanmaktadır. Örneğin (4d)'de anlaşmaların onaylanması bir amaç iken ana tümcede bu amacın gerçekleştirilebilmesi için parlamentonun anlaşmaları uygun bulması zorunluluğu bulunmaktadır.

#### 4.1.5. -A-mA-DIK+iye için/-Abil-DIK+iye için

##### 4.1.5.1. Neden-sonuç anlamı işaretleyenler

*-A-mA-DIK+iye için/-Abil-DIK+iye için* eşdizimliliği TUD'dan elde edilen verilerde sonuca dayalı çıkarım yaparken kullanılmakta ve neden-sonuç anlamı işaretlemektedir. (5) numaralı örneklerin tümünde ana tümcenin eyleminin nedeni olarak yan tümcenin eylemi gösterilmiştir. Bu eşdizimliliğin amaç-sonuç yerine, neden-sonuç anlamı işaretlemesinde *-DIK* bağımlı biçimbirimi etkili olmuştur. *-DIK* biçimbirimi Türkçede "*adları niteleyen eylemlerin gerçekleşmiş ortaçlarını oluşturmak*" (Aslan, 2018, s. 123) üzere kullanılmaktadır.

(5a) (...) ve kalkarken titriyordum, uykumu alamadığım için. (S-ADBBI^-0326-2296)

(5b) (...) en iyi senaryo ödülünü alamadığı için çok kızgınmış. (W-OA16BoA-0112-1604)

(5c) (...) özel günde sevgili annesine gelemediği için çok üzüldü. (S-ADBBAo-0443-852)

(5ç) Dönüşümü bu şekilde yaşayabildiğim için de çok keyifliyim. (W-HE39C4A-1359-1381)

(5d) (...) mutlu oldum onları böyle duygulandırabildiğim için. (S-ADBBI^-0326-2419)

(5e) (...) bu bölümünde hâlâ varlıklarını koruyabildikleri için Müslümanlara teşekkür borçludurlar. (W-RD37C2A-0811-242)

*-A-mA-DIK+iye için/-Abil-DIK+iye için* yapısı, aynı zamanda öznenin fiziksel ve ussal kapasitesini gösteren yeterlilik anlamı da kodlamıştır. Örneğin (5b) numaralı tümcede konuşucu neden-sonuç ilişkisi dışında söz konusu eşdizimlilikle kızgın olma nedenini, ödül alamama yani yeterli olamama durumu ile ilişkilendirmiştir.

#### 4.1.6. -DIK+iye için

##### 4.1.6.1. Neden-sonuç anlamı işaretleyenler

TUD'da sıklık görünümü diğer eylem tabanlı eşdizimliliklerinden daha yüksek olan *-DIK+iye için* eşdizimliliğinin yalnızca neden-sonuç anlamı işaretlediği görülmektedir.  *için*  ilgeci ile kurulan diğer neden-sonuç eşdizimliliklerinde olduğu gibi bu eşdizimlilikte de dolaylılık anlamı sonuca dayalı çıkarım yolu ile verilmiştir.

- (6a) İlk defa dış fırçası aldığım  *için*  çok mutlu oldum. (S-ADABI\ -0438-570)
- (6b) Bu anlaşılmadığı  *için*  şimdi bunu anlaşılır hale getiriyorlar. (S-ACABUZ-0035-1049)
- (6c) Yok almam, beğenmediğim  *için*  almam yani çok hoşuma gitmedi. (S-ADABIO-0437-1522)
- (6ç) (...) sefil yaşamın batağına kendim istediğim  *için*  geldim. (W-SA14B1A-4732-2381)
- (6d) Ruh bir enerji olduğu  *için*  frekansı vardır. (W-GH41C4A-0887-503)
- (6e) (...) kolu ve parmakları çatlak olduğu  *için*  alçıya alındı. (S-ADABCo-0178-1681)
- (6f) (...) bir açıklama yapma imkânı sağladığı  *için*  teşekkür ediyorum ve hepinize saygılar. (S-ACABQq-0426-198)

Yukarıdaki örneklerde ana tümcelerdeki eylem ya da durumların nedeni, yan tümcelere bağlanırken  *için*  ilgeci kullanılmıştır. Söz konusu örneklerde  *için*  ilgeciyle amaç anlamı işaretlenmemiştir. Bu eşdizimliliğin amaç yerine neden anlamı kodlaması, yan tümcedeki eylemin bitmişlik görünüşünün *-DIK* bağımlı biçimliliği ile işaretlenmesiyle doğrudan ilgilidir.

#### 4.1.7. -AcaK+iye için

##### 4.1.7.1. Neden-sonuç anlamı işaretleyenler

*-DIK+iye için* eşdizimliliğinden farklı olarak henüz gerçekleşmemiş eylemleri ortaç yapan *-AcaK* (Aslan, 2018: 120) ile kurulan bu eşdizimlilik Türkçede yalnızca yan tümce ile tümce arasında neden-sonuç ilişkisi kurmak üzere kullanılmaktadır. Örneğin (7d) numaralı tümcede, dikkatli ve eğitim olunması gerekliliğinin nedeni, yan tümcede açıklanmış ve tümceler *-AcaK+iye için* yapısıyla birbirlerine bağlanmıştır.

- (7a) Burada çok bir şey almayacağım  *için*  dikkat etmedim. (S-ADABI\ -0438-40)
- (7b) (...) olarak tüketimlerini azaltacağı  *için*  enflasyon zorunlu bir tasarruf aracı. (W-CF05A1B-4357-59)
- (7c) (...) mahkeme kararları, Türk yargısını bağlayacağı  *için*  siyasi yasaklar da ortadan kalkar. (W-ND30D1B-2225-877)
- (7ç) Neden? Çünkü ilerde iş bulamayacağı  *için* . (S-AEABUZ-0021-2202)
- (7d) (...) şeklini bizde ilk defa uygulayacağımız  *için*  çok dikkatli ve eğitilmiş olmamız gerek (...) (W-OE39C4A-2598-1978)

(7e) (...) özel idarelerimiz bu denetlemeleri yapacağı *için*, mevcut personelleriyle bu denetlemeleri elbette (...) (S-ACABQq-0426-403)

-*DIK+iye için* eşdizimliliğinden farklı olarak bu yapıda, amaç anlam alanı daha belirgindir. Bunun nedeni ise amaç, istek gibi anlam alanlarını işaretlemek üzere Türkçede -*AcAk* biçimbiriminin de kullanılabilmesidir.

#### 4.2. Ad tabanlı eşdizimler

Türkçede yan tümce ile ana tümceyi neden-sonuç, amaç-sonuç ve istek anlamları bakımından bağlayan *için* ilgeci adlar ve adılardan oluşan ad tabanlı eşdizimliliklerde ise görelilik, yönelme ya da ilgi gibi farklı anlamlar işaretleyebilmektedir.

##### 4.2.1. Adıl+ilgi eki için

###### 4.2.1.1. Kişi adılı+ilgi eki için

###### 4.2.1.1.1. Görelilik

Türkçede *kişi adılı+ilgi eki için* eşdizimliliği ile oluşturulan yapılar öncelikli olarak görelilik anlamı işaretlemektedir. Dolayısıyla bu yapı yerine Türkçede aynı anlamı karşılamak üzere -*e göre* yapısı da kullanılabilir.

(8a) Tabii doktorumun söyledikleri *benim için* kesindir asla üzerinde şüphe duymam. (W-UI44F1D-4741-961)

(8b) Sonuçta *benim için* önemli olan iki olay çözülmüştü. (W-LA16B4A-0148-1601)

(8c) Mustafa ve Nesrin *benim için* bitmiştir. (S-BEABXO-0436-17)

(8ç) (...) elli metrekare bir villa *senin için* idealdir. (W-II22C3A-0566-248)

(8d) Bu sorunu çözmek, *onlar için* çocuk oyuncuğuydu. (W-IA16B3A-0474-2194)

Örneğin (8c) numaralı tümceyi "*Mustafa ve Nesrin bana göre bitmiştir.*" şeklinde kurabilmek mümkün olacaktır.

###### 4.2.1.1.2. Yönelme

*Kişi adılı+ilgi eki için* eşdizimliliği Türkçede görelilik anlamı dışında +A durum biçimbiriminin<sup>9</sup> yerini alarak tümceye yönelme anlamı da katmaktadır.

(8e) O mektup *benim için* bir belge olmuştu. (W-MA16B2A-1950-2376)

(8f) Dolkinsi *benim için* ödünç alabilir misin diye yazdım. Benim yerime? (S-BEABXA-0129-44)

(8g) (...) dondurma fazla böğürtlen az. *Senin için* özel yaptırdım. (S-BEABXB-0077-1265)

(8ğ) Keşke *onun için* bir şeyler yapabilseydik. (W-PA14B1A-1626-1513)

<sup>9</sup> Boz (2007, s. 93) +A durum biçimbiriminin yer aldığı kimi tümcelerin içinlik ve mahsusluk bildiren tümleçler yaptığını dile getirmiştir.

(8h) (...) verenlerin mükâfatları Rableri katındadır. *Onlar için* korku yoktur. (W-HH42C3A-0418-1268)

Eylemin yöneldiği özneyi/kişiyi işaretleyen bu yapı yerine +A durum biçimbirimi de kullanılabilir. Örneğin (8ğ) numaralı tümce Türkçede "*Keşke ona bir şeyler yapabilseydik.*" olarak da kurulabilmektedir.

#### 4.2.1.2. İşaret adlı+ilgi eki için

##### 4.2.1.2.1. Neden ve amaç

*Kişi adlı+ilgi eki için* eşdizimliliğinden daha yüksek sıklık değerine sahip olan *işaret adlı+ilgi eki için* eşdizimliliği, artgönderimsel işlemci<sup>10</sup> niteliği kazanarak Türkçede çoğunlukla neden ve amaç anlamı işaretlemektedir. (9) numaralı tümcelerde *işaret adlı+ilgi eki için* yapısı yerine *işaret adlı+amaçla* ve *işaret adlı+nedenle* yapılarını da kullanmak yanlış olmayacaktır.

(9a) (...) bir nimet içindeler ve *bunun için* gece gündüz şükretmeleri gerekmez mi? (W-RH42A1A-0708-1139)

(9b) (...) olarak nasıl artıklarına bakalım. *Bunun için* ekolojinin temel fikirlerinden yararlanabiliriz. (W-FC06A3A-1049-2138)

(9c) Mühendislerin matematiği kuvvetli olurmuş, *onun için* durmadan matematik çalışıyordu. (W-SA16B1A-0768-586)

(9ç) Ben kendimi ifade edemiyorum. *Onun için* tekrar tekrar anlatma gereği duyuyorum. (S-BEABX1-0008-375)

(9d) Nikahı *şunun için* yapmıştık sen askeri öğrenci idin (...) (S-ADBBAo-0443-581)

(9e) Şimdi bu cümleyi *şunun için* koydum. Birazdan daha açık söylenecek. (S-ADABPZ-0135-763)

Neden ve amaç belirten *işaret adlı+ilgi eki için* eşdizimliliğini eylem tabanlı eşdizimliliklerden ayıran nokta ise bu eşdizimliliğin yan tümce+ana tümce bağlantısı kurmak yerine iki bağımsız tümceyi artgönderimsel ilişki etrafında birbirine bağlamasıdır. Dolayısıyla eylem tabanlı eşdizimlilikler tümce yapısında çalışan işlemciler iken bu yapı, tümce üstü söylem yapısında çalışan işlemciler olarak karşımıza çıkmaktadır.

##### 4.2.1.2.2. Yönelme

*İşaret adlı+ilgi eki için* yapısı bağımsız tümceleri neden ve amaç bakımından birbirine bağlama görevi dışında tümce içinde eylemin yönünü de işaretleyebilmektedir.

(9f) Şimdi *bunun için* üzülmenin âlemi yok. (W-GA16B3A-0374-376)

(9g) Eğer *bunun için* canını sıkıyorsan, aptalın birisin derim. (W-KA16B4A-0100-971)

Yukarıdaki tümceler, +A durum biçimbirimi ile kurulabilmektedir. Örneğin (9g) numaralı tümce "*Eğer buna canını sıkıyorsan, aptalın birisin derim.*" şeklinde de kurulabilmektedir.

<sup>10</sup> Adılların artgönderimsel işlevleri için bk. (Oktar ve Yağcıoğlu, 1997)

### 4.2.1.3. Dönüşlülük adlı+ilgi eki için

#### 4.2.1.3.1. Yönelme

TUD'dan elde edilen verilerde *dönüşlülük adlı+ilgi eki için* eşdizimliliği, tümcede özne ile yüklem arasında yönelme durumunu işaretlemektedir.

(10a) Kendimiz için de bir şeyler yapmalıyız. (S-ADABAo-0368-1551)

(10b) Yani okuyorsanız kendiniz için okuyun. (S-AEABUZ-0021-2204)

(10c) (...) talimat vererek koruma sisteminin kendisi için kurulmasını istedi. (W-QI27D1B-2817-2445)

*Dönüşlülük adlı+ilgi eki için* yapısı yerine Türkçede hem +A durum biçimbirimini hem de +A yönelik yapısını kullanabilmek mümkündür. Örneğin (10a) numaralı tümceyi "*Kendimize yönelik de bir şeyler yapmalıyız.*" ya da "*Kendimize de bir şeyler yapmalıyız.*" şeklinde kurabilmek mümkündür.

### 4.3. Ad+için

#### 4.3.1. Yönelme

TUD'dan elde edilen verilere göre Türkçede ad+için yapısı öncelikli olarak tümcede yönelme anlamı işaretlemek üzere kullanılmaktadır. Yönelme anlamı taşıyan (11) numaralı tümcelerde adlar için ilgeci ile doğrudan tümce yüklemine bağlanarak eylemin gerçekleşme yönünü, doğrultusunu işaretlemek amacıyla kullanılmıştır.

(11a) Bale için bilet almak derdindeyim. (W-RI09C2A-0023-1230)

(11b) Her başlık için üye ülkelerin onayı gerekecek. (W-RE30D1B-2099-2331)

(11c) 19. Uluslararası İstanbul Film Festivali için Türk filmlerinin başvuruları başladı. (W-MG24D1B-2285-1750)

(11ç) Edward Said, Filistin halkının mücadelesi için yıllarını veren bir insan. (W-SH43C4A-3321-2344)

(11d) (...) tek olumsuz özelliğiye, her dil için ayrı bir yazılım kullanmanız ve (...) (W-SC40E1B-2878-2407)

Türkçede yönelme bildiren ad+için yapısı yerine doğrudan +A durum biçimbirimini de kullanabilmek mümkündür. Örneğin (10c) numaralı tümceyi "*19. Uluslararası İstanbul Film Festivali'ne Türk filmlerinin başvuruları başladı.*" şeklinde kurmak yanlış olmayacaktır.

#### 4.3.2. Görelilik

Türkçede *ad+için* yapısı yaygın bir biçimde görelilik anlamı da işaretlemektedir. Tümce eylemini görelilik anlamı ile adlara bağlayan için ilgeci aynı zamanda bir karşılaştırma işlevi de görmektedir. Örneğin (11a) numaralı tümcede sözü edilen aydının kurduğu ilişki diğer Arap aydınlarından farklı olmuştur.

(11a) (...) kurduğu ilişki bir Arap aydını için oldukça ilginç. (S-ADABAo-0388-2097)

(11b) Dışardan bakan herhangi biri için, biraz kızgın, biraz da üzgün (...) (W-PA16B2A-0748-178)

(11c) İnançlılar için dinsel buyrukların tanımı budur. (W-GC03A2A-1177-113)

(11ç) (...) bir sınırlamaya gitmek bilinçli kişiler için pek de zor olmasa gerekir. (W-LC35C4A-0471-1445)

(11d) Atatürk için artık tarihi görev başlamış bulunuyordu. (W-LD39E1B-2927-767)

Adları görelilik anlamı ile tümce yüklemine bağlayan bu eşdizimlilik yerine Türkçede +A göre yapısı da kullanılabilmektedir. Örneğin (11b) numaralı tümceyi "*Dışardan bakan herhangi birine göre, biraz kızgın, biraz da üzgün (...)*" şeklinde kurulabilmektedir.

### 4.3.3. Neden-sonuç

Yönelme ya da görelilik anlamları kadar sıklığı fazla olmasa da Türkçede *ad+ için* yapısı kimi durumlarda neden-sonuç anlamı da işaretleyebilmektedir. İlgili yapının neden-sonuç anlamı işaretleyebilmesi tümce içinde yan tümcelerin varlığı ile mümkün olabilmiştir. Aşağıda yer alan tümcelerin derin yapısına bakıldığında esasında *ad+ için* yapısı değil *eylem+mAk için* yapısı vardır.

(12a) TÜBİTAK'ın, özel kuruluşlara AR-GE için maddi destek verdiği belirtilmekte (...) (W-JE02A2A-1523-871)

(12b) Yangına müdahale için orman içi yol yaparsın. (S-ADABLP-0062-538)

(12c) (...) çalışmalar sırasında merkez sağda birlik için de önemli aşamalardan geçilecek. (W-HE39E1B-2836-737)

(12ç) İş için çalmadığım kapı kalmadı. (W-QG36C4A-0452-560)

Örneğin (12b) numaralı tümce derin yapısında "*Yangına müdahale etmek için orman için yol yaparsın.*" ya da şeklindedir. Dolayısıyla Türkçede neden-sonuç anlamı işaretleyen bu eşdizimliliği sözdizimsel olarak yüzey yapıda *ad+ için*, derin yapıda ise *eylem+mAk için* olarak değerlendirmek doğru olacaktır.

### 4.3.4. İlgî

*Ad+ için* yapısı Türkçede yönelme ve görelilik anlamları dışında ilgi (hakkında olma) anlamı da işaretlemektedir.

(13a) Eylül ayı için birbirinden farklı senaryolar havada uçuşur. (W-QF10E1B-2868-704)

(13b) Arkadaşlar erkekler için konuşuyorum. (S-ADABDP-0430-2071)

(13c) (...) ve hatta askeri alanlardaki başarıları için çok olumlu şeyler söylendi. (W-LE05A1B-3695-1)

(13ç) UNESCO heyetinin raporunda hükümetin kent için aldığı kararlara ağır eleştiriler var. (S-ADABCO-0279-203)

Türkçede ilgi anlamı işaretleyen bu eşdizimlilikte  *için* yerine  *hakkında* ya da  *üzerine* ilgeçlerini de kullanabilmek mümkündür. Bu bağlamda örneğin (13c) numaralı tümce "*(...) ve hatta askeri alanlardaki başarıları hakkında çok olumlu şeyler söylendi.*" şeklinde de kurulabilmektedir.

## 5. Sonuç

Alan yazını incelendiğinde, ilgeçlere dair hem terminoloji hem tanımlama hem de sınıflandırma ölçütlerinde henüz standartlaşmanın sağlanamadığı görülmektedir. İlgeçler üzerine yapılan araştırmalarda görülen terim, tanım ve sınıflandırma sorunu (diğer ilgeçlerde olduğu gibi) *için* ilgecinin işlevlerinin bütüncül bir şekilde tespitine de engel teşkil etmiştir. *İçin* ilgeci her ne kadar çoğunlukla amaç ve neden anlamlarını kodlasa da farklı eşdizimliliklerde (bağlama bağlı olarak) farklı anlamları da işaretleyebilmektedir. Bu doğrultuda *için* ilgecini, sözdizimsel bir işlemci olarak tanımlamak yanında anlamsal ve söylemsel işlemci olarak tanımlamak yanlış olmayacaktır.

Alan yazınındaki ilgeçleri tanımlama ve işlevlerini ortaya koyma problemini, *için* ilgeci bakımından ele alan bu çalışmadaki bulgulardan hareketle *için* ilgecinin yalnızca adlarla ya da adlarla kurduğu ilişki çerçevesinde değil, sözdizimsel ve bağlamsal ilişkiler çerçevesinde de değerlendirilmesi gerektiği sonucuna varılmıştır. Araştırma sorularından ve elde edilen bulgulardan yola çıkarak Türkçede *için* ilgecini, ana ve yan tümce arasında neden-sonuç, amaç-sonuç ve istek ilişkisi kuran; tümce içinde tümleçleri yükleme yönelme, görelilik, amaç, neden ve ilgi anlamları bakımından bağlayan; işaret adlarıyla birlikte kurduğu yapıda ise (bağlama bağlı olarak) iki bağımsız tümceyi artgönderimsellik bakımından birbirine bağlayan; *nedeniyle*, *amacıyla*, *dolayısıyla*, *isteğiyle*, *karşın*, *göre* ilgeçleri ve yönelme durum biçimbirimi (+A) ile aynı anlam dairesinde yer alan bir ilgeç olarak tanımlamak mümkündür.

Eylem Tabanlı Eşdizimlilikler	
Yapı	Anlam
-mAK için	amaç-sonuç istek
-mA için	amaç-sonuç neden-sonuç
-Abil-mAk için	amaç-sonuç istek
-Abil-mA+iye için	amaç-sonuç
-A-mA-DIK+iye için -Abil-DIK+iye için	neden-sonuç
-DIK+iye için	neden-sonuç
-AcAK+iye için	neden-sonuç
Ad Tabanlı Eşdizimlilikler	
Yapı	Anlam
kişi adlı+ilgi eki için	görelilik yönelme
işaret adlı+ilgi eki için	neden amaç yönelme
dönüşlülük adlı+ilgi eki için	yönelme
ad+için	yönelme görelilik neden-sonuç



	ilgi
--	------

Tablo 1. için ilgecinin eylem ve ad tabanlı eşdizimlilikleri ve işaretledikleri anlamlar

### Kaynakça

- Aksan, Y. vd. (2012). Construction of the Turkish national corpus (TNC). *Proceedings of the Eight International Conference on Language Resources and Evaluation* içinde (s. 3223-3227). İstanbul: European Language Resources Association. <http://www.lrec-conf.org/proceedings/lrec2012/papers.html>
- Aslan Demir, S. (2007). İstek kipliği, gerçeklik ve gerçekleştirilebilirlik. *VIII. Uluslararası Dil, Yazın ve Değişim Sempozyumu Bildirileri* içinde (1-12), Konya.
- Aslan, E. (2018). Sözcük türünü değiştiren biçimbirimler. Ed. Erdoğan Boz. *Türkiye Türkçesi II Biçimbilgisi* içinde (105-147), Ankara: Gazi Kitabevi.
- Banguoğlu, T. (1995). *Türkçenin grameri*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Boz, E. (2007). *Türkiye Türkçesinde +A durum biçimbirimi*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Boz, E. (2018). Sözlükler için yeni bir dilbilgisel bilgi önerisi: ilgeçlerin atadıkları biçimbirimler. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7 (2), 749-758.
- Crystal, D. (1995). *The Cambridge encyclopedia of the English language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Erdal, M. (2023). Edat terimi üzerine. (Ed.) Leyla Karahan ve Hüseyin Yıldız. *Doğumunun 80. Yılında Prof. Dr. Ahmet Bican Ercilasun Armağanı* içinde (s. 405-412). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Ergin, M. (2004). *Türk dil bilgisi*. İstanbul: Bayrak Yayın.
- Gökter Gençer, B. ve Yavuzarslan, P. (2020). Genel sözlüklerde tanım ve tanımlama ölçütleri. *Modern Türklük Araştırmaları Dergisi*, 17 (3), 392-411.
- Grönbech, K. (2000). *Türkçenin yapısı*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Hacıeminoğlu, N. (1974). *Türk dilinde edatlar*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- [http-1. https://sozluk.gov.tr](http-1.https://sozluk.gov.tr) (Erişim Tarihi: 30 Nisan 2023)
- Kamacı Gencer, D. (2020). *Anlamsal bir fenomen olarak kiplik: Dede Korkut örneği*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Kara, F. (2009). Edat ve zarf üzerine. *Turkish Studies*, 4 (3), 1281-1300.
- Karaağaç, G. (2009). *Edat üzerine düşünceler*. Gazi Türkiyat, 1 (5), 157-169.
- Korkmaz, Z. (1961). uçun~üçün~için v.b. çekim edatlarının yapısı üzerine. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı Belleten*, 31-35.
- Korkmaz, Z. (1992). *Gramer terimleri sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Korkmaz, Z. (2014). *Türkiye Türkçesi grameri: şekil bilgisi*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Larrea, P. (2009). Towards a typology of modality in language. *Modality in English, theory and description* içinde (s. 9-30). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Lewis, G. (2000). *Turkish grammar*. Oxford: Oxford University Press.
- Li, Y. (2022). *Türk dilinde son takılar*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Nalbant, M. V. (2012). için ve için edatları üzerine yeni bir değerlendirme. *Türkoğlu Dergisi*, 19 (2), 87-94.
- Oktar, L. ve Yağcıoğlu, S. (1997). Türkçede Söylem Yapısı ve Artgönderim. *VIII. Uluslararası Türk Dilbilimi Konferansı Bildirileri* içinde (s. 331-345), Ankara.
- Ölker, P. (2014). İçin edatının standart dışı kullanımı. *Türkiyat Mecmuası*, 24(2), 171-193.

Vardar, B. (2007). *Açıklamalı dilbilim terimleri sözlüğü*. İstanbul: Multilingual Yayınları.

Willett, T. (1988). A cross-linguistic survey of the grammaticalization of evidentiality. *Studies in Language*, 12, 51-97.

**12. Çağatay Türkçesi dönemi eserlerinde yer alan 'hasta' ve 'hastalık' söz varlığı****Büşra ADIYAMAN<sup>1</sup>**

**APA:** Adıyaman, B. (2023). Çağatay Türkçesi dönemi eserlerinde yer alan 'hasta' ve 'hastalık' söz varlığı. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (36), 213-243. DOI: 10.29000/rumelide.1369078.

**Öz**

Kelime hazinesi geniş olan zengin anlam dünyasına sahip Türkçenin tüm dönemlerinde söz varlığı ve söz varlığı ile yapılan çalışmalar oldukça önemlidir. Bir dilin söz varlığı o dilin güzelliklerini ortaya çıkarması açısından en önemli araçtır ve dilin gücünü ortaya koymaktadır. Söz varlığı çalışmaları döneme ışık tutar ve dönemin siyasi, sosyal, kültürel ve ekonomik durumu hakkında bilgi verir. Söz varlığının kapsadığı terimlerden alt başlık olarak alabileceğimiz tıpta bu konuda oldukça geniş bir alandır. Geçmişten günümüze kadar hep var olmuştur. İnsanlık, tarihi boyunca veba, kara ölüm gibi ölümcül hastalıklarla mücadele etmiştir. Bu salgın hastalıkların insanlık tarihinde oldukça büyük sonuçları olmuştur. Bu durumdan sadece sağlık alanı değil; tarih, coğrafya, edebiyat gibi birçok alan etkilenmiştir. Bu etkileşimin yansımaları olmuştur. Bu yansılardan edebiyat tarihi etkilenerek alana yön vermiş ve yazarlar bu salgınları eserlerine kadar taşımışlardır. İnsanoğlu sağlığı bozulduğunda tedavi sürecinde çeşitli tecrübeler elde etmiştir. Bu süreçte yeni terimler kazanılmış veya kazanılmış olan terim için değişikliklere gidilmiştir. Bu terimler bölgeden bölgeye, dillerde ve lehçelerde farklılıklar göstermektedir. Bu yüzden incelenmesi ehemmiyet gösterir. 15. yüzyıldan 20. yüzyılın başlarına dek süregelen Çağatay Türkçesi, söz varlığı açısından bizlere konu hakkında geniş bir yelpaze sunmaktadır. Çalışmamıza konu olan Çağatay Türkçesi döneminde hasta ve hastalık terimleri taranmış, bu terimler hakkında sözlükler, eserler ve makalelerden faydalanılarak benzerlikler ve farklılıklar karşılaştırılmıştır. Terimlere dayalı inceleme ve tanıklamalara yer verilmiştir.

**Anahtar kelimeler:** Çağatay Türkçesi, hasta, hastalık terimleri, hastalık isimleri, söz varlığı

**'Patient' and 'disease' vocabulary in Chagatai Turkish period works****Abstract**

The vocabulary of Turkish, which has a wide vocabulary and a rich world of meaning, is very important in all periods and the studies conducted with the vocabulary are very important. The vocabulary of a language is the most important tool in terms of revealing the beauties of that language and reveals the power of the language. Vocabulary studies shed light on the period and provide information about the political, social, cultural and economic situation of the period. Medicine, which we can take as a sub-heading from the terms covered by the vocabulary, is a very wide field in this regard. It has always existed from the past to the present. Humanity has struggled with deadly diseases such as plague and black death throughout its history. These epidemics have had great consequences in human history. Not only the field of health but also many fields such as history, geography and literature have been affected by this situation. This interaction has had its reflections.

<sup>1</sup> YL Öğrencisi, Erzurum Teknik Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü (Erzurum, Türkiye), busra.adiyaman95@erzurum.edu.tr, ORCID ID: 0009-0002-9129-8537 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 04.08.2023-kabul tarihi: 20.10.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1369078]

The history of literature was affected by these reflections and shaped the field and writers carried these epidemics to their works. Human beings have gained various experiences in the treatment process when their health deteriorates. In this process, new terms were acquired or changes were made for the acquired term. These terms vary from region to region, in languages and dialects. Therefore, it is important to examine them. From the 15th century to the beginning of the 20th century, Chagatai Turkish offers us a wide range of topics in terms of vocabulary. In our study, the terms for sickness and disease in the Chagatai Turkish period, which is the subject of our study, were scanned, and similarities and differences were compared by making use of dictionaries, works and articles about these terms. Analyzes and testimonies based on the terms are included.

**Keywords:** Chagatai Turkish, patient, disease terms, disease names, vocabulary

## Giriş

Hayatın devamlılığı için sağlık oldukça önemlidir. İnsanlık tarih boyunca sağlık ile ilgili zor ve büyük olaylar yaşamıştır. Tarihteki en büyük salgınlar denince akla veba gelmektedir. “Kara ölüm” olarak da adlandırılmıştır. Salgının büyük etkileri ve yaygınlığı neticesiyle ismi çok farklı isimlerle de anılmaktadır. Kolera, grip, domuz gribi, ebola, çiçek, sıtma, kızamık ve çok yakın zamanda hayatımızı birçok yönden etkileyen korona virüs salgınlarından herkes oldukça etkilenmiştir. Bu salgınlar bir yandan da sağlık sektörünü geliştirmiştir. Her salgın farklı bir bilgi ve terim kazandırmıştır. Bu yazıda Çağatay Türkçesi dönemini ele alarak hasta ve hastalık terimleri üzerinden bir değerlendirme yapılacaktır.

TDK Türkçe Sözlükte hasta terimi “Hastalık, kaza veya yaralanma dolayısıyla fizik veya ruh sağlığı bozulmuş ve tedavi edilmesi gereken kimse, rahatsız” (URL-1); hastalık terimi ise “Organizmada birtakım değişikliklerin ortaya çıkmasıyla sağlığın bozulması durumu, rahatsızlık, çor, dert, sayrılık, illet, maraz, maraza, esenlik karşıtı ve ruh sağlığının bozulması durumu” (URL-2) şeklinde açıklanmaktadır. Hasta ve hastalık kavramları birbirleri ile oldukça ilişkilidir. Hastalık sahibi olan kişi için hasta terimi kullanılabilir. Günümüze kadar gelen birçok hastalık mevcuttur. Hastalıklar kendi içerisinde dahi oldukça fazla alt dala ve alt başlıklara sahiptir. Bu alt başlıkları kalp hastalıkları, cilt hastalıkları, psikolojik hastalıklar vd. olarak gruplandırmak mümkündür. İnsanın yaşamış olduğu salgınlar, hastalıklar, tedavi sürecindeki tecrübeleri de birçok araştırmaya vesile olmaktadır. Bu araştırmalar günümüzde de hala devam etmektedir.

Tıp ve sağlık terimi üzerine genel bir çalışma yapan Batmaz (2013), yüksek lisans çalışmasında Eski Uygur Türkçesi tıp terimlerini yapıları, kökenleri ve konuları bakımından üç farklı başlık altında inceleyerek dizinle birlikte sunmuştur. Karahanlı Türkçesiyle kaleme alınan ilk eserlerimiz üzerinde tıp-sağlık terimleriyle ilgili çok sayıda çalışma yapılmıştır. Bunlardan biri Bayat'ın (2003) *Divânü Lûgati't-Türk'te Tıbbî Terminoloji* adlı çalışmasıdır. Bu dönem eserleriyle ilgili diğer bir çalışma da Önler'in (2006) kaleme aldığı *Divânü Lûgati't-Türk ve Kutadgu Bilig'de Tıp Terimleri* adlı çalışmasıdır. *Divânü Lûgati't-Türk ve Kutadgu Bilig'de* tespit ettiği 22 Türkçe tıp terimini açıklayarak terimlerin kökenleri hakkında bilgi vermiştir. Eski Anadolu Türkçesi dönemine geldiğinde ise Türkmen (2006a), *Eski Anadolu Türkçesi Tıp Terimleri* adlı bir doktora tezi çalışması hazırlamış; çalışmasında vücudun organ, bölge ve salgıladığı madde adları, hastalık adları ve hastalıkla ilgili terimler, ilaç adları, tıp aletleri, tıpta kullanılan gereçler, tıpla uğraşanlara verilen adlar, tedavi etme ve sağlıkla ilgili terimler, tıpla ilgili genel kelimeler olarak sekiz alt başlık altında toplamıştır (Murad, 2019: 57). Yine Anadolu'da Türkçe olarak

kaleme alınmış ilk tıp kitaplarından biri olan *Hazâinü's-Saadât'ta geçen tıp terimleri* üzerine Köktekin'in (2007) bir çalışması bulunmaktadır.

Tıp terimleri sözlükleri üzerine önemli bir çalışma *XV.-XVIII. Yüzyıllar Arasında Anadolu Sahasında Türkçe Yazılmış Tıp ve Eczacılık Sözlükleri* adıyla yayımlanmıştır. Doğan (2011), çalışmasında Bu birçok tıp ve ecza terimi hakkında bilgi vermektedir. Belirli tıbbi terimler üzerine ise Sarıyev'in (2008) bir çalışması mevcuttur. Çalışmada göz ve göz hastalıklarından bahsetmesinin yanı sıra; hastalık isimleri, bitki adları/türleri ve ilaçlar da incelenmiştir.

## Çalışmanın usul ve yöntemi

Bu çalışmanın konusunu Çağatay Türkçesi dönemi hasta ve hastalık terimleri söz varlığının araştırılması oluşturmaktadır. Bu amaç doğrultusunda Çağatay Türkçesi dönemlerinde yazılmış eserler literatür tarama yöntemiyle taranarak, konuyla alakalı söz varlığı tespit edilmiştir. Tespit edilen söz varlığı iki başlık altında ele alınmıştır. İlk bölümünde hasta ve hastalık anlamına gelen kelimelerin söz varlığı incelenmiştir. İkinci bölümünde ise hastalık isimlerinin söz varlığı incelenmiştir. Ardından, madde başı alınan kelimelerin açıklamaları verilmiş, tanımlaması yapılmış ve dönem eserleri aracılığıyla referanslandırılmıştır. Çalışmada Alan'ın 'deli olma durumu, cinnet biçiminde açıklanan ve marjın özel bir türü' biçiminde (2023: 373) açıklayarak Çağatay Türkçesi dönemi eserleri üzerinde ayrıntılı bir biçimde çalıştığı ve psikolojik bir rahatsızlık olarak adlandırdığı 'delilik olgusu' çalışmanın kapsamı dışında tutulmuştur.

### 1. Hasta ve Hastalık Anlamına Gelen Kelimeler

**1.1. Ağrıç:** 'Ağrı, sızl, dert, hastalık' AL<sub>K</sub> 100; GT 84/8, 84/3; TMA A719b6; LD 1376; MK 109a-4; LM 3174; *ağrıç* LD 107, 612, 1757 vd.; GT 175/9; FK 40/1, 40/6, 223/6

Tarama Sözlüğünde kelime *ağrıç* (I) biçiminde 'ağrılı, ağrıyan' anlamına gelecek şekilde kullanılmıştır (URL-3). Türkiye'de Halk Ağzından Derleme Sözlüğünde ise sözcüğün Karakuş bucağı köyleri \*Ünye - Ordu

-Bitlis ağızlarındaki kullanımı *ağrıç* (II) 'Ağrı, sancı, yel' (URL-4) anlamına gelecek şekilde verilmiştir. Gülensoy, madde başı aldığı *ağrıç* sözcüğünü Eski Türkçede <ET. *ağrıç* biçiminde göstermiştir (2007: 58). Eren'in (1999) sözlüğünde ise kelimeye rastlanmamıştır. Clauson ise *ağrıç/ağrıç* biçimlerinde madde başı aldığı kelimenin kökünü *ağrı-/ağrı-* fiilinde dayandırmış; kelimeyi 'acı, acı verici' dolayısıyla 'ağrılı bir hastalık' olarak açıklamıştır. Sonrasında kelimenin tarihî dönemlerdeki formlarını ve kullanım örneklerini sıralamıştır (1972: 90a-b).

## Tanıklar

1. *Ağrı demekdür. Āhirindeki ğayn açığ lafzında vāqı' olan ğayn kabilindendir. Bu 'ibāret Çağatay örfinde ekseriyyā hastalığa itlāk olnur.* (AL<sub>K</sub> 100)

2. *Ağrıç érge karğanıñ gürde / Oluban ten-dürüst yetmiş bar hikāyet.* (GT 84/8)

3. *Tā öttiler ammā salṭanatı ve zulmi uzaqqa tarttı andağ kim il anıñ zulmidin 'āciz boldılar kim anıñ iki ignide andağ maraz peydā bolup irdi kim ağrıçığa ādemī-zād mağzıdın özge hiç nime teskīn birmes*

irdi. Ba'zı müverrihler anıñ ignidin yılanlar çıķıp ğıdāları kişi mağzı irdi hem dipdürler. (TMA A719b5-7)

4. Baş ayak yalğan irür 'ışk ağrığındın ursa dem / Bir meniñ tig sarğarıp yüzi yara kan bolmağan. (LD 1376)

5. Ten pūşuñ yırtuķ bolsa ten düürüstluğuñğa řākir bol, içiñ kuvveti ğızā tapmasañ iç ağrığıñ yok şükriğa zākir bol. (MK 109a/3-5)

6. Yafrağ yüzi boldı barça sarığ / Āyīn meger oldı sarığ ağrığ. (LM 3174)

7. Sarığ ağrıķ boldum iy sākī ħazān-ı hecr ara / Kanı aşfar mey ki bar her kaçresi bir keh-rübā. (FK 40/1)

### 1.2. Arılmay : 'Bir kimseye biri gitmeden öbürü gelen çeşitli hastalıklar' AL<sub>K</sub> 43

Kelimeye TDK Türkçe Sözlüğünde, Tarama Sözlüğünde, Derleme Sözlüğünde vb. sözlüklerde rastlanmamıştır. Kaçalin, *arılmay* kelimesinin morfolojisini <\*hār-ı-may biçiminde göstermiştir. Kelimenin kullanımına Gülensoy, Eren ve Clauson'da da tesadüf edilmemiştir.

### Tanıklar

1. *Nergis arılmay marazıdın arıķ / Kızleri 'aynı yaraķandın sarıķ.* (AL<sub>K</sub> 43)

**1.3. Bīmār :** (<F.) 'Hasta, hastalık' BV 297/5, 255/2, 145/5, vd.; HBD 24/2, 25/5, 114/2 vd.; LD 511, 2290, 2736 vd.; TEH T718a17, T718a18, T716b23; şT 68b-9; FK 9/4, 138/5, 229/6 vd.; şHD 123a-4, 83b-4, 84b-9; MK 10a-8, 16b-8, 46b-3 vd.; LM 998, 2756, 2304 vd.; YED 11/7, 35/1, 40/10 vd.

Devellioğlu, madde başı aldığı *bīmār* kelimesinin kökenini Farsça olarak göstermiş; kelimeyi 'hasta, sayrı' anlamına gelecek şekilde açıklamıştır (2013: 132a).

### Tanıklar

1. *Özge şufret maña yüz koydı yok irse tañ imes / Za'ferān rengiçe un bar ise bīmār sarığ.* (BV 297/5)

2. *Gāh ğaltāndur yaşım gāh uyķuda bīmār köz / Yok ta'accüb köz yaşım ğaltān-u ol uyķuda mest.* (HBD 24/2)

3. *Nazar ehli körüp nār tig yañaķıñ / Meřel bir nār u miñ bīmār dirler.* (LD 511)

4. *Calinus Ħakīm Belinyāsınñ řāğirdidür. Ve anıñ sözleridindür kim endüh. Cān bīmārlığıdır. Bīmār kim iřtiĥāsı bolğay ol tendürüstdin yaĥşıraķtur kim iřtiĥāsı bolmagay kim aña řıĥat artar ve muña renc.* (TEH T718a16-18)

5. *Kime Muşul tigen řehrniñ taķı yaķınında Cūdī tigen tağdın çıķdı, kimedın çıķğan kiřilerniñ barçası bīmār boldılar. Nuĥ peyğāmbere üç oğlı ve üç kelini birlen yaĥşı boldılar. Andın özge kiřilerniñ barçası öldiler.* (řT 68b/7-10)

6. *La'liñ allında çiker il cānını alğaç közüñ / Veh ni şerbetdür lebiiñ kim cān birür bīmār aña.* (FK 9/4)

7. *Köñül bîmâr boldı cānum efkâr / Tabîbâ kiçmegil bu hastalardın.* (ŞHD 123a/4-5)

8. *Evlî ol ki bular zıkrıde kişi hâme sürmegey ve bu hâme dik kara yüzlükler atın kalem tilige kivürmegey. Zehr birip bîmâr öltürgiçi tabîblık bularğa naşîb, zür bile öltürgiçi yahşılar bularğa köre türk tâbîb.* (MK 10a/7-10)

9. *Yığlap körüp ança renc ü timâr / Kim za'f kılıp nêçük ki bîmâr.* (LM 998)

10. *İkki cādū nergisindür mü yüzüñ bāğıda mest / Yā harāb olmuş mı b'ol bîmârlar gülzār ara.* (YED 11/7)

**1.4. Bîmârlıĝ :** (<F.+T. ) 'Hastalık' TEH T702b5, T718a17; FK 276/2, 308/3, 329/2 vd.; BV 262/5, 59/4 bîmârlıĝ TMA A730b6; YED 128/1

Kelime, Farsçada 'hasta, sayrı' anlamlarına gelen ve yukarıda bahsi geçen *bîmâr* sözcüğüne eklenen Türkçe {+IIG} ekiyle oluşturulmuş türeymiş bir kelimedir.

### Tanıklar

1. *Bulardın soñra hiç nimesi belki hiç kişisi qalmadı. Mübârek cismîğa bîmârlıĝlar ve belâlar yüzlendi, daĝı cerâhatler bolup kırtlar tüşti.* (TEH T702b5-6)

2. *Her kimde bular hîç kayısı yok bîmârlıĝ yok. Ve anıñ âsârıdın Rûmiyye şehri dipdürler kim Medâyin yanında Anşakiye tarhi bile yasadı ve saltanatı zamânını ba'zı kırk yıl ba'zı kırk yiti yıl ve yiti ay dipdürler.* (TMA A730b5-7)

3. *Tâ közüñ âyini ösrüklükdür ü bîmârlıĝ / Zâflıĝ ser-mest köñlüm laħza'î saĝ olmamış.* (FK 276/2)

4. *Bîmârlıĝda cān itige kılmışam nişār / Kūyi sarı kilip ki süñekimni südremiş.* (BV 262/5)

5. *Nidüündür ser-girān ol nergis-i bîmâr min yanlıĝ / Meger kim eylemiş bîmârlıĝ izhār min yanlıĝ.* (YED 128/1)

6. *Töhmet-i bî-mihrlık kaldıñ ki bilgeç ölge-min / Yoksa mihriñ cānğa yār irkenni bilmes mü idiñ.* (FK 368/4)

7. *Va'de-i mihrin maña yüz katla yalĝan itti çerh / Sin daĝı bî-mihrlık kılsañ yüz ol yalĝança kı.* (BV 378/6)

**1.5. Hasta :** (<F.) 'Hasta' MÜN M791a17; TEH T708a20; MSD 582, 435, 153 vd.; LD 359, 397,502 vd.; ŞHD 73b-8, 90a-5, 157a-12 vd.

TDK Türkçe Sözlükte '1. Hastalık, kaza veya yaralanma dolayısıyla fizik veya ruh sağlığı bozulmuş ve tedavi edilmesi gereken (kimse, hayvan, organ); rahatsız, sayrı, sökel, alil, pestil, 2. Hastalık, kaza veya yaralanma dolayısıyla fizik veya ruh sağlığı bozulmuş ve tedavi edilmesi gereken insan, hayvan veya organ, 3. Bir şeyle aşırı derecede ilgilenen' (URL-5) anlamlarına gelecek şekilde açıklanan *hasta* kelimesi hakkındaki açıklamalar için ayrıca bk. 1.6. *ħaste* maddesi.

### Tanıklar

1. *Ḥasta kıllar üçün Ḥaḳ ta'ālā ol ḥümayun-zatnı ḥastalıḡdın asrasun ve ḳadīmī bendeler üçün ol ferḥunde-şifātın dil-bestehḡdın öz penāhıda tutsun.* (MÜN M791a16-18)

2. *Tā ol ki ba'lbek pādşāhı bir 'azīm büt yasap atn Ba'l koydı ve barça işde isti'ānet andın kıllur irdi. Ve siver oḡlı ḥasta boldı ve her niçe anıñ şoḫbetin istid'ā kıldı, fāyide tapmadı.* (TEH T708a20-21)

3. *Yana gül tiḡ küle körsem bir ol serv-i revānımnı / Anḡ şükrāne kılgay-men bu yalḡuz ḥasta cānımnı.* (MSD 582)

4. *İy köz yüzige baḡ daḡı nūr u şafānı kör / La'l-ı lebinde ḥasta köñülge şifānı kör.* (LD 359)

5. *Şekkerin la'liñ Mesihā diḡ tabib irür ey cān / Ḥasta 'aşıḳ tofraḡını eyleben saḡ eylemiş.* (ŞHD 73b/7-8)

**1.6. Ḥaste :** (<F.) 'Hasta' GT 94/3, 218/13, 65/8 vd.; BV 133/7, 143/9, 374/3 vd.; HBD 1/5, 26/1, 26/5 vd.; ŞT 93a-18, 69b-15; FK 46/4, 55/1, 141/8 vd.; MK 16b-9; LM 267, 1419, 2105 vd.; YED 30/7, 35/4, 47/2 vd.; GN 758

Devellioḡlu, madde başı aldığı *haste* kelimesinin kökenini Farsça olarak belirtmiş; kelimeyi 'hasta, rahatsız, sayrı' anlamlarına gelecek şekilde açıklamıştır (2013: 401a).

### **Tanıklar**

1. *Derviş bu işdin turş bolup mülk elimge kirmesdin burun çıktı dēp ḥaste bolḡanda dervişlik vaḡtıdaki bir dōstı munuñ mertebesini eşitip tehniyet kıla kēldi kim mevli tebārek ü te.ālī miḡnet tikenidin devlet gülünü çıkarıp yana faḳr rencidin ḳutḳarıp sultān küncige tēḡürdi taḡı memleket saḡa bildürdi dēse, derviş aytur.* (GT 94/3)

2. *İy şabā kilmiş Nevāyī ḥaste cānıdın be-teng / İltiben yār itlerinin allıda kılgıl nişār.* (BV 133/7)

3. *Ḥaste köñlümni özünḡdin özgedin bī-gāne kıll / Özgedin bī-gāne kılgıaç kıll özünḡge āşinā.* (HBD 1/5)

4. *Bigler ḥalknı alıp avḡa kittiler. Ḥān ḥātūm birlen keñeşip ḥaste boldı. Bir niçe kündin soñ ḥarāb boldı irse ivde ḳalḡan bigler avḡa kitken biglerge ve Suvarḡa kişi yiberdiler ḥānnıñ ḥālī yaman boldı yetiše körsünler tip.* (ŞT 93a/17-93b/1)

5. *Ḥaste dillerḡa ni cān alḡuḡı yüzdür ol kim / Ḳālbın kıldı tihī körgeç anı ehl-i ḳulüb.* (FK 46/4)

6. *Demi 'alillerḡa deva ve ḳademi ḥastalarḡa şifā. Ḥızr-ı necāt anıñ ḡal'atı ve āb-ı ḥayāt anıñ şerbeti.* (MK 16b/9-10)

7. *Men ḥaste ki ḡ'ār u zār érür-mēn / Luḡfuḡdın ümīd-vār érür-mēn.* (LM 267)

8. *Hıç kim min ḥaste dik mehcūr-ı hierān ḳalmaḡay / Zār olup nā-kāmlıḡ küyıda ḥayrān ḳalmaḡay / Ḳorḳayın kim tofraḡımgē dāḡ-ı hırmān ḳalmaḡay / Öltürür hierān hem ölsem hem ārmān ḳalmaḡay / Tüşte hem bolsa bir eyyām-ı vişāliḡni körüp.* (YED 30/7)

9. *Alar utru yükünüp ḥaste vü zār / Yazuḡluklar bigin ēkki vefā-dār.* (GN 758)



**1.7 İğ** : 'Hastalık, rahatsızlık' GT 86/9, 197/3, 176/7 vd.; LD 537, 2064; OSTN I/1415; ik ŞSL 54b

*İğ* sözü tek başına 'hastalık' anlamını karşılayabildiği gibi özellikle Eski Türkçe döneminde 'hastalık' anlamına gelen *agrıg*, *kegen*, *kem*, *toga* gibi kelimelerle birlikte kullanılmaktadır (Polat, 2022: 133). Kelime hakkındaki açıklamalar için ayrıca bk. 1.8. *iglig* maddesi.

### **Tanıklar**

1. *İğ içre muhālif ünidin şavtı hicāzī / Hāşıl anıñ üni kerāmetidin cem'niñ tutup ayakdın tüşkeli yētip ayakñıñ barmaqqa imkāmı yok üçün ēlig barmaqñı kulaqımızdın çıkardıq.* (GT 86/9-12)

2. *Tebessümini heves kılsa lutfī 'ayb itmeñ / Köñül igige şifā ister ü 'ilāc tiler.* (LD 537)

3. *Hiddet, şiddet, tevehhür, bir nev 'fenā hastelik, koku, id, divek, çelik.* (ŞSL 54b)

**1.8. İglik** : 'Hasta, hastalıklı' GT 84/6, 176/10; MSD 801; *İglik* 'hasta, dertli, hastalıklı' ŞSL 56b

Kelime, 'hastalık' anlamına gelen *iğ* kelimesine eklenen {+IIG} ekiyle türetilmiştir. Eren, *iğ* kelimesini 'hastalık' anlamına gelecek şekilde açıklamış; yerel ağızlardaki kullanımlarını *igli* 'hastalıklı', *iğlez* (>*ilez*) 'ince, zayıf, cılız', *ileze* 'veremli', *iğlek* (>*ilek*) 'zayıf' olarak göstermiştir. Kelimenin Eski Kıpçakçada *yig*, Çuvaşçada *yāx* biçiminde kullanıldığını söyleyen Eren, Türkçede 'cılız, zayıf, güçsüz' anlamlarına gelecek şekilde kullanılan *enez* (>*eneze*) kelimesinin de *iğ*'in yeni bir türevi olduğunu aktarır (1999: 187b). Tietze, *ig* 'hastalık, verem' anlamıyla verdiği kelimeyi isimden fiil yapım eki {-le} ve genişlemiş biçimi {-len} ekiyle oluşturulan türevlerini *iğle-/iğlen-* "hastalanmak, verem olmak, zayıflamak", *igli/iğlü* türevlerini de 'zayıf, hastalıklı, dertli, gamlı, olgunlaşmadan yere düşen ham meyve' anlamına geçecek şekilde vermiştir (2002: 371-372). Clauson ise madde başı aldığı *ig* kelimesini 'hastalık' anlamına gelecek şekilde açıklamış; kelimenin Eski Uygur Türkçesi döneminden itibaren kullanım örneklerini sıralamıştır (1972: 98b-99a).

### **Tanıklar**

1. *İglig başıda tañğa tegi yıqladı her er / Tañ bilesi ol öldi tañı ölmedi iglig.* (GT 84/6)

2. *Ey lebüñ iglig köñüllerninñ deva vü merhemi / Hāşāli'llāh sizdin özge yok Mesih ü Meryemī.* (MSD801)

3. *Derd nāk, elem nāk, ğam nāk, sūz nāk.* (ŞSL 56b)

**1.9. Hastalığ** : (<F.+T.) 'Hastalık' MÜN M791a17; *hastalığ* MÜN M801a6; ÇFK 21a/12; *hastelığ* BV 256/9, 434/2; FK 76/4, 79/2, 132/5

TDK Türkçe Sözlükte '1. Organizmada birtakım değişikliklerin ortaya çıkmasıyla sağlığın bozulması durumu; rahatsızlık, çor, dert, sayrılık, illet, maraz, maraza, zor, esenlik karşıtı, 2. Ruh sağlığının bozulması durumu, 3. Aşırı düşkünlük, tutku' (URL-6) anlamlarına gelen kelime, Farsça 'hasta, rahatsız, sayrı' anlamlarına gelen *haste* sözcüğüne Türkçe {+IIG} ekinin eklenmesiyle türetilmiştir.

**Tanıklar**

1. *Ḥasta kullar için Ḥaḳ ta'ālā ol ḥümayun-zatnı ḥastalığdın asrasun ve ḳadīmī bendeler için ol ferḥunde-şifātın dil-bestelıgdın öz penāhdı tutsun.* (MÜN M791a16-18)

2. *...Tā becā kiltürmes za'f u ḥastalığda iḥlās u şikestelıgdı savuğ ve yağında düşmendın kaçıkanda ve deryā ve beyābānda ser-gerdān bolıganda ve her şa'b ḥālde edā kılmağunça çāre yoğtur.* (MÜN M801a6-7)

3. *... resul şallā'llahu 'aleyhi ve sellem aydılar kim her kimerse bu āyetni okusa mescid yolıda her du'ānı kim bu aralıkdı kılğay müsteḥāb bolğay ve yolı kim düşvār turur aña āsān bolğay ve Ḥüddāy Ta'ālā aña öz ḳatıda yemeklik ve içmeklik birgey ve aña ḳana'āt birgey ve barça ḥastalıklarđın şifā tapğay ...* (ÇFK 21a/10-13)

4. *Nevāyī ḥastelıgdın dem urarğa kuvveti yoğtur / Anı gūyā vefāsızlar cefāsı asru imgetmiş.* (BV 256/9)

5. *Ğurbet ü hecr ü belā-yı 'ışık u za'f ü ḥastelıg / Yitmes irdi kim mini mecnūn hem ittiğ 'ākıbet.* (FK 76/4)

**1.10 Kırgın** : 'Afet, hastalık' SSL 245a

TDK Türkçe Sözlükte 'Toplu ölümlere yol açan bulaşıcı hastalık' (URL-7) anlamına gelen kelime Tarama Sözlüğünde '1. Geniş ölçüde öldürüşme veya öldürme, kıtal. 2. Maktul' (URL-8) anlamlarına gelecek şekilde tanımlanmıştır. Türkiye'de Halk Ağzından Derleme Sözlüğünde ise kelimeye \*Nazilli -Aydın, \*Düzce -Bolu, \*Merzifon -Amasya, \*Ulubey -Ordu, Arageniş \*Tirebolu -Giresun, \*Yusufeli -Artvin, \*Nizip -Gaziantep, -Hatay ve \*Bor -Niğde yörelerinde 1. Toptan ölüme götüren, bulaşıcı hastalık, kıran anlamlarına gelecek şekilde rastlanmıştır. Kelime, Elazığ yöresinde 1. Toptan öldürme, kırıp geçirme, Çorum Kars ve köylerinde ise 'Öldürücü hastalık salgını' (URL-9) anlamına gelecek şekilde yaşamaktadır. Gülensoy, madde başı aldığı *kırgın* kelimesini 1. Bir kimseye gücenmiş, gönlü kırılmış; 2. toplu ölümlere yol açan hastalık anlamlarına gelecek şekilde açıklamış; kelimenin etimolojisini <*kır-gın*> biçiminde göstermiştir. {-gIn} ekinin Türkiye Türkçesinde çok işlek bir fiilden fiil yapım eki olduğunu belirten Gülensoy, ekle ilgili *sargın*, *sürgün*, *kırgın* vb. örneklerini vermiştir (2007: 512). Kelimeye Eren'in sözlüğünde rastlanmamıştır. Clauson da Gülensoy gibi madde başı aldığı *kırgın* kelimesinin kökenini *kır-* biçiminde göstermiş; kelimeyi 'katliam, imha; salgın veya epizootik hastalık' anlamına gelecek şekilde açıklamıştır. Kelimenin, erken dönemlerde 'cazalandırma, işkence' anlamlarının bulunduğu da değinen Clauson, TT IV 255 aracılığıyla verdiği *kıyn kırgın* (krş. *kızğut*) *teğürür* örneğiyle verdiği anlamı pekiştirmiştir (1972: 654a).

**Tanıklar**

1. *İnkisār, maḥzūniyyet, tekāsül, şikestelik, afet, ḥastelik, veba, ḳūrele, belāyı āzīm, kuşendeğī ölüit.* (SSL 245a)

**1.11. Ma'lül** : (<A.) 'Hastalıklı, sakat' LM 2774

Devellioğlu, madde başı aldığı *ma'lül* kelimesinin kökenini Arapça olarak belirtmiş; kelimeyi 'illetli, hastalıklı, sakat' anlamlarına gelecek şekilde açıklamıştır (2013: 690b).

**Tanıklar**

1. *Tab'ı hafakāndın érdi ma'lûl / Köp bolsa édi kadehka meşgûl.* (LM 2774)

**1.12. Maraz :** (<A.) 'Hastalık, dert, belâ' GT 40/13, 40/10; MÜN M790b11, M801b5, M802a1 vd.; TEH T703b7, T708a24, T710a23; TMA A722a12, A719b5, A722a12; BV 274/2, 103/6, 33/7; HBD 64/1-7; FK 627/1, 689/375, 297/5 vd.; MK 59b-4, 96a-1, 96a-4 vd.; LM 763

TDK Türkçe Sözlükte '1. Hastalık, 2. Dayanılması güç durum, 3. Huysuzluğu ve titizliği ile can sıkın' (URL-10) anlamlarına gelecek şekilde açıklanan kelimeyi Devellioğlu da 'hastalık' anlamına gelecek şekilde açıkladıktan sonra maraz<sup>2</sup> kelimesinin kökenini Arapça olarak göstermiştir (2013: 693a).

**Tanıklar**

1. *Andın soñ eṭıbbā vü hükemā bu maraz müdāvātıda .āciz boldılar érse, ittifāk kıldılar kim bu nev' zahmetka munça şıfat ādemīniñ zehresini özge edviye birle koşup zahmet üze yaqsalar şifāka sebeb bolğay dediler érse, nidā kıldılar kim munça şıfathğ ādemīniñ kısmeti üçün miñ mişkāl kıız altun yā on miñ mişkāl āk kümiş hazinedin berilür dep.* (GT 40/12-GT 41/4)

2. *Za'f cismğa andın kuvveti ve mecrūh köñülge andın sıhhati yitişti. Öpüp közümge koyup cānım içre yir birdim. Elifkibi ki boluptur mekām cān içre. Egerçi şa 'b-ı maraz nihāyetide ölmek bimi bar.* (MÜN M790b10-12)

3. *Kāhinler uşbu tārihde dip irdiler bir zül' -hayāt deryādın çıkqay kim anıñ ağızı lu'ābıdın ol maraz def bolğay. Kıız anası bile hem ol va'de küni Nıl kırağıda olturup irdiler kim ol tābūt yitip bir dırahtka bend boldı.* (TEH T703b6-7)

4. *Melikke pervāy kılmay gūşe'i tuttu. Hümāynı kim Hamānin hem dipdürler. Behmen 'akdığa kivirüp irdi. Mevt marazıda tācnı anıñ koymığa koydı kim Dārābjā hāmile irdi.* (TMA A722a11-13)

5. *Hecride vaşlın isteben iyer min üzrāb / Körgüzgen il kibi maraz içre devāğa hırş.* (BV 274/2)

6. *Ve eyzan lehu / 'ışkdın tā kılmışam peydā min-i şeydā maraz / Kılgu-dikdür za'flık cismimni nā-peyda maraz.* (HBD 64/1)

7. *Cānğa çun dir-min ni irdi ölmekim keyfiyyeti / Dir ki bā'is boldı cism içre marazıñ şiddeti.* (FK 627/1)

8. *Mecnūn 'ışkı oti hecr güdāzığa ulaştı za'f bedenige ol harāretdin ısıtma şulesi tutaştı. Her mu'ālece kim kıldılar sūd itmedi maraz arttı ve ısıtması kitmedi.* (MK 59b2-5)

9. *Kim bolsa tab'atı mu'alic / Cismidin eter maraznı hāric.* (LM 763)

**1.13. Mariz :** (<A.) 'Hasta, hastalıklı' HBD 64/2; MÜN M801b27; MK 16b-8, 46a-5, 16b-10 vd.; LM 2977; YED 45/6, 52/4, 207/11 vd.

<sup>2</sup> Semantik ve analitik açıdan Kur'an'da "maraz" ve türevleri hakkında ayrıntılı bilgi için bk. Özdemir, 2015.

Devellioğlu, madde başı aldığı *marîz* kelimesinin kökenini Arapça olarak belirtmiş; kelimeyi 'hasta, sayrı' anlamlarına gelecek şekilde açıklamıştır (2013: 693b). Kelime TDK Türkçe Sözlükte 'hastalıklı' (URL-11) anlamına gelecek şekilde kullanılmaktadır.

### **Tanıklar**

1. *İyle kim dār'üş-şifā içre vaṭan tutğay marîz / İylemiş cān u ten ü köñlüm öyin me'vā maraz.* (HBD 64/2)

2. *Niyāz ref'idin soñra i'lām ol kim bu ucırda ol sarıdın kilgenlerniñ kelāmları faḥvīsıdın ve peyāmları edāsıdın andağ ma'lūm boldı kim ṭab'ıñızda devrān ḥavādişidın cüz'î za'f ve āzārî mizācıñızğa zamān nüvvābıdın ednî 'acız ü iztrārî vākî' irken bolğay, teşvîşî bomağay ve tereddüdi yüzlenmegey. Barı za'ifler za'ifini Ḥağ sübhānehu ve ta'ālā kuvvet bile ve marîzler marāzını şıḥhat bile mübeddel kılğay.* (MÜN M801b25-T802a1)

3. *Mundağ ṭabībniñ yūzi marîz köñlige maḥbūbdur ve sözi bīmār cānığa merğūbdur.* (MK 16b/7-8)

4. *Bes mühlük edi marîz renci / Bolmadı ilāc çare-senci.* (LM 2977)

5. *Ol sitem-ger köñli nālimdın ğubār-ālūd imes / Eşk ile āḥım eşer-i dergāhıdın merdūd imes / Bu marîziñ özge dārūlar bile bihbūd imes / Közni bir tofrağıda rüşen itip kim sūd imes / Şāf-ı kâfūrî çikip aşmak aña müşğîn-perend.* (YED 45/6)

#### **1.14. Mimrâz :** (<A.) 'Hastalıklı' BV 276/9

Devellioğlu, madde başı aldığı *mimrâz* kelimesinin kökenini Arapça olarak belirtmiş; kelimeyi 'hastalıklı' anlamına gelecek şekilde açıklamıştır (2013: 775b).

### **Tanıklar**

1. *Dōst yādı tirig asrar çü Nevāyî köñlin / Gayr zıkrı bile dāyim niğe bolğay mimrâz.* (BV 276/9)

#### **1.15. Sırku :** 'Hastalık, mariz ve illet' ŞSL 196b

### **Tanıklar**

1. *Ḥastelik, marāz ve illet, derd, keder, renc, ta'āb, meşakḳat.* (ŞSL 196b)

## **2. Hastalık İsimleri**

### **2.1. Aḥel :** 'Dil hastalığı, dil kabarcığı, nokta' ŞSL 6b

### **Tanıklar**

1. *Etrek ve gürgen ṭarāflarında ḳabāyil-i türkmāniyyeden teke tükmanlerinin oturduğu yerdir ki kızıl avrat ve köktepe ve aşkâbād tábîr olunur. Bir nev dil ḥastalığı, dil ḳabarcığı, nokta.* (ŞSL 6b)

### **2.2. As as :** 'Kara sevda hastalığı, kuruntulu' ŞSL 12a

**Tanıklar**

1. *Kara sevdā 'illeti, mālīhūlyā.* (ŞSL 12a)

**2.3. Behak :** (<A.) 'Bebek hastalığı, alaca' LD 1787

Devellioğlu, madde başı aldığı *behak* kelimesinin kökenini Arapça olarak belirtmiş; kelimeyi 'insanın derisinde pul pul beyazlık ve alaca bir renk meydana getiren bir çeşit hastalık' anlamlarına gelecek şekilde açıklamıştır (2013: 98a). Evliya Çelebi 10 cilt olan Seyahatnamesinde *behak* hastalığından bahsetmiştir. Beyaz renk olan *behak* hastalığının insan vücudunda görülen beyaz benekler şeklinde ortaya çıktığından bahsetmiş; Hastalığın nedenini balgam fazlalığına bağlamıştır (Ertaş & Eğinim, 2011: 101). İnsan derisinde pul pul beyazlık ve alaca meydana getirir. Ak ve kara olmak üzere iki çeşidi bulunmaktadır (Ağırman & Tokaç, 2022: 97). Önel ise *behak* adı verilen bu lekelerin esmer renkte olduğunu ifade etmiştir (2010: 3).

**Tanıklar**

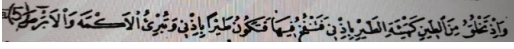
1. *Ni yüz bile ay yüzüne oğşatsun özini / Ol yüzi çiçeklig ki kalıptur behak içre.* (LD 1787)

**2.4. Beraş :** (<A.) 'Abraşlık, leke hastalığı' TEH T703b5, T703b9, T705b15; *ebras* 'Baras hastalığı' TEH T714b4

Evliya Çelebi Seyahatnamesinde *beras* hastalığından bahsetmekte; Osmanlı toplumunda en sık rastlanan hastalık olduğunu söylemektedir (Ertaş & Eğinim 2011: 85). Baras hastalığının karşılığı vitiligodur. Vücutta bir cilt hastalığı neticesinde ortaya çıkar ve abraşlık, leke hastalığıdır. Tedavisi mümkün olmayan bir hastalıktır (Ağırman & Tokaç, 2022: 97). Önel ise tavşan kanının *behak* denilen esmer lekeler ve *beras* yani *abraş* denilen beyaz lekelerle iyi gelerek bu hastalıkları tedavi ettiğini belirtmiştir (2010: 3).

**Tanıklar**

1. *Anası anı bir tábütka mamuklar arasında ta'biye kılıp derzlerin kîr bile tutup Nil rüdüğa salıp Tinri ta 'ālāğa tapşurdi. Ve fir'avnuñ bir kıızı bar irdi kim aña beraş 'illeti bar irdi ve 'ilācıdn eñibā nevmid bolup irdiler.* (TEH T703b4-6)

2. *Ve sāyir mu'cizātıdn bir huffāşdur kim balçığdn ol hey'et bile nefesin sürdi ve ol nefesdn rüh tapıp uçtı. Ve imdigeçe bar. Ve biri ebras 'ilācıdur kim kıala'llāhu ta'ālā*  
 *yana ol kim du'ā bile ölügni tırgüzdi.* (TEH T714b3-5)

**2.5. Çıban** 'Çıban, yara' BV 321/4, 322/5, FK 104/4

Kıl köklerinde bulunan bakterilerin yağ bezelerini iltihaplandırmasıyla oluşan ve ağrılara neden olan cilt hastalığına çıban adı verilmektedir (Dökmeci, 2006: 108). Kelimeye dönem *sözlüklerinden Lugat-i Çağatay ve Türkî-i Osmânî*'de *karıl çıbanı* 'bir tür çıban' ŞSL 228a biçiminde de rastlanmıştır. Türkiye'de Halk Ağzından Derleme Sözlüğünde *karıl* kelimesine İlyas \*Keçiborlu -Isparta yöresinde 'bükülmüş, kıl sicim' (URL-12) kullanımıyla rastlanmıştır. Dönem eserlerinde yine 'çıban' anlamına gelecek şekilde kullanılan *çibay* 'çıban; sivilce, kabarcık' OSTN III/2153; *çıkan* 'çıban' ŞSL 162a; *çıpkan* 'çıban, ülser' OSTN 2153, DTO 301; *dabğuli* 'kan çıbanı' OSTN III/1644, DTO 314; *kart* 'kötü bir çıban'

OSTN II/198; *kurdeşen* 'atlarda olan kan çibani' ŞSL 234a; *matiye* 'derin çiban' OSTN IV/2045 kelimelerine de tesadüf edilmiştir. Kelime çağdaş lehçelerde Türkmençe *çiban*, Kırgızca *çıykan*; Altayca *çıykan* (Gülensoy, 2007: 234), Azerice *çiban*, Kazkça *şiykan*, Başkurtça *sikan*, Özbekçe *çipkan*, Yeni Uygurca *çipkan* (KTLS, 1991: 128-129) biçiminde varlığını sürdürmektedir. Gülensoy, Tekin'den alıntı olarak *çibikan* sözcüğünün \**çipgan* kökünden gelmiş olabileceğini ifade etmiştir (2007: 234).

### **Tanımlar**

1. *Taşlaban dāğlarım merhemi birle mamuğın / Tilbedür-min ki çibanın salıp olğay yalañaç* "Pamuğu, merhemle taşıyarak dağlarım, deli olduğumdan dolayı çibanı salduğum vakit (çibandan kurtulduğum vakit) çıplak kalırım." (FK 104/4)

2. *İrür çemende yüzünün gedāyı aq gül kim / Körüdi barça yamağlıq çibanı üzre mamuğ* "Çimende yüzünün dilencisi olan beyaz gül kimdir, yamalı (sargılı) çibanının üzerindeki pamuğun bir kısmı göründü." (BV 321/4)

### **2.6. Çiçek : 'Çiçek hastalığı' ŞSL 160a**

TDK Türkçe Sözlüğe göre 'irinli kabarcıklar dökerek yüzde izler bırakan ateşli, ağır ve bulaşıcı bir hastalık' (URL-13) olarak tanımlanan çiçek hastalığı Türkiye'de Halk Ağzından Derleme Sözlüğünde Sivas yöresinde 'frenği' anlamına gelecek şekilde kullanılmaktadır. Tarihte çok fazla yayılım gösterip ölüme sebep veren hastalıklardan biridir. Yüz yüze temas ve damlacık yoluyla bulaşan bir hastalıktır. Bu hastalık kültürleri yok ederek uygarlıkların sonunu getirmiştir. Dr. Edward Jenner, 1796'da inek çiçeği virüsünden elde ettiği aşıyla virüse karşı bağışıklık kazanılmasını sağlamıştır (Parıldar, 2020: 24) Bu hastalık ilk kez M.Ö.10.000 yılında Kuzeydoğu Afrika'da tarım toplumlarında görülmüş ve M.Ö.1122'de Çin'de kayıtlara geçmiştir. Bu bulaşıcı hastalık tüccarlar, ordular ve hacılar aracılığıyla dünyanın her yerine yayılmıştır. Mısır mumyalarının yüzlerinde bu ize rastlanmıştır. Hitit Uygarlığı bu yüzden yok olmuştur. Çocuk ölümlerine sebebiyet vermiştir. 19. yüzyılda Osmanlı'da görülmeye başlanmıştır. 20. yüzyılda aşı üretimi başlayınca salgın kırılmaya başlamıştır. (Ünlü & Albayrak, 2021: 303-304). Gülensoy, 'çiçek, çiçek hastalığı' anlamına gelecek şekilde açıkladığı *çiçek* kelimesinin Anadolu ağzlarındaki kullanımını *çicik ayı* 'mayıs' biçiminde vermiş; Kelimenin Eren 'den farklı olarak Gagavuz Türkçesinde çiçek ve Kırgız Türkçesinde *çeçek* kullanımlarını vermiştir (1999: 239a-b). Eren, madde başı aldığı *çiçek* kelimesinin 3. açıklamasını 'irinli kabarcıklar dökerek yüzde izler bırakan ateşli, ağır ve bulaşıcı bir hastalık' anlamına gelecek şekilde vermiş; kelimenin tarihî ve çağdaş lehçelerdeki kullanımlarını "Eski Türkçeden başlayarak kullanılır (Eski Uygur Türkçesi *çeçek*). Orta Türkçede de *çeçek* olarak geçer. Eski Kıpçakçada da *çeçek* biçimi kullanılır. Azeri *çiçek*, Tatar-Kazan *çiçek* 'çiçek hastalığı', Nogay *şeşek* 'çiçek hastalığı'. Nogaylar çiçeğe *şeşek*ey adını verirler. Karakalpak *şeşek* 'çiçek hastalığı'. Karakalpaklar çiçeğe gül adını verirler. Kazak *şeşek* 'çiçek; çiçek hastalığı'. Özbek *çeçak* 'çiçek; çiçek hastalığı'. Altay, Teleüt *çeçek*, Taryat *çeçek* 'çiçek hastalığı'. Tuva *çeçek* 'çiçek'. Çuvaş *seske*" biçiminde sıralar ve Ramstedt'e göre kelimenin Türkçe *çeçek* *çeç-* < *seç-* 'auflösen, einen Knoten lösen || çözmek, düğümü çözmek' kökünden geldiğini aktarır (1999: 91b-92a). Clauson, metafor olarak kelimenin anlamını 'bir deri döküntüsü, çiçek hastalığı' biçiminde açıklamış; kelimenin Moğolcadaki kullanımını *çeçeg* biçiminde vermiştir. Ardından kelimenin tarihî lehçelerdeki kullanımını Uygur Türkçesinden itibaren örneklendirmiştir (1972: 400b-401a).

**Tanımlar**

1. Şükûfe, ezhâr, cederî, çiçek'illeti gül ve reyhân. (ŞSL 160a)

**2.7. Çil :** 'Çilli, erbaş hastalığı' ŞSL 163b

TDK Türkçe Sözlükte 'Çoğunlukla yüzde oluşan kahverengi küçük benekler' (URL-14), Türkiye'de Halk Ağzından Derleme Sözlüğünde Yavuz \*Şavşat -Artvin, -Kars, -Erzincan, Güdül ve \*Ayaş -Ankara yörelerinde 'Yüzdeki çiçek izleri' (URL-15) anlamına gelecek şekilde yaşamaktadır.

**Tanımlar**

1. Püdena, bir nev, 'yaban tağuşu ebraş âdem 'illet-i baraş ve bahak olan, ebraş yüzli. (ŞSL 163b)

**2.8. Dık :** (<A.) 'İnce ağrı, erime hastalığı' LD 1728, 543, 1684 vd.

Türkiye'de Halk Ağzından Derleme Sözlüğünde bu terim Iğdır ve Kars yöresinde 'verem hastalığı' (URL-16) anlamına gelecek şekilde yaşamaktadır.

**Tanımlar**

1. Deryüze kıılır kün yüzidin nür u sizer ay / Ol biri giriftâr-ı dık u biri dık içre. (LD 1728)

**2.9. Firengi :** 'Firengi hastalığı, bel soğukluğu' ŞSL 210b

TDK Türkçe Sözlükte 'Genellikle cinsel birleşmelerle bulaşan, tedavi edilmediğinde inme, körlük, delilik vb. sonuçlara kadar varan, döle de geçerek vücutta ve akılca sakat bir soyun yetişmesine yol açan bir hastalık; yenirce, sifilis' olarak (URL-17) açıklanan *firengi* ilaç ve Eczacılık Terimleri Sözlüğünde ise 'Treponema pallidumun neden olduğu, özellikle cinsel ilişki ile geçen, tedavi edilmediğinde inme, körlük ve delilik gibi sonuçlara varabilen, dölüte (fetüs) de geçerek vücut ve zekâ geriliğine yol açan hastalık' (URL-18) şeklinde tanımlanmaktadır. Firengi, 1492 yılında Amerika kıtasının keşfinden sonra Avrupa'ya yayılarak salgınlara yol açmış ve temas sonucu Asya ve Afrika kıtalarına kadar taşınan bir hastalık olarak karşımıza çıkmıştır. Aynı yıllarda Osmanlı toplumunda da görülen firengi hastalığıyla mücadele edilebilmesi adına sıhhiye kurulmasına rağmen hastalık, ölüm vakalarına neden olmuştur (Bulut, 2009: 110-114). Evliya Çelebi, kaleme aldığı *Seyahatname*'sinde de bu hastalığın varlığından bahsetmektedir. Firengi hastalığının cinsellikle ilgisine dair herhangi bir bilgi vermeyip ve ahlaki değer dolayısıyla izah etmeyen Evliya, firengiyi Allah tarafından Firenkilere verilmiş doğal kendiliğinden oluşan bir hastalık olarak tanımlamaktadır<sup>3</sup>. Bu hastalığa tutulanların kırk gün kaplıcaya girip aç karnına suyunu içtiklerinde şifa bulacaklarını aktarmaktadır (Ertaş & Eğnim, 2011: 96-97).

<sup>3</sup> Firengi hastalığının seyri hakkında ayrıntılı bilgi için bk. Özlü & Çay, 2020.

**Tanıklar**

1. *Bir nev peçî âletidir. 'illet-i zaḥm bil bād-i zaḥm, bād-ı firengi.* (ŞSL 210b)

**2.10. İplicek :** 'Arap mu'addini rişte hastalığı' ŞSL 45b

Türkiye'de Halk Ağzından Derleme Sözlüğüne göre Manisa-Akhisar ağızlarında 'Karaciğer ve gırtlakta meydana gelen bir çeşit hastalık, yemen çıbanı' (URL-19) olarak açıklanmaktadır. Tedavisi için iplicek hastalığına yakalanan kişiye kırmızı pul biber yedirilir. Sonbahar döneminde karamuk bitkisinin kökü kesilerek kaynatılır ve suyu içirilir (Yaşar vd. 2015: 3).

**Tanıklar**

1. *'Arap mu'addini rişte illeti.* (ŞSL 45b)

**2.11. İtili :** 'Müzmin hastalık, kronik hastalık' OSTN I/1504

**2.12. Heyza :** (<A.) 'Kolera, şiddetli kusma' BV 107/6

TDK Türkçe Sözlükte Şiddetli ishal ve kusmalarla kendini gösteren, çok bulaşıcı, salgın ve öldürücü bir hastalık (URL-20) biçiminde açıklanan *kolera* kelimesinin kaynak dili Fransızca gösterilirken Etimoloji Sözlüğünde 'sürgün ve kusmalarla kendini gösteren, çok bulaşıcı, salgın ve öldürücü bir hastalık' (URL-21) biçiminde açıklanan kelimenin kaynak dili < İtalyanca *colera* olarak gösterilmektedir.

**Tanıklar**

1. *Çü sifle genc tapar müceb-i helāk-i irür / Ki heyzadur müşük ilgige çün tüşer neslüh* (BV 107/6)

**2.13. Karaca :** 'Bir tür saç hastalığı' ŞSL 227b

Tarama Sözlüğüne göre 'bir göz hastalığı' (URL-22) olarak tanımlanan *karaca* Türkiye'de Halk Ağzından Derleme Sözlüğünde Başpınar \*Tefenni-Burdur, Oğuz \*Acıpayam, Kösten, Honaz Denizli, Sarıcaeli-Çanakkale, Amasya, Atalar \*Şavşat, Artvin ve Van yörelerinde 'bir çeşit buğday hastalığı' (URL-23) anlamına gelecek şekilde günümüzde kullanılmaktadır. Kelime, Gülensoy'da farklı anlamlara gelecek şekilde tanımlanmış; etimolojik tahlili <*kara+ca* biçiminde yapılmıştır (2013: 463b). Kelime, Eren'de Gülensoy'dan ve aradığımız bağlamdan uzak şekilde 'üst kol' anlamına gelecek şekilde verilmiştir (1999: 210b).

**Tanıklar**

1. *Bir nev saç hastaligidir. Siyāha mail olan, esmer bir nev çopur bāzū.* (ŞSL 227b)

**2.14. Karağırıkı :** 'Karamuk, kızamık gibi bir tür hastalık' ŞSL 215b

Kızamık, özellikle sağlık koşullarının yeterli derecede sağlanmadığı toplumlarda çocukluk çağında temel ölüm sebebi olan hastalıklar arasında ilk sırayı almaktadır (Özdemir & Kanyılmaz, 2004: 31). Kuluçka dönemi sonunda yüksek ateş, öksürük, nezle ve konjunktivitten oluşan prodromal semptomlar gelişen kızamık çok bulaşıcı nitelikli bir virus olarak tanımlanmaktadır (Bülbül & Hacımustafaoğlu, 2020: 7-8).



**Tanıklar**

1. *Bir nev hasteliktir, kıramuq, kızamuq.* (ŞSL 215b)

**2.15. Kart :** 'Rişte hastalığı' ŞSL 217a

Kelime, sözlüklerde farklı anlamlara gelecek şekilde tanımlanmıştır. Kelimeye Gülensoy, Eren ve Clauson'un sözlüğünde bu anlama gelecek şekilde rastlanmamıştır.

**Tanıklar**

1. *Kocamış pır ve ihtiyâr olan rişte hasteligi, zişt, çirkîn, kurı, yâbis, huşk, kaq, kadid.* (ŞSL 217a)

**2.16. Kasmar :** 'Bir tür hastalık, serpençe' ŞSL 219b

Kelimeye, *Göç Nedeniyle Van Kırgızlarının Sosyo-Kültürel Yapısında Oluşan Değişimler: Halkbilimi Verilerine Göre Bir İnceleme* adlı çalışmada *Kasmar bolsun barmagıñ* "Kırılıns parmağın" anlamına gelecek şekilde rastlanmıştır (Bapaeva, 2015: 144). Türk Dillerinden Anadolu Türkçesine Aktarma Sözlüğünde ise kelime '1. Şirpençe 2. Kanser' anlamlarına gelecek şekilde tanımlanmıştır (Karakurt, 2017: 142a). Kelimeye Gülensoy, Eren ve Clauson'un sözlüğünde rastlanmamıştır.

**Tanıklar**

1. *Bir nev illetdir, aqutma, hasmar, müy-ı hurk, suhte-ney, şer-pençe gibi.* (ŞSL 219b)

**2.17. Kezek :** 'Bir tür hastalık, kanser.' ALK 2298; ŞSL 254a

Kelime, Türkiye'de Halk Ağzından Derleme Sözlüğünde farklı anlamlara gelecek şekilde tanımlanmıştır. Kelimeye Gülensoy, Eren ve Clauson'un sözlüğünde rastlanmamıştır.

**Tanıklar**

1. *Gūya bir 'uzvığa tögen koyup ol ciraħat kezek bolup āhır boldı.* (ALK 2298)

2. *Meze, bir nev hastelik, cerāhet, hevālanmak naql. mişal hasret iligin tişleb iħer men ğamıdan ğan / 'Ayşımın hayal it bu mey yā ol kezekimdin.* (ŞSL 254a)

**2.18. Kırlağan** 'Ülser; çıban; veba' OSTN II/865, DTO 446; ŞSL 245b

Günümüzde 'etyaran' anlamına gelecek şekilde yaşamaya devam eden *kurlağan* sözcüğü hakkında Eren, 'genellikle parmaklarda olan, derinlere kadar işleyen dolama, etyaran' açıklamasında bulunarak kelimenin kökününün bilinmediğinden söz etmiştir (1999: 268a). Türkmen, kelimenin etimolojisi hakkında "parmakları bir kuşak gibi, daire şeklinde saran, dolayan, kaplayan" yara, çıban için "kemer" anlamındaki kur kökünden hareketle *kur-la-ğan* (isim kökü- isimden fiil yapan ek- fiilden isim yapan ek 'sıfat-fiil eki') 'kuşatan, saran, dolanan, çeviren' (çıban, yara) denilmiş olması gayet mantıklı ve uygundur." açıklamasında bulunmuş; *kurlağan* örneğinin bize isimlendirmenin keyfi olarak yapılmadığını, belli bir mantıktan hareketle gerçekleştiğini belirtmesi, kelimelerin nasıl oluştuğuna ışık tutması bakımından oldukça önemli olduğunu ifade etmiştir (2006b: 474-475).

**Tanıklar**

1. *Tā'ūn 'illeti, vebā, belā, vebā, ölet* (ŞSL 245b)

**2.19. Kırmızı** : 'Kızıl hastalığı' FK 221/6

Kızıl hastalığı boğaz enfeksiyonu olan hastalarda gelişen genellikle çocukları etkileyen bir hastalıktır. Yüksek ateş ve boğaz ağrısı olmaktadır. Parlak ve kırmızı bir döküntü oluşmaktadır. Türkiye'de ilk kez 1923 yılında görülmektedir. Yetişkinlere geçerek salgın haline gelmiştir (Çakır, 2021: 221). TDK Türkçe Sözlükte 'Genellikle küçük yaşlarda görülen, bulaşıcı, yüksek ateşli, kırmızı renkte geniş lekeler döktüren, kuluçka dönemi üç dört gün süren tehlikeli hastalık' (URL-24) olarak Türkiye'de Halk Ağzından Derleme Sözlüğünde Çiftlik, Kalecik -Ankara yörelerinde 'Kasıkta çıkan bir çeşit çıban' (URL-25), *Hemşirelik Terimleri Sözlüğü*nde 'damlacık yoluyla bulaşan ateş, boğaz ağrısı, baş ağrısı, bulantı, kusma, çilek görünümlü dil ve vücutta döküntüler ile seyreden aşı ile korunulabilen hastalık' (URL-26) olarak tanımlanmaktadır. Gülensoy, kelimenin Anadolu Ağzlarındaki kullanımını Derleme Sözlüğü aracılığıyla 7 maddede aktarmış; kelimenin etimolojisini <kız-ıl biçiminde vermiştir (1999: 524a-b).

**Tanıklar**

1. *Közüm hūn-ābıdın āfāk rengi kırmızı boldı / Hemānā kim bu çeşme suydın hāşıl bolur kırmızı.* (FK 221/6)

**2.20. Kızamuk** : 'Humma ile karışık cilt hastalığı' ŞSL 246a

TDK Türkçe Sözlükte 'Genellikle küçük yaşlarda görülen, kuluçka dönemi bir iki hafta süren, bulaşıcı, ateşli, ufak kızıl lekeler döktüren hastalık' (URL-27) anlamına gelecek şekilde açıklanan *kızamık*, *Hemşirelik Terimleri Sözlüğü*nde 'Kızamık virüsü tarafından oluşturulan, 10-12 günlük kuluçka süresi olan, ateş, burun akıntısı, konjonktivit, öksürük ve koplük lekeleri, kırmızı, hafif kabarık makülopapüller tarzda döküntülerin ense saç çizgisinden, alından başlayarak yüze, boyuna üst ekstremitelere ve gövdeye yayılmasıyla belirgin en sık rastlanan, bulaşıcı çocukluk çağı hastalığı' (URL-28), İlaç ve Eczacılık Terimleri Sözlüğünde ise 'Paramiksovirus ailesinden kızamık virüsünün neden olduğu, genellikle çocukluk döneminde görülen, yüksek ateş, ağız mukozasında etrafı kırmızı halka ile çevrili küçük beyazımsı lekeler (Koplük lekeleri), nezle, gözlerde sulanma, öksürük, yüz ve boyundan başlayarak tüm vücuda yayılan kırmızı makülopapüller döküntü ile belirgin bulaşıcı ivergen enfeksiyöz hastalık' (URL-29) olarak verilmiştir. Gülensoy, madde başı aldığı *kızamık* kelimesinin etimolojisini <kız-(ı)la-muk biçiminde yapar ve kelimenin çağdaş lehçelerdeki kullanım örneklerini sıralar (2007: 522b-523a). Eren, kelimenin çağdaş lehçelerdeki kullanım örneklerini "Türkmen *gızamık*. Tatar-Kazan *kızamık*, Kırgız *kızamık*. Kırgızlar *kızılça* adını da kullanırlar. Özbek *kızamık*, Çuvaş *kāsāmāk*. Kelime, Tatarcadan alınmıştır. Orta Türkçede *kızlamuk* olarak geçer. Diyalektlerde kızamığa *kızılca* adı da verilir: Başkurt *kızılca*, Kırgız *kızılça*, Nogay *kızılşa*, KaraKalpak *kızılşa*, Kazak *kızılşa*, Azeri *gızılca* olarak geçer. Kıpçak diyalektlerinde kızamık yerine *köme* adı kullanılır." biçiminde açıklamıştır. Doerfer'den yola çıkarak Tacikçe *qazāluq* biçiminin Türkçeden alındığı fikrini öne sürmüştür (1999: 242a-b). Clauson ise madde başı aldığı *kızamuk* maddesini *kızlamuk* maddesine gönderir. *Kızlamuk* için ise 'kızamık' açıklamasını yaparak kelimenin Eski Uygur, Karahanlı ve Çağatay Türkçesindeki kullanım örneklerini aktarmıştır (1972: 684b).

**Tanıklar**

1. *Huşye 'illeti, hummā ile karışık bir cild hastalığıdır, dāne dane çıkar, marāz-ı muharriktir.* (ŞSL 246a)

**2.21. Konam :** 'Bir tür illet, sarıca hastalığı' ŞSL 240b

Kelimeye Gülensoy, Eren ve Clauson'un sözlüğünde rastlanmamıştır.

**Tanıklar**

1. *Bir nev 'illet, sarıca ve karıca dirler.* (ŞSL 240b)

**2.22. Kurdaşan :** 'Kol ve bacaklarda kaşıntıya yol açan hastalık' DTO 426; *kurdaşanç* 'eller ve ayaklardaki hummalı kaşıntı' OSTN II/951; *kurdaşanı* 'kol ve bacaklarda kaşıntıya yol açan hastalık' DTO 426

TDK Türkçe Sözlükte 'Deride çeşitli sebeplerle oluşan kaşıntılı döküntü; ürtiker' (URL-30) anlamıyla verilen kelimeye Erzurum İli Ağızları, İnceleme-Metinler-Sözlük ve Dizinler adlı çalışmada 'Alerji döküntüleri' (URL-31) biçiminde rastlanmaktadır. Kelime, Veteriner Hekimliği Terimleri Sözlüğünde 'İmmünolojik olarak genellikle tip 1, ancak bazen tip 3 aşırı duyarlılık sonucu dermisin üst bölümlerinin geçici, iyi sınırlı, ödemli ve çoğunlukla kaşıntılı, 1-3 cm çapında deri şişkinlikleriyle belirgin, akut veya kronik damar reaksiyonu, ısı kabarıklığı, ürtiker, yiyecek kabarıklığı, ısı kabarıklığı, şer'a' (URL-32) biçiminde açıklanırken; Hemşirelik Terimleri Sözlüğü ve İlaç ve Eczacılık Terimleri Sözlüğünde 'ürtiker' anlamıyla verilmiştir (URL-33). Hastalık, halk arasında genel olarak bakır basması, dabaz gibi isimlerle de anılmaktadır (Güneşer & Kırmıhoğlu, 2022: 328). Hastalık, Karaçay-Malkar Türkçesinde *mursa bezgek* ve tuzlama adlarıyla da bilinmektedir (Tavkul, 2016: 117). Hastalığın tedavisiyle ilgili Ülger'in tezinde 28 farklı uygulama bulunmaktadır. Bunlardan ilkinde *kurdeşen* olan kişi gece eline ekmeği alır ve iki bacağına arasına da bir değnek alarak sokakta "Kurt oldum kuuurt! Kurt oldum kuuurt! Kurdunu al da giit!" diyerek koşar. Sonra yedi köşeye birer parça ekmeği koyar. Bu uygulamadan sonra rahatsızlığın geçeceğine inanılır. İkinci uygulama ise Ayva dibinden toprak çalınır, "kurt kurt oldum kuuurt, kurt kurt kurt..." denilerek kaşınan yerlere sürülür (Ülger, 2012: 38-41). Uçar, Hz. Peygamber'in sarımsak ve soğan yemenin de bu hastalığa iyi geleceğini ifade buyurduğunu aktarmıştır (2017: 200). Gülensoy, kelimenin etimolojisini <*kur+deş-en* biçiminde yaparak Anadolu ağzlarındaki kullanımını *gurdeşenek* ve *gurtdeşen* biçiminde vermiştir (2007: 572a). Nişanyan, kelimenin Türkiye Türkçesi *kurd eşeni* "«kurtçuk kaşıntısı», ciltte kaşıntılı kızarıklıklarla oluşan rahatsızlık" sözcüğünden evirildiğini belirtmiş; sözcüğün Türkiye Türkçesi *eş-* "kaşımak, kazımak" fiilinden türetildiğini savunmuştur (URL-34). Kelimeye Eren ve Clauson'un sözlüğünde rastlanmamıştır.

**2.23. Kuyangu :** 'Kadın hastalığı' ŞSL 242b

Kelimeye Gülensoy, Eren ve Clauson'un sözlüğünde rastlanmamıştır.

**Tanıklar**

1. *Kuyanc 'ırk-ün-nisā'illeti, reg-i koyun.* (ŞSL 242b)

**2.24. Ölet :** 'Hastalık, hayvan kırgını, kolera' ŞSL 38a; OSTN I/1247

TDK Türkçe Sözlükte 'kıran' (URL-35), Tarama Sözlüğüne göre 'Salgın hâlindeki ölüm, kırgın, kıran' (URL-36) anlamlarına gelen kelime, İshaklı, \*Bolvadin-Afyon, Isparta, Burdur, Darıveren \*Acıpayam, \*Tavas-Denizli, Çırpıköy \*Bayındır -İzmir, İğdecik ve Sancaklıboz köyleri -Maraş, Kirazlı -Bursa, \*Tosya -Kastamonu, \*Kargı, \*İskilip -Çorum, \*Ahlat -Bitlis, Elazığ, Malatya, \*Besni -Adı, Urfa, \*Kilis -Gaziantep, Ankara, \*İncesu -Kayseri, \*Bor, Ortaköy -Niğde, Gâvurdağı \*Cebelibereket -Adana, Civanyaylağı \*Mersin -İçel, Bağyaka \*Finike, \*Alanya -Antalya, Görele \*Fethiye -Muğla yörelerinde 'Öldürücü hastalık salgını, kıran'; Manisa, Malatya, \*Antakya -Hatay, Akyar \*Osmaniye -Adana, Kerkük yörelerinde 'veba'; Isparta, Malatya, Akyar, Gâvurdağı \*Cebelibereket -Adana, Çınarlı \*Şarköy -Tekirdağ ve Van yörelerinde 'kolera'; Darıveren \*Acıpayam Denizli yöresinde ise 'salgın, bulaşıcı' (URL-37) anlamıyla kullanılmaktadır. Görüldüğü üzere Anadolu'da eskiden bulaşıcı hastalıkları ifade etmek için "ölet" kelimesi kullanılmaktadır (Çavdar, 1992: 310). Bu terim ile bir salgın ifade edilmektedir. Bülbül Oğuz, Türkçe Sözlük'teki ölet kelimesinin 1945 ile 1969 arasında yayımlanan sözlüklerde "öldürücü hastalık salgını" şeklinde olduğunu 1998'ten itibaren ise bu tanıma hem *kıran* sözcüğünün eklendiğini hem de kelime için esk. kısaltması eklenerek sözcüğün kullanımdan düştüğünü ifade etmiştir (2021: 242). Gülensoy, madde başı aldığı ölet kelimesinin etimolojisini < öl-et biçiminde verdikten sonra kelimeyi 'öldürücü hastalık salgını' olarak açıklar (2007: 661a). Eren, kelimenin çağdaş lehçelerdeki kullanımını Azeri *ölət*, Özbek *ölet*, Altay, Teleüt *ölüt* şeklinde vererek kelimenin etimolojisini < öl- + - (ü)t biçiminde yapmıştır (1999: 316a-b). Kelimeye, Clauson'un sözlüğünde rastlanmamıştır.

### **Tanıklar**

1. *Hastalık, veba, salgın hayvân kırgını, kolera.* (ŞSL 38a)

**2.25. Remed :** (<A.) 'Göz ağrısı, göz hastalığı' TEH T717a10; YED 45/1; FK 280/4

Devellioğlu, madde başı aldığı *remed* kelimesinin kökenini Arapça olarak göstermiş; kelimeyi 'göz ağrısı, göz ağrması' anlamına gelecek şekilde açıklamıştır (2013: 1062a). Divan şiirinde bu terime fazlaca rastlanılmaktadır. Bu terim göz ağrısı, göz iltihabı, göze problem olan her türlü hastalık olarak tanımlanmaktadır (Bayat & Okumuş, 2004: 456). *Müntahab-ı Şifâ*'da remed ve tedavisine ilişkin bilgi bulunmaktadır. Remed hastalığının tedavisi için gözün yeşil veya siyah bir bağla bağlanması önerilmektedir (Aynacı, 2012: 33).

### **Tanıklar**

1. *Ol ilgeri barıp ejdehânın uçasığa iligin silep ejdehâ yoldın kırağ çıkıp halk ötti. Ve bu nev' havârık andın köp zâhir boldı. Pâdşâhnın bir hâcibinin közi remed şiddetidin kûr bolup hiç kim 'ilâc kıla almaydurlar irdi.* (TEH T717a9-11)

2. *Ol şeker-leb mahfil üzre eyledi tâ nûş-hand / Gönçe yanlığ başını ceyb içre pinhan itti kand / Bolmadı hergiz remed âşûbı birle müstemend / 'Ârızın müştâkıdur bu köz ki bolmuş derd-mend / Gerçi bardur derdlik közde yarıklıkdan gezend.* ( YED 45/1)

3. *Közlerim andın imiş kan u remend 'aynıda kim / Derd hem-kâse muña hecr aña hem-hâne imiş.* (FK 280/4)

**2.26. Rızandalık** 'Nezle, soğuk algınlığı, soğuk geçirme' BN 252a, 253a, 254a; ŞSL 176a

Kelimeye dönem sözlüklerinden M. Pavet de Courteille'nin *Dictionnaire Turk-Oriental* adlı eserinde 'kan yürümesi, şişme, şişkinlik, soğuk algunluğu, nezle' (DTO 331) anlamına gelecek şekilde rastlanmıştır.

### **Tanıklar**

1. *Gendemekke tüşkende maha tend-rızandalık boldı. Bihamdilillah asanlık bile ötti. Şenbe küni Bağ-ı Vefa'da tüşüldi.* (BN 252a)

2. *Rızandalık bolup ısıttım. Bu rızandalık surfağa müncer boldı. Her yutalğanda kan tüküre kiriştım.* (BN 253a)

3. *Ahşamı rızandalık bolup ısıttım. Bu rızandalık yutalka tarttı. Her yutalğanda kan tükürür edim. Hayl tevehhüm boldı.* (BN 254a)

4. *Zükâm, nezle soğuk kiçirme, suâl, şürfe.* (§SL 176a)

### **2.27. Sancıg' : 'Sancı, mide ağrısı' §SL 183a**

Gülensoyi madde başı aldığı *sancı* kelimesini ET. *sançığ*; EKıp. *sançı, sanşı*; <ET., OT. *sanç-* 'batırmak, \*saplamak' +(1)ğ biçiminde vermiş; kelimenin Türkçeden Zazaca'ya *sancı*, Kürtçe'ye ise *sançi* biçimlerinde geçtiğini söylemiştir. Kelimenin çağdaş lehçelerdeki kullanımını ise Azeri, Türkmen *sancı*, Uygur *sançık*, Özbek *sänçik*, Başkurt *sänisiv*, Kazak *şanşuv*, TatarKazan *çänçü* biçimlerinde sıralamıştır (2007: 729b). Kelimeye Eren'in sözlüğünde rastlanmamıştır. Clauson da kelimenin kökenini *sanç-* fiiline dayandırmış; kelimenin Güney Doğu Türkçelerinde *sançık* 'kolik', Kuzey Merkezî Kırgız bölgelerinde *çançu* 'bel ağrısı', Kazak *şanşu* 'punktura, perfüzyon, kolik' Güney Merkezî Özbek *sançık* 'kolik', Kuzey Batı Karakalpak *şanşuw*; Kazak *çençü*, Nogay *şanşuv* 'kolik, bel ağrısı'; Güney Batı Azeri Osmanlı, Türkmen *sancı* 'kolik' formlarında kullanıldığını belirtmiştir. Sonrasında kelimenin kullanım şekillerini Eski Uygur Türkçesinden itibaren tarihî lehçelerde sıralamıştır (1972: 835b-836a).

### **Tanıklar**

1. *Küçük harbe, sancı, kulunc, veca, hale, sancık.* (§SL 183a)

### **2.28. Şar' : (<A.) 'Sara hastalığı' FK 689/311**

Günümüzde bu terim için *sara hastalığı* veya *epilepsi* terimleri kullanılmaktadır. TDK Türkçe Sözlükte *sara* kelimesi 'Zaman zaman kendini kaybederek olduğu yere düşme ve bayılma, vücutta şiddetli çarpınmalar ve ağız köpürmesi ile ortaya çıkan bir sinir hastalığı, tutarık, tutarak, tutarga, yilbik, epilepsi' (URL- 38) olarak tanımlanmaktadır. İnançlara dayalı hastalık adlandırmaları vardır. Bunlardan biri de sara hastalığıdır. Halk arasında cinden ve büyüden kaynaklandığına inanıldığından dolayı sara hastalığını zikretmemek üzere *al basma, bayılma, cin çarpması, dışarlık, eser ~ eserge, koyanavrul, tatalga ~ tutak ~ tatalık ~ tutar ~ tutarak ~ tutarı ~ tutarık, uğrak, yellenme* gibi çeşitli örtülü ifadeler kullanılır. Hastalığı defetmek için dualar okumak, muska hazırlamak, türbelere gitmek ve birtakım ilaçlar hazırlamak gibi çeşitli yöntemlere başvurulmaktadır (Koç, 2010: 5). Doğan, sarası olan kişinin eşeğin sol ön ayak kemiğinden kolye yaparak boynunda taşınması neticesinde şifa bulacağını söylemektedir. Ayrıca kurt gözünü yanında taşıyan kimseyi saranın tutmayacağını belirten Doğan, sara nöbeti gelen küçükler ve yetişkinler için tedavi yöntemi olarak "bir yeşil kurbağa bulunarak mavi bir beze bağlanır ve canlı biçimde saralının boynuna asılır ve yedi gün bekletildikten sonra kurbağa

çıkartılır” açıklamasında bulunmuştur (2011: 125-126). Sara hastalığı Türkmen Türkçesinde ise *sarı getirmek, epilepsiya, kakınlı, cın kakmak, tutgay, garağuş keseli* şeklinde çeşitli kelimelerle ifade edilmiştir (Doğan & Gülvodina, 2018: 69). Devellioğlu, madde başı aldığı *sar'a* kelimesinin kökenini Arapça olarak belirtmiş; kelimeyi ‘tutarık, tutarak, baylıcı, ağız köpürtücü ve çırpındırıcı bir sinir hastalığı’ anlamlarına gelecek şekilde açıklamıştır (2013: 1104a).

### **Tanıklar**

1. *Vaşfda dise ħred fazl u fūnūn / 'Aql-ı küll vaşfi digey şar' u cūnūn.* (FK 689/311)

### **2.29. Sarılgı :** ‘Sarılık’ BV 297/2

Çağatay Türkçesinde sarılık hastalığını ifade etmek için “sarig agrig, sarılgı, yerekân”, “yarakân” ve “yarakan” kelimeleri kullanılmaktadır. Ali Şîr Nevâyî’nin Türkçe divanlarından yola çıkılarak sarılık hastalığına yakalanan kişilerin gösterdiği belirtiler ve hastalığın tedavi yöntemleri şu şekilde sıralanabilir:

1. Sara hastalığınaa safra sebep olur bu nedenle hastalığa yakalananların yüzü ve gözleri sararır,
2. sarılıktan kurtulmak için sarı renkli giysiler giyilir veya sarı renkli nesnelere (safran tozu) kullanılır,
3. hastalığın tedavisinde kehribar taşı kullanılır,
4. sara hastalığına sebep olan safranın tedavisinde tatlı şerbet kullanılır,
5. hastalığın tedavi yöntemlerinden biri vücuttan kan aldırarak ya da kan akıtmaktır (Yazgan Uslu, 2021: 271-279). Kuyumcu da Yazgan Uslu’nun belirttiğine paralel olarak eski zamanlardan günümüze dek sarılık yaşayan bebekleri iyileştirmek amacıyla aileler sarı yelekler, sarı şapkalar, sarı patikler giydirdiklerini bebeklerinin yüzlerine de sarı bir örtü örttüklerini bu şekilde hastalığın tedavisinin sağlanacağını söylemektedir (2020: 535). Yaylagül, Orta Türkçe tıp metinlerinden *Edviye-yi Müfred*e ve *Ebvāb-ı Şifā*’da baldırıkaranın sarılık tedavisi için faydalı olduğu olduğu bilgisinin bulunduğunu aktarır. Yine *Ebvāb-ı Şifā* adlı eserde söğüt yaprağının sıtma ve sarılık tedavisinde kullanıldığından bahseder. Anadolu’da ise halk arasında sarılık tedavisi uygulamalarında çocuk idrarının kullanıldığını ifade eder (2014: 50-53). Gülensoy, madde başı aldığı *sarılık*<sup>2</sup> kelimesini ‘sarılık hastalığı’ olarak vermiş; kelimenin etimolojisini ise <*sarı(ğ)+lık* biçiminde yapmıştır (2007: 736b). Kelimeye Eren’in sözlüğünde rastlanmamıştır. Clauson da madde başı aldığı *sarılgık* ‘sarılık’ kelimesinin kökenini *sarığ*<sup>4</sup> biçiminde vermiştir (1972: 849b).

### **Tanıklar**

1. *Köz ki kan yaş aqban bolmasa sarılgı def / Rengi gūyā ki sarığ lāle kibi bar sarığ.* (BV 297/2)

### **2.30. Sarık ağırik :** ‘Sarılık’ AL(M) 1798; ŞSL 179b

Bayraktar, Uygur Türkçesi ve Çağatay Türkçesine ait eserlerde *sarığ agrıg* kullanımında karşımıza çıkan ve günümüz Türkçesinde *sarılık* (hastalık), *kara sarı* (yüz) gibi kullanımlarda görülen olumsuz anlam dışında sarı renk isminin olumsuz anlamı olmadığını; kara-siyah, ak-beyaz, kıvıll-al-kırmızı, kır-gri gibi

4 Gülensoy, kelimenin etimolojisi için <*sarığ* [\*sār<sup>2</sup>+ı+ğ] açıklamasını yapmıştır (2007: 735b).

yakın anlamlı renk adı ortaklıklarında görülen sözcüklerin birinin Türkçe ve diğerinin alıntı olma durumu hemen her renk için bulunmaktayken; sarı renk adında bu durumun görülmediğini belirtir (2006: 209-210). Sarılık hastalığı hakkında ayrıntılı açıklama için ayrıca bk. 2.27. *Sarığh* maddesi.

### **Tanıklar**

1. *Sarığ ağırık boldum ey sâkî hazân-ı hecr ara / Kanı aşfar mey ki bar her kaçresi bir keh-rübâ.* (ALM 1798)

2. *Yerekan illeti, sarılık, zerd-perme. mişal sarığ ağırık boldum ey sâkî hazân-ı hier ara / Kanı aşfer mey ki bar her kaçresi bir kehribâ.* (ŞSL 179b)

### **2.31. Solunğan :** 'Kalp hastalığı, nefes darlığı' ŞSL 193b

Öz *Türkçe Karşılıklar*<sup>5</sup> yazısında yer alan Sadr illeti maddesi '1. Göğüs darlığı (Zıykı sadır man) 2. Solunğanlık' biçimlerinde açıklanmış; kelimenin karşılığı olarak solunğan ifadesi kullanılmıştır. Yine bu hastalık 'illet-i sadr: Göğüs hastalığı açıklamasıyla *Risâle-i Hıfz-ı Sıhhat-ı Ahâli* adlı eserde karşımıza çıkmaktadır (Turan, 2015: 158b). Kişinin göğsünde geçmeyen bir ağrı varsa ya da hastalığa tutulan kimsenin 7 tane tuz üzerine 7 şer ayet el kürsü okuyup sabahları aç karnına yutması neticesinde şifa bulacağı söylenmektedir (Doğan, 2019: 100). Kelimeye Gülensoy<sup>6</sup>, Eren ve Clauson'un sözlüklerinde rastlanmamıştır.

### **Tanıklar**

1. *Zik-ün-nefes olan, sadr illeti, kalb marîzi, kûteh-nefes.* (ŞSL 193b)

### **2.32. Şufret :** (<A.) 'Sarılık, sarı renk, beniz solukluğu' MÜN M783a23; BV 297/5; LM 3427

Günümüzde bu terim için "sarılık" ifadesi kullanılmaktadır. Ali Şîr Nevâyî, bazı beyitlerde sarı anlamına gelen "şufret" terimini kullanarak sarılık hastalığını ifade etmektedir (Yazgan Uslu, 2021: 272). Sarılık hastalığı hakkında ayrıntılı açıklama için ayrıca bk. 2.27. *Sarığh* maddesi.

### **Tanıklar**

1. *Likin ivürür yüzünü zâhir iylep / Şufret aña zulm-i felek jengârı ...* (MÜN M783a23)

2. *Özge şufret maña yüz koydı yok irse tañ imes / Za'ferân rengiçe un bar ise bîmâr sarığ.* (BV 297/5)

3. *Şufretde nêçe ki kılsa tevbiḥ / Altun bile tēḡ bolur mu zirniḥ.* (LM 3427)

### **2.33. Uyuz :** 'Uyuz hastalığı, kaşıma, kaşınma, ger illeti' ŞSL 44b

Bu terim günümüzde aynı şekilde kullanılmaktadır. TDK Türkçe Sözlükte 'Uyuz böceğinin, üst derinin altına girerek yaptığı kaşındırıcı, bulaşıcı bir deri hastalığı' (URL-39), İlaç ve Eczacılık Terimleri Sözlüğünde 'Üst derinin altına yerleşen dişi Sarcptes scabieinin neden olduğu, özellikle bilek, el ve dış üreme organları üzerinde geceleri artan şiddetli kaşıntıya bağlı tahriş lezyonları ile belirgin, bulaşıcı bir deri hastalığı' (URL-40), Anadolu ağızlarından Diyarbakır ağızında ise *uyuz* (URL-41) biçiminde

<sup>5</sup> Kurun Gazetesi, 7 Şubat Perşembe 1935, 18.1 inci Yıl, Sayı 6138-76, gazete sayfası 19, *Öz Türkçe Karşılıklar* sayfası 298a.

<sup>6</sup> *solunğan* 'nefes darlığı çeken' için ayrıca bk. 2007: 796b.

kullanılmaktadır. Uyuz böceği olarak bilinen bir akarın neden olduğu döküntülerle seyreden ve bulaşıcı bir deri hastalığı olan uyuz, insanların yanı sıra kedi ve köpek başta olmak üzere hayvanlarda da oldukça sık olarak görülmektedir (Şimşek & Keskin, 2019: 205-206). Gülensoy, kelimenin ET. ve OT. deki kullanımlarını uduz biçiminde verdikten sonra etimolojisini <ud- 'ardından gitmek' [uyuz hastalığı deri altından hareketle bütün vücuda yayılan bir hastalık olmasından dolayı] +-(u)z olarak yapmıştır. Kelime Türkmençe *gıcilevük*, Özbek *kıçımā*, Kazak *kışıma*, TatarKazan *kıçınma*, Uygur *kıçışkak*, Kırgız *kıçıtki*, Başkurt *kısınma*, Kırgız ve Uygur *kotur*, Azeri *gotur* biçimlerinde varlığını devam ettirmektedir (2007: 981b). Eren de Çağdaş diyalektlerde *uyuz*'un yerini *kotur* ve türevlerinin aldığından ve kelimenin yalnız Türkçede kaldığından bahsetmektedir (1999: 426b). Clauson, madde başı aldığı *uyuz* kelimesini *uduz* kelimesine yollamış, *uduz* kelimesini ise 'kaşıntı ve diğer cilt hastalıkları' anlamına gelecek şekilde açıklamıştır. Kelimenin Yalnızca Güneybatı Osmanlıca'da hayatta kaldığını söyleyen Clauson, *kotur* kelimesine göndermede bulunmuştur (1972: 74a).

### **Tanıklar**

1. *Cereb, hāriş, kıtur, geçme, ger 'illeti.* (ŞSL 44b)

**2.34. Uzak ağrı :** 'Verem hastalığı, verem' ŞSL 32a

Günümüzde bu terime karşılık olarak "*verem*" ifadesi kullanılmaktadır. Nişanyan, verem kelimesi için Arapça wrm kökünden gelen *waram* وَرَم "ur, tümör" sözcüğünden alıntıdır. Bu sözcük Arapça *warima* وَرِم "şişti" fiilinin fa'al veznidir açıklamasını yapmıştır (URL-42).

### **Tanıklar**

1. *Verem hasteligi kesel-i, seli.* (ŞSL 32a)

**2.35. Vebā :** (<A.) 'Veba, vaba hastalığı' TMA A719a7; BV 38/4; MK 9b-8

TDK Türkçe Sözlükte 'Hasta farelerden insana geçen bir mikrobun oluşturduğu bulaşıcı, öldürücü bir hastalık' (URL-43) olarak tanımlanmaktadır. İnsanlığın görmüş olduğu en kötü bulaşıcı hastalıktır. Ölüm sayısı oldukça yüksektir. Avrupalılarca "kara ölüm" olarak adlandırılmaktadır (Öztürk, 2020: 127). Vebâ hastalığının belirtisi çoğu zaman insanların koltuk altlarında, kasık bölgelerinde veya boyun kısımlarında, yani lenf bezlerinin yoğunlukla bulunduğu bölgelerde yumru şeklinde tümörler çıkmaktadır. Bu sebeple halk arasında bu hastalığa yumurcak adı da verilmektedir (Öztürk, 2020: 129). Veba öncelikle toplumsal yaşamı etkilemiştir. Ekonomik değişim ve dönüşümlerde farklı sonuçlar doğurmuştur. Hizmet sektörünü etkilemiş ve fiyatların artmasına sebep olmuştur. Sosyal, dini ve kültürel anlamda etkileri oldukça büyüktür. Fakat sonuç olarak tedbir ile halk sağlığı gelişmiştir (Yıldız, 2022: 271-274). Nişanyan, kelimenin Arapça wbA kökünden gelen *wabā* وَبَاء "bulaşıcı hastalık, salgın" sözcüğünden alıntı olduğunu belirtmiştir (URL-44).

### **Tanıklar**

1. *Ṭaberistānnı dağı ol binā kıldı. Ve Fārisi kitāb bitimek ve böz toķumaknı ol iķtirā' kıldı. Ve anıķ zamānıda katıķ veba boldı.* (TMA A719a7)

2. *Boldı bağrım yarası iyle 'afen / Ki ŧemimidin irür bīm-i veba.* (BV 38/4)



3. *Yā vebāyi halkқа tã‘ün hem olğay ber-seri*

4. *Tiğri mundağ belālarını ‘adem cāhıdın vücūd tahtgāhuğa kiltürmesün ve yoqluğ zindanıdın barlıq şehristāniğa yitkürmesün.* (MK 9b8-10)

### 2.36. Verce : ‘Isıtma, sıtma hastalığı, titreme’ ŞSL 285b

Günümüzde bu terim yerine “*sıtma*” terimi kullanılmaktadır. Nişanyan, *sıtma* kelimesi için Türkiye Türkçesi *isitme* “humma, ateşli hastalık” sözcüğünden evrilmiştir. Bu sözcük Türkiye Türkçesi *isit-* veya *issit-* “ısıtmak, ateşlemek” fiilinden Türkiye Türkçesi +*mA* ekiyle türetilmiştir açıklamasını yapmıştır (URL-45). Gülensoy, sıtma kelimesinin etimolojisini <*ısı-* [OT. *isi-*] +-*t-ma* biçiminde yapmış; kelimenin çağdaş lehçelerdeki kullanımını Eren’in verdiği kullanımlara ek olarak Başkurt’ta *bizgāk* biçiminde vermiştir (2007: 773b-774a). Eren, *sıtma*<*ısıtma* ‘malarya’ olarak açıkladığı kelimenin çağdaş lehçelerdeki kullanımlarını Türkmen *ısıtma*, Özbek *isitma*, KaraKalpak *ıstpa* ve *bezgek* biçiminde sıralamış; *bezgek* kullanımını da Kırgız *bezgek*, Nogay *bezgek* ve *kısdırma*, Balkar *bezgek*, Kazak *bezgek*, TatarKazan *bizgek* şeklinde vermiştir (1999: 367a-b). Clauson’da *isit-* (1972: 243a) fiili bulunurken *ısıtma/sıtma* kelimesi yer almamaktadır.

### Tanıklar

1. *Isıtma, bezgek, hummā ‘ileti, kaçıtma, titreme, teb-i muharrîk teb-i lerze. mişal verce tutsa bir kişini eger / Hab-ı künin itsün isti ‘māl.* (ŞSL 285b)

### 2.37. Yarağan : ‘Sarılık hastalığı’ BV 297/1; FK 309/2, 699/1; LM 832

Eski tıpta “yarakan” şeklinde tarif edilen sarılık hastalığının en önemli belirtisi yüzün ve vücudun sararması olduğundan şairler tarafından daha çok âşıklık hâlini ve mevsimlerden sonbaharı tarif etmede kullanılır (Şahin, 2011: 36). Günümüzde “sarılık” terimi ile ifade edilmektedir. Sarılık hastalığı hakkında ayrıntılı açıklama için ayrıca bk. 2.27. *Sarığlığ* maddesi.

### Tanıklar

1. *Yarağandın maña ger bar ise ruhsār sarığ / Surfe körgil ki irür dāde-i hūn-bār sarığ.* (BV 297/1)

2. *Yarakan at koyadurlar maña hikmet ehli / Kim hararet yüz ü közümnü dağı kıldı sarığ.* (FK 309/2)

3. *Yāhud yarağan otın kılıp tiz / Sarığ yüzige bolur ‘arāk-riz.* (LM 832)

### Sonuç

Geçmişten günümüze kadar gelen salgınlar ve hastalıklar bu söz varlığının oluşmasına katkı sağlamıştır. Çağatay Türkçesi dönemi terimlerinden çalışmamıza konu ettiğimiz “hasta ve hastalık terimleri” söz varlığı zenginliği açısından çalışılmaya değer görülmüştür. Çağatay Türkçesi dönemi eserlerinden yola çıkarak yapmış olduğumuz bu çalışmada hasta ve hastalık terimlerinin etimolojik tahlilleri verilerek kelimenin geçtiği yerler dönem eserleri aracılığıyla tanıklanmıştır. Çalışmada; hasta ve hastalık anlamına gelen 15, hastalık isimleri olarak ise 37 kelime tespit edilmiştir. Hastalık anlamına gelen kelimeler;

<b>Türkçe Kelimeler</b>	<b>Arapça Kelimeler</b>	<b>Farsça Kelimeler</b>	<b>Arapça/Farsça+Türkçe Kelimeler</b>
Ağrıg	Ma'lül	Bimār	Bimārlıg
Arılmay	Marāz/ Mariz	Hasta/ Haste	Hastalıg
İg/ İglig	Mimrāz		
Kırgın			
Sırku			

tablosu aracılığıyla gösterilebilir. Çalışmada geçen hastalık terimleri ise;

<b>Türkçe Kelimeler</b>	<b>Arapça Kelimeler</b>	<b>Arapça/Farsça+Türkçe Kelimeler</b>	<b>İtalyanca &amp; Fransızca Kelimeler</b>
Ahel	Behağ	Rızandalık (?)	Firengi
As as	Beraş		
Çıban	Dık		
Çiçek	Heyza		
Çil	Remed		
İpliceğ	Şar'		
İtili	Şufret		
Karaca	Vebā		
Karağırkı			
Kart			
Kasmar			
Kezek			
Kırlağan			
Kırmızı			
Kızamuğ			
Konam			
Kurdaşan			

uyangu			
Ölet			
Sancığ			
Sarığlığ			
Sarığ ağrığ			
Solunğan			
Uyuz			
Uzağ ağrı			
Verce			
Yarağan			

tablosu aracılığıyla gösterilebilir. Dilimizde kullanılan ve yukarıdaki tabloda Türkçe olarak gösterilen hastalık terimlerinin dilimize Latince kaynak dili vasıtasıyla da aktarılabilceğı unutulmamalıdır.

### Kısaltmalar

- bk. : bakımız  
Ed. : editör(ler)  
EKıp. : Eski Kıpçak Türkçesi  
ET. : Eski Türkçe  
krş. : karşılaştırımız  
OT. : Orta Türkçe  
ss. : sayfa sayısı  
vd. : ve diğeri

### Eser Kısaltmaları

- AL<sub>K</sub> : El Lüğātu'n-Nevā'iyye ve'l İřtihadātu'l-Çağatā'iyye  
AL<sub>M</sub> : Abuşka Lüğati  
BD : Bâbür Dîvânı  
BN : Bâbürnâme  
BV : Bedāyi'u'l-Vasat  
DTO : Dictionnaire Turc Oriental  
FK : Fevāyidü'l-Kiber  
GT : Çağatayca Gülistan Tercümesi

- HBD : Hüseyin Baykara Divanı  
 KTLS : Karşılaştırmalı Türk Lehçeleri Sözlüğü  
 LD : Lutfi Divanı  
 LM : Leylî vü Mecnûn  
 MK : Mahbûbü'l Kulûb  
 MSD : Mevâna Sekkâkî Divanı  
 MÜN : Münşe'ât  
 OSTN : Opıt Slovarya Tyurkskih Nareçiy  
 ŞHD : Şiban Han Divânı  
 ŞSL : Lugat-i Çağatay ve Türkî-i Osmânî  
 ŞT : Şecere-i Terâkime  
 TEH : Târîh-i Enbiyâ ve ukemâ  
 TMA : Târîh-i Mülûk-ı 'Acem  
 YED : Yusuf Emirî Divanı

### Kaynakça

- Abik, Ayşehan Deniz (1993). Ali Şîr Nevâyî'nin risaleleri târîh-i enbiyâ ve hükemâ, târîh-i mülûk-ı 'acem, münşeât. Doktora tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ağırman Yılmaz, Serra & Tokaç, Mahmut (2022). "Osmanlı tıbbında deri hastalıkları terminolojisi." *Anadolu Tıbbı Dergisi*, 1(1): 1-11.
- Akgül, Seda (2020) Bâbürnâme'nin Haydarâbâd nüshasının transkripsiyonu ve söz dizimi incelemesi. Doktora tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Alan, Sümeyra (2023). "Çağatay Türkçesi dönemi eserlerinde psikolojik bir rahatsızlık: delilik olgusu." *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 13(1), 372-384.
- Aynacı, Mihrican (2012). "Divan şiirinde geçen göz hastalıklarının klâsik dönem tıp metinleri ekseninde değerlendirilmesi." *Divan Edebiyatı Araştırmaları Dergisi*, 9(9): 29-48.
- Bapaeva, Janyl-Myrza (2015). Göç nedeniyle Van Kırgızlarının sosyo-kültürel yapısında oluşan değişimler: halkbilimi verilerine göre bir inceleme. Doktora tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Batmaz, Macidegül (2013). Eski Uygur Türkçesinde tıp terimleri. Yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Bayat, Ali Haydar (2003). "Dîvânü lûgati't-türk'te tıbbî terminoloji". *Yeni Tıp Tarihi Araştırmaları*, 9, 103-122.
- Bayat, Ali Haydar & Okumuş, Necdet (2004). Muhammed Bin Mahmûd-ı Şîrvânî, mürşid (göz hastalıkları). Ankara: Atatürk Kültür Merkezi Yayınları.
- Bayraktar, Nesrin (2006). "Kavram ve anlam boyutunda sarı ve tonları." *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(20): 209-218.
- Berbercan, Mehmet Turgut (2011). Çağatayca gülistan tercümesi (gramer-metin-dizin). Doktora tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bulut, Fatma (2009). "Osmanlı'dan Cumhuriyet'e tehlikeli bir miras: "frengi". *Tarih Okulu Dergisi*, 2009 (III): 109-123.
- Bülbül, Beyhan & Hacımustafaoğlu, Mustafa (2020). "Kızamık enfeksiyonu ve korunma." *Klinik Tıp Pediatri Dergisi*, 12, 5-12.

- Bülbül Oğuz, Betül (2021). "Türkçe sözlüklere göre "salgın" kavram alanı." Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 19(2), 233-252.
- Çavdar, Ayşenur. "Günümüz Türk halk hekimliğinde İslâm öncesi türk tıbbının izleri". I. Türk Tıp Tarihi Kongresi Bildirileri (İstanbul-17-19 Şubat 1988). Ankara: TTK, 1992: 309-313.
- Çelik, Ülkü (1993). Ali Şîr Nevâyî, leyli vü mecnûn (gramer-metin-dizin). Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Develioğlu, Ferit (2013). Osmanlıca-Türkçe ansiklopedik lûgat. Ankara: Ak Aydın Kitap Evi Yayınları.
- Doğan, Halil (2019). Kitabu'l Sihri Batıl Havassul Havas. (havaskitaplarim.net, erişim tarihi: 04.08.2023)
- Doğan, Levent & Gülvodina, Gonca (2018). "Türkmen Türkçesinde kullanılan tıp terimleri ve hastalık adları." Handan Asude Başal, Yasemin Ulutürk & Mine Nazan Kerimak Öner (Ed.). Modern Dönemde Edebiyat, Eğitim, İktisat ve Mühendislik içinde (ss. 57-70), Ankara: Berikan Matbaacılık.
- Doğan, Ş. (2011). "XV.-XVIII. yüzyıllar arasında anadolu sahasında Türkçe yazılmış tıp ve eczacılık sözlükleri." IV. Uluslararası Dünya Dili Türk Sempozyumu Bildiri Kitabı, C. II, Muğla, Aralık 2011, 103-114.
- Dökmeci, İsmet (2006). Tıp terimleri sözlüğü. İstanbul: İstanbul Medical Yayıncılık.
- Eraslan, Kemal (1999). Mevlâna Sekkâkî divanı. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Erbay, Fatih (2003). Muhammed Bin Ahmedü'z-Zâhid'e ait çağatayca bir fıkıh kitabı (inceleme-metin-sözlük). Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Ercilasun, Ahmet Bican, vd. (1991). Karşılaştırmalı Türk Lehçeleri Sözlüğü I-II. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Eren, Hasan (1999). Türk dilinin etimolojik sözlüğü. Ankara: Bizim Büro Basım Evi.
- Ertaş, Mehmet Yaşar & Eğnim, Kağan (2011). "Evliya Çelebi seyahatnamesinde hastalıklar." Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 10, 83-108.
- Gülensoy, Tuncer (2007). Türkiye Türkçesindeki Türkçe sözcüklerin köken bilgisi sözlüğü. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Güneşer, Ramazan & Kırımlioğlu, Nurdan (2022). "Yozgat İli Halk Hekimliği Kapsamında "Bakır Basması" Hastalığı ve Tedavisi: Bir Kadın Şifacının Uygulaması". Mersin Üniversitesi Tıp Fakültesi Lokman Hekim Tıp Tarihi ve Folklorik Tıp Dergisi, 12(2), 321-333.
- Güzeldir, Muharrem (2002). Abuşka lûgati (giriş-metin-indeks). Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Kaçalin, Mustafa S. (2011). Niyâzi, Nevâyî'nin sözleri ve çağatayca tanıklar, el lûgâtu'n-nevâ'yye ve'l iştihâdâtu'l-çağatâ'yye. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Karaağaç, Günay (1997). Lutfî divanı (giriş-metin-dizin-tıpkıbasım). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Karakurt, Deniz (2017). Türk dillerinden Anadolu Türkçesine aktarma sözlüğü. F-Klavye/E-Kitap.
- Karasoy, Yakup (1989). Şiban Han divânı (inceleme-metin). Doktora tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Kargı Ölmez, Zuhâl (1988). Şecere-i terâkime (metin-gramer-dizin). Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kaya, Önal (1989). Ali Şîr Nevâyî, fevâidü'l-kiber (inceleme-metin-dizin). Doktora tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Koç, Aylin (2010). "Hastalık isimlerinde örtmece." Türk Dünyası Araştırmaları, 188, 77-94.

- Köktekin, Kâzım (2007). "Hazâinü's-Saadât'ta geçen tıp terimleri." *A. Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 35, 13-27.
- Köktekin, Kâzım (2007). *Yusuf Emirî divanı*. Erzurum: Fenomen Yayınları.
- Kuyumcu, Elif (2020). "Renk kavramının Türkçedeki ifade özellikleri." *Akademik Tarih ve Düşünce Dergisi*, 7(1), 513-538.
- Ölmez, Zuhâl (1993). *Mahbûbü'l kulüb (metin-gramer-dizin)*. Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Önel, Arzu (2010). "Elazığ ve Malatya illeri yabani tavşan (*Lepus europaeus pallas*, 1778) popülasyonlarının geometrik morfolojik yöntemler kullanılarak karşılaştırılması." Doktora tezi, Fırat Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Önler, Zafer (2006). "Divânü lügâti't-türk ve kutadgu bilig'de tıp terimleri." *Kebikeç*, 22, 135-150.
- Özdemir, Oya & Kanyılmaz, Dilek (2004). "Yeni eliminasyon hedefi: kızamık ve epidemiyolojisi." *Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Mecmuası*, 57(1), 31-38.
- Özdemir, Faruk (2015). "Semantik ve analitik açıdan Kur'an'da "maraz" ve türevleri." *Şırnak Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 6(12), 49-76.
- Özlu, Zeynel & Çay, Mustafa Murat (2020). "19.yüzyılda Osmanlı Devleti'nde salgın hastalıklarla mücadele ve frengi hastalığı." Mehmet Ali Yıldırım (Ed.). *Koronavirüs pandemisi ve geçmişten günümüze salgın hastalıklar içinde* (ss. 168-197). Kilis.
- Öztürk, Murat (2020). "Divan şiirinde veba." *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Salgın Hastalıklar Özel Sayısı*, 125-154.
- Parıldar, Hülya (2020). "Tarihte bulaşıcı hastalık salgınları." *Tepecik Eğitim ve Araştırma Hastanesi Dergisi*, 30, 19-26.
- Pavet de Courteille, Abel (1870). *El-lügatü'l Nevâiyye ve'l-istişhâdâtü'l-Çagatâiyye*, dictionnaire turc oriental. Paris. MDCCCLXX.
- Polat, Ülkü (2022). "Eski Uygurcada agrıg, ig, kegen, kem, tikig, toga "hastalık, ağrı, sızı". *TÜRÜK Uluslararası Dil, Edebiyat ve Halkbilimi Araştırmaları Dergisi*, 10(29), 129-149.
- Radloff, Wilhelm (1893-1899). *Versuch eines Wörterbuchs der Türk dialecte (opit Slovarya Tyurkskih nareçiy)*. T. I 1893, T. II 1899. Sanktpeterburg.
- Sarıyev, Berdi (2008). "Divan'da göz ve göz hastalıklarıyla ilgili sözcükler üzerine bir inceleme." *Modern Türklük Araştırmaları Dergisi*, 5(4), 13-23.
- Şahin, Esmâ (2011). "Baki divanına göre 16. yüzyıl osmanlı toplum hayatı." Doktora tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Şeyh Süleymân Efendi Buhârî (1298). *Lugat-i çağatay ve türkî-i osmânî*. İstanbul: Mihrân Matbaası.
- Şimşek, Erhan & Keskin, Ahmet & Dağcıoğlu, Basri Furkan (2019). "Sık rastlanan ve sık atlanan hastalık uyuz: olgu sunumu." *Ankara Medical Journal*, 19(1), 205-209.
- Tavkul, Ufuk (2016). "Karaçay-Malkar Türkçesinde hastalık adları ve bununla ilgili bazı fiiller, deyimler ve atasözleri." *Modern Türklük Araştırmaları Dergisi*, 13(3), 111-122.
- Tietze, Andreas (2002). *Tarihî ve etimolojik Türkiye Türkçesi lugati*. İstanbul&Wien: Simurg Yayınları.
- Turan, Rawish (2015). *Risâle-i hıfz-ı sıhhat-ı ahâli (40.-79. Varaklar Arası) (Dil İncelemesi-Metin-Sözlük)*. Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Türkay, Kaya (1988). *Bedâyi'u'l-vasa'at (inceleme-metin-dizin)*. Doktora tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Türkmen, Seyfullah (2006a). *Eski anadolu türkçesi tıp terimleri*. Doktora tezi, Kırıkkale Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.

- Türkmen, Seyfullah (2006b). "kurlugan" kelimesinin kökeni üzerine. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 19, 471-476
- Uçar, İlyas (2017). "Hz. peygamber zamanında Medîne'de ortaya çıkan hastalıklar ve tedavi yöntemleri." *Pamukkale Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 4(8), 196-218.
- Ülger, Züleyha (2012). Aydın (merkez) ve çevresinde halk hekimliğı. Yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Ünlü, Mucize & Albayrak, Zarife (2021). "Osmanlı devleti'nde çiçek hastalığı üzerine bir değerlendirme." *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İnsan Bilimleri Dergisi*, 2, 301-324.
- Yaşar, Aşkın, Sinmez, Çağrı Çağlar & Aslım Gökhan (2015). "İç anadolu bölgesi konya bölümü folklorunda ruminantların paraziter hastalıkları ve tedavi yöntemleri." *Kafkas Üniversitesi Veteriner Fakültesi Dergisi*, 21(1), 1-7.
- Yaylagül, Özen (2014). "Anadolu'da yaşayan halk hekimliğı uygulamalarının eski ve orta Türkçe tıp metinlerindeki temelleri." *Millî Folklor*, 26(103), 48-58.
- Yazgan Uslu, Nesibe (2021). "Ali Şîr Nevâyî'nin Türkçe divanlarında sarılık hastalığı ile ilgili kullanımlar." *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 6, 268-284.
- Yıldırım, Talip (2002). Hüseyin Baykara divanı (metin-inceleme-dizin). Doktora tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yıldız, Erol (2022). "Salgını hatırlamak: veba üzerine tarihsel ve sosyolojik bir analiz." *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 48, 264-277.
- Yücel, Bilâl (1995). *Bâbü'r dîvânı*. Ankara: Atatürk Kültür Merkezi Yayınları.

### Elektronik Kaynakça

- URL-1 TDK Güncel Türkçe Sözlük *hasta* maddesi (<https://sozluk.gov.tr/>, erişim tarihi: 03.08.2023)
- URL-2 TDK Güncel Türkçe Sözlük *hastalık* maddesi (<https://sozluk.gov.tr/>, erişim tarihi: 03.08.2023)
- URL-3 Tarama Sözlüğü *ağrık* (I) maddesi (<https://sozluk.gov.tr/>, erişim tarihi: 03.08.2023)
- URL-4 Türkiye'de Halk Ağzından Derleme Sözlüğü *ağrık* (II) maddesi (<https://sozluk.gov.tr/>, erişim tarihi: 03.08.2023)
- URL-5 Güncel Türkçe Sözlük *hasta* maddesi (<https://sozluk.gov.tr/>, erişim tarihi: 03.08.2023)
- URL-6 Güncel Türkçe Sözlük *hastalık* maddesi (<https://sozluk.gov.tr/>, erişim tarihi: 03.08.2023)
- URL-7 TDK Güncel Türkçe Sözlük *kırgın* maddesi (<https://sozluk.gov.tr/>, erişim tarihi: 03.08.2023)
- URL-8 Tarama Sözlüğü *kırgın* maddesi (<https://sozluk.gov.tr/>, erişim tarihi: 03.08.2023)
- URL-9 Türkiye'de Halk Ağzından Derleme Sözlüğü *kırgın* maddesi (<https://sozluk.gov.tr/>, erişim tarihi: 03.08.2023)
- URL-10 TDK Güncel Türkçe Sözlük *maraz* maddesi (<https://sozluk.gov.tr/>, erişim tarihi: 03.08.2023)
- URL-11 TDK Güncel Türkçe Sözlük *mariz* maddesi (<https://sozluk.gov.tr/>, erişim tarihi: 03.08.2023)
- URL-12 Türkiye'de Halk Ağzından Derleme Sözlüğü *kıran* maddesi (<https://sozluk.gov.tr/>, erişim tarihi: 04.08.2023)
- URL-13 TDK Güncel Türkçe Sözlük *çiçek* maddesi (<https://sozluk.gov.tr/>, erişim tarihi: 03.08.2023)
- URL-14 TDK Güncel Türkçe Sözlük *çil* maddesi (<https://sozluk.gov.tr/>, erişim tarihi: 03.08.2023)
- URL-15 Türkiye'de Halk Ağzından Derleme Sözlüğü *çil* maddesi (<https://sozluk.gov.tr/>, erişim tarihi: 03.08.2023)
- URL-16 Türkiye'de Halk Ağzından Derleme Sözlüğü *dık* maddesi (<https://sozluk.gov.tr/>, erişim tarihi: 04.08.2023)

- URL-17 TDK Güncel Türkçe Sözlük *frenği* maddesi (<https://sozluk.gov.tr/>, erişim tarihi: 04.08.2023)
- URL-18 İlaç ve Eczacılık Terimleri Sözlüğü *frenği* maddesi (<https://sozluk.gov.tr/>, erişim tarihi: 04.08.2023)
- URL-19 Türkiye'de Halk Ağzından Derleme Sözlüğü *iplicek* maddesi (<https://sozluk.gov.tr/>, erişim tarihi: 04.08.2023)
- URL-20 TDK Güncel Türkçe Sözlük *kolera* maddesi (<https://sozluk.gov.tr/>, erişim tarihi: 04.08.2023)
- URL-21 Etimoloji Sözlüğü *kolera* maddesi (<https://sozluk.gov.tr/>, erişim tarihi: 04.08.2023)
- URL-22 Tarama Sözlüğü *karaca* maddesi (<https://sozluk.gov.tr/>, erişim tarihi: 04.08.2023)
- URL-23 Türkiye'de Halk Ağzından Derleme Sözlüğü *karaca* maddesi (<https://sozluk.gov.tr/>, erişim tarihi: 04.08.2023)
- URL-24 TDK Güncel Türkçe Sözlük *kızıl* maddesi (<https://sozluk.gov.tr/>, erişim tarihi: 04.08.2023)
- URL-25 Türkiye'de Halk Ağzından Derleme Sözlüğü *kızıl* maddesi (<https://sozluk.gov.tr/>, erişim tarihi: 04.08.2023)
- URL-26 Hemşirelik Terimleri Sözlüğü *kızıl* maddesi (<https://sozluk.gov.tr/>, erişim tarihi: 04.08.2023)
- URL-27 TDK Güncel Türkçe Sözlük *kızamık* maddesi (<https://sozluk.gov.tr/>, erişim tarihi: 04.08.2023)
- URL-28 Hemşirelik Terimleri Sözlüğü *kızamık* maddesi (<https://sozluk.gov.tr/>, erişim tarihi: 04.08.2023)
- URL-29 İlaç ve Eczacılık Terimleri Sözlüğü *kızamık* maddesi (<https://sozluk.gov.tr/>, erişim tarihi: 04.08.2023)
- URL-30 TDK Güncel Türkçe Sözlük *kurdeşen* maddesi (<https://sozluk.gov.tr/>, erişim tarihi: 04.08.2023)
- URL-31 Erzurum İli Ağzıları, İnceleme-Metinler-Sözlük ve Dizinler *kurdeşen* maddesi (<https://sozluk.gov.tr/>, erişim tarihi: 04.08.2023)
- URL-32 Veteriner Hekimliği Terimleri Sözlüğü *kurdeşen* maddesi (<https://sozluk.gov.tr/>, erişim tarihi: 04.08.2023)
- URL-33 Hemşirelik Terimleri Sözlüğü ve İlaç ve Eczacılık Terimleri Sözlüğü *kurdeşen* maddesi (<https://sozluk.gov.tr/>, erişim tarihi: 04.08.2023)
- URL-34 Nişanyan Sözlük *kurdeşen* maddesi (<https://www.nisanyansozluk.com/kelime/kurdesen>, erişim tarihi: 04.08.2023)
- URL-35 TDK Güncel Türkçe Sözlük *kıran* maddesi (<https://sozluk.gov.tr/>, erişim tarihi: 04.08.2023)
- URL-36 Tarama Sözlüğü *kıran* maddesi (<https://sozluk.gov.tr/>, erişim tarihi: 04.08.2023)
- URL-37 Türkiye'de Halk Ağzından Derleme Sözlüğü *ölet* maddesi (<https://sozluk.gov.tr/>, erişim tarihi: 04.08.2023)
- URL-38 TDK Güncel Türkçe Sözlük *sara* maddesi (<https://sozluk.gov.tr/>, erişim tarihi: 04.08.2023)
- URL-39 TDK Güncel Türkçe Sözlük *uyuz* maddesi (<https://sozluk.gov.tr/>, erişim tarihi: 04.08.2023)
- URL-40 İlaç ve Eczacılık Terimleri Sözlüğü *uyuz* maddesi (<https://sozluk.gov.tr/>, erişim tarihi: 04.08.2023)
- URL-41 Diyarbakır Ağızı, İnceleme-Metinler-Sözlük *uyuz* maddesi (<https://sozluk.gov.tr/>, erişim tarihi: 04.08.2023)
- URL-42 Nişanyan Sözlük *verem* maddesi (<https://www.nisanyansozluk.com/kelime/veba>, erişim tarihi: 04.08.2023)
- URL-43 TDK Güncel Türkçe Sözlük *veba* maddesi (<https://sozluk.gov.tr/>, erişim tarihi: 04.08.2023)



URL-44 Nişanyan Sözlük *veba* maddesi (<https://www.nisanyansozluk.com/kelime/veba>, erişim tarihi: 04.08.2023)

URL-45 Nişanyan Sözlük *sıtma* maddesi (<https://www.nisanyansozluk.com/kelime/sıtma>, erişim tarihi: 04.08.2023)

### 13. Geniş zamanın işlevlerine yönelik bir farkındalık çalışması

Dilek KOCAYANAK<sup>1</sup>

Kerim SARIGÖL<sup>2</sup>

**APA:** Kocayanak, D. & Sarıgöl, K. (2023). Geniş zamanın işlevlerine yönelik bir farkındalık çalışması. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (36), 244-261. DOI: 10.29000/rumelide.1369512.

#### Öz

Verici ve alıcı tarafından doğru ve uygun anlamlandırılan dilsel birimler, iletişimin çok daha etkin bir biçimde gerçekleşmesini sağlar. Dolayısıyla konuşurların dildeki birimlere yönelik farkındalıklarının oranı iletişimin niteliği açısından önemlidir. Bu çalışma, işlevsel ve iletişimsel kategorilerin ön plana çıktığı iletişimsel edinç bağlamında hem yabancı dil olarak Türkçe öğrenmiş bireyler hem de ana dili konuşurları tarafından geniş zamanın işlev farkındalıklarının betimlenmesi amacıyla yapılmıştır. Bu amaca yönelik nitel araştırma yöntemlerinden tarama çalışması yapılmıştır. Uzman görüşleriyle yapılandırılmış ve pilot çalışmalarıyla güvenilirliği ölçülmüş videolar aracılığıyla katılımcılara geniş zamanın işlevlerine yönelik sorular yöneltilmiştir. 14 farklı bağlam kullanılan videolarda, katılımcıların farkındalık oranları birbiriyle karşılaştırmalı olarak incelendiğinde, katılımcıların geniş zamanın bağlama göre değişen farklı işlevlerine yönelik farkındalıklarının yüksek (%72,01) olduğu görülmüştür. Ana dili Türkçe olan katılımcıların farkındalık oranları %74, yabancı dil olarak Türkçe öğrenmiş bireylerin %69 ve Türk soylu katılımcıların %68 olarak belirlenmiştir. Geniş zamanın hikâye anlatma, alışkanlık, tahmin etme, doğadaki değişmeyen durumlar, bilimsel gerçekler veya genelgeçer durumların anlatımına dair işlevlerinde farkındalık oranının yüksek; itiraz etme, reddetme, birinin bir durumu kesinlikle kabul etmesi veya gerçekleştirilmesi işlevlerinde ise farkındalık oranının düşük olduğu tespit edilmiştir. Söz verme işlevinde dikkat çekici bir fark bulunmuş; ana dili konuşurlarının farkındalığı bu işlevde hem yabancı uyruklu hem de Türk soylu katılımcılardan daha düşük olarak gözlenmiştir. İtiraz etme/reddetme işlevinde ise ana dili Türkçe olan katılımcılar ile diğer katılımcılar arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.

**Anahtar kelimeler:** yabancı dil olarak Türkçe, geniş zaman, iletişimsel edinç, farkındalık

### An awareness study on the functions of the present simple tense

#### Abstract

Linguistic units that are interpreted correctly and appropriately by the sender and receiver enable communication to take place much more effectively. Therefore, the rate of speakers' awareness of language units is important for the quality of communication. This study aims to describe the awareness of the functions of the present simple tense by both learners of Turkish as a foreign language and native speakers in the context of communicative acquisition in which functional and communicative categories come to the fore. For this purpose, a survey study was conducted from

<sup>1</sup> Dr., Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, TÖMER (Nevşehir, Türkiye), dilekkocayanak@nevsehir.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-7033-7715 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 15.08.2023-kabul tarihi: 20.10.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1369512]

ETİK: Bu makale için Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Bilimsel Araştırmalar ve Yayın Etik Kurulu Başkanlığına 26.05.2023 tarihli, 2023.05.165 sayılı kararlar ve oybirliğiyle etik uygunluk raporu verilmiştir.

<sup>2</sup> Dr., Gazi Üniversitesi, TÖMER (Ankara, Türkiye), sarigulkerim@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-3337-8910

qualitative research methods. Participants were asked questions about the functions of the present tense through videos that were structured with expert opinions and whose reliability was measured through pilot studies. When the awareness rates of the participants in the videos in which 14 different contexts were used were analyzed comparatively with each other, it was seen that the participants' awareness of the different functions of the present simple tense varying according to the context was high (72.01%). The awareness rates of native Turkish speakers were 74%, 69% of individuals who learned Turkish as a foreign language and 68% of participants with Turkish ancestry. It was found that the rate of awareness was high in the functions of the present tense related to storytelling, habit, prediction, unchanging situations in nature, scientific facts or the expression of generally valid situations, while the rate of awareness was low in the functions of requesting and objecting/rejecting, someone's acceptance or realization of a situation. A significant difference was found in the promising function, where native speakers' awareness was lower than both foreign and Turkish participants in this function. In the objection/rejection function, a meaningful difference was found between native Turkish speakers and other participants.

**Keywords:** Turkish as a foreign language, present tense, communicative competence, awareness

## Giriş

Dil, insanların düşüncelerini, fikirlerini ve duygularını ifade etmelerini sağlayan karmaşık ve çok yönlü bir iletişim sistemidir. Bu sistemin çözümlenmesi sadece o dilin kurallarını bilmeyi gerektiren basit bir süreç değildir. Çünkü her dilin yapısı kullanıldığı bağlam içerisinde iletişimsel bir işlev taşımaktadır. Dil bilimsel yapıların bağlam içerisinde anlam kazanmasıyla metinler, konuşmalar oluşmaktadır. Bundan dolayı, dil öğretiminde dilbilgisel yapılar bağlamdan bağımsız bir şekilde ele alınmamalı ve kullanılan metin, diyalog veya konuşma içinde kazandıkları iletişim işlevleriyle öğrenciye sunulmalıdır. Richards ve Rodgers (2014, s. 71) dili bir anlam açıklama sistemi olarak tanımlamışlardır. Dilin ilk işlevinin etkileşim ve iletişim sağlamak olduğunu, dilin işlevsel ve iletişimsel kullanımlarının dilin yapısında kodlandığını ve dilin birincil birimlerinin yalnızca dilbilgisel ve yapısal özellikleri olmadığını, bu birimlere söylemde bulunan işlevsel ve iletişimsel kategorilerin de dâhil edilmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Yani, Richards ve Rodgers (2014, s. 71)'a göre, dil iletişimsel açıdan ele alındığında, anlamsal ve işlevsel kategorilerin öğretimi, dilbilgisel ve yapısal özelliklerden daha öncelikli olmalıdır, çünkü amaç iletişimin sağlanmasıdır.

Chomsky (1959), dili öğrenilmiş bir davranış düzeni olarak açıklayan davranışçılığa karşı çıkmıştır. Ona göre insan beynindeki dil yeteneğinin biri edinilmiş dil kuramları yani dil edinci, öteki ise bu kuralların uygulanışı yani dil edimidir. Dil edinci, bir bireyin dilbilgisi, kelime bilgisi ve telaffuz da dâhil olmak üzere belirli bir dil hakkındaki bilgi ve anlayışını ifade eder (Louhiala-Salminen & Kankaanranta, 2011). Çeşitli bağlamlarda dili doğru ve uygun bir şekilde anlama ve üretme becerisini kapsar (Ahmed ve Hasan, 2020). Öte yandan dil edinimi, dilin gerçek yaşam durumlarında fiilen kullanılmasını ifade eder (Louhiala-Salminen ve Kankaanranta, 2011). Etkili iletişim kurmak ve iletişimsel hedeflere ulaşmak için dil edincini uygulamayı içerir (Costa vd., 2006). Kısacası, dil edinci bir bireyin bir dil hakkındaki bilgi ve anlayışını ifade ederken, dil edinimi dilin gerçek yaşam durumlarında fiili kullanımını ifade eder. Dil edinci, dil ediniminin bir bileşeni olarak, yürütme işlevleri, pragmatik yeterlilik ve çok kültürlü ekiplerde iletişim dahil olmak üzere dil ediniminin çeşitli yönleri üzerinde bir etkiye sahip olabilir. Bununla birlikte, dil edinimi ve edinci arasındaki ilişki, belirli bağlam ve ilgili görevlerin niteliği gibi çeşitli faktörlerden de etkilenir. Hymes (1972) edinç kavramının toplumsal ve kültürel açıdan dili kullanma yeteneğini açıklamaktan uzak kaldığını; "bağlama uygunluk" kavramını da içermesi gerektiğini ileri

sürmüştür. Brown (1987:198)'a göre Hymes (1972), iletişimsel edinç kavramını Chomsky (1965)'nin edinç kavramının kısıtlı olduğunu düşünmesi üzerine ortaya atmıştır. Chomsky'nin savunduğu çocuğun üç, dört yaşlarında dilbilgisini hızla geliştirdiğini ifade eden “kural yönetimli yaratıcılık” ilkesi, Brown'un, (1987:199) Hymes'dan (1972) aktardığına göre, dilin sosyal ve işlevsel kuralları için geçerli değildir. İletişimsel edinç, iletişimsel hedeflere ulaşmak için çeşitli sosyal bağlamlarda dili etkili ve uygun bir şekilde kullanma becerisini ifade eder (Verhoeven & Vermeer, 2002). Canale ve Swain (1980, s. 27) iletişimsel yetkinliği, temel dilbilgisi ilkeleri bilgisi, dilin sosyal bağlamlarda iletişimsel işlevleri yerine getirmek için nasıl kullanıldığı bilgisi ve söylem ilkelerine göre ifadelerin ve iletişimsel işlevlerin nasıl birleştirilebileceği bilgisinin bir sentezi olarak tanımlamıştır (Verhoeven ve Vermeer, 2002). Bu tanım, yalnızca dilbilgisi kurallarını bilmenin değil, aynı zamanda dilin gerçek yaşam durumlarında nasıl kullanıldığını anlamının önemini vurgulamaktadır. Bachman & Palmer (1996) iletişimsel edinç kavramını üç bileşen önererek daha da genişletmiştir: dilsel yeterlilik, pragmatik yeterlilik ve sosyolinguistik yeterlilik (Bachman & Palmer, 1996). Dilbilimsel yeterlilik, dilbilgisi, kelime bilgisi ve telaffuz dâhil olmak üzere dil sistemi bilgisini ifade eder. Pragmatik yeterlik, dili farklı sosyal ve kültürel bağlamlarda uygun şekilde anlamayı ve kullanmayı içerir. Toplumdilbilimsel yeterlilik, dili sosyal ve kültürel normlara göre yorumlama ve üretme becerisini ifade eder (Bachman & Palmer, 1996). Ancak alanyazında pek çok araştırmacı iletişimsel edinç bileşenleri üzerinde çalışmalar yapmaya devam etmektedir (Celce-Murica, Dörnyei, Thurell, 1995; Bachman, 1990; Bachman&Palmer, 1996; Bagarić, 2007). Celce-Murcia (2008) tarafından iletişimsel edinç bileşenleri sosyokültürel edinç, söylem edinci, dilsel edinç, söz örüntüsü edinci, etkileşimsel edinç ve stratejik edinç şeklinde ayrıntılandırılarak ele alınmıştır.

Dil öğretimi bağlamında, iletişimsel yetkinliğin geliştirilmesi kilit bir hedefdir. Dil öğretmenleri yalnızca dilbilgisi ve kelime öğretmeye odaklanmamalı, aynı zamanda öğrencilerin dili anlamlı ve özgün şekillerde kullanarak pratik yapmaları için fırsatlar sağlamalıdır (Pakula, 2019). Bu, dilbilgisi kurallarının ezberlenmesinden ziyade dilin iletişim için kullanılmasını vurgulayan bir yaklaşım olan iletişimsel dil öğretimi yoluyla başarılabilir (Banagbanag, 2020). İletişimsel yeterlilikleri geliştirmek için rol yapma, tartışma ve problem çözme etkinlikleri gibi gerçek yaşam iletişim görevlerine de yer verilmelidir (Banagbanag, 2020).

Bu açıklamalara koşut olarak herhangi bir yabancı dili biliyor olmak, iletişimsel edinç bileşenlerinin tümünün bilgisine sahip olmak, kullanıldığında anlıyor olmak ve gerektiğinde kullanabilmek anlamına gelmektedir. Bu bakımdan öğrencilerin iletişimsel dil yeterliliğine ulaşmaları dil öğretiminin en büyük hedeflerinden biri olmalıdır. Howatt (1984'ten Aktaran, Richards ve Rodgers, 1986, s. 66), iletişimsel dil öğretimini güçlü ve zayıf versiyonlar olarak iki ayrımla açıklamıştır. Zayıf versiyona göre öğrencilerin dili iletişimsel amaçla kullanmaları çok önemlidir. Bir öğrenciye dolmuşta seyahat ederken kullanması gereken dilin öğretilip sonra da öğrencinin dolmuşta bindirilmesi örnek olarak verilmektedir. Güçlü versiyonda ise, dil iletişimle edinilir. Dile ait bilginin geliştirilmesi önemlidir. Dile ilişkin bilgilerin kullanımı ikinci plandadır. Bir öğrencinin dolmuşta binip kullanılan dili dinleyerek ve analiz etmeye çalışarak iletişim ortamının içerisinde öğrenmesi ise bu versiyona örnek gösterilmektedir. Zayıf versiyon, “kullanım için dil öğrenimi”, güçlü versiyon ise “öğrenmek için dil kullanımı” biçiminde ifade edilebilir (Richards ve Rodgers, 1986, s. 66).

Freeman (1986, s. 123) iletişim kurulurken dilin onaylamak, ikna etmek, söz vermek gibi farklı işlevlerle, farklı bağlamlarda kullanıldığını söylemektedir ve dil kullanıcısının seçimlerini o anda içinde bulunduğu istekler ve duygu seviyesi ile birlikte karşısındaki kişiyle arasındaki ilişkiye göre yaptığını belirtmektedir.

Ona göre iletişim bir süreçtir ve dil öğrencisinin hedef dilin yapı, anlam ve işlevlerine ilişkin bilgi sahibi olması yetersiz kalacaktır.

Sonuç olarak iletişimsel dil öğretiminde öğrenmeyi destekleyen gerçek yaşam etkinlikleri yer almalıdır. Çünkü dil karmaşık bir süreçtir ve doğal dil kullanım durumları ön plana çıkmalıdır. Günlük dili içeren gerçek bağlamlar sunulması öğrencilerin hedef dili öğrenmelerinde kolaylık sağlayacaktır. Dili iletişimden bağımsız düşünmek mümkün değildir. Dilbilgisi öğretimi elbette yadsınamaz ancak iletişim unsurları da öğretmeye dâhil edilmelidir. Özellikle öğrencilere hedef dilin konuşulduğu doğal ortamlar yaratılmalı, gerçek bağlamlar gösterilmelidir.

Türkçede geniş zaman ekleri dilbilgisi kitaplarında zaman işaretleyicisi olarak gösterilmiş olsa da özellikle yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde iletişim içinde anlamsal kullanımlarının fazlaca olduğu yapılan çalışmalarda kanıtlanmıştır. Geniş zamanın adetler, alışkanlık, çıkarım, rica, öneri, izin, bilimsel gerçekler, tahmin, emir, teklif, çaresizlik, tehdit, fıkra, masal, hikâye anlatma gibi pek çok işlevi bulunmaktadır (Üzüm, 2018; Uzun, 2015; Yılmazoğlu, 2013; Benzer, 2012; Ergin, 2013; Korkmaz, 2009; Özçelik, 2001; Eker, 2009; Banguoğlu, 2011; Ediskun, 2005; Gencan, 2007). Yabancı dil öğretiminde öğrencilere iletişim içinde dil kullanımları gösterilmeli ve etkinliklerde anlamlı (meaningful) ve özgün (authentic) dil kullanımını sağlayacak araçlar kullanılmalıdır (Richards and Rodgers, 2014, s. 105). Böylelikle öğrencilerin hedef yapıya ilişkin farkındalıkları artmış olur. Alanyazında farkındalık (awarerness) dil öğrencilerinin biçim ve işlevlere yönelik bilinç (conscious) ve duyarlılığı (sensitivity) olarak tanımlanır (Carter, 2003, s. 64). Farkındalık düzeyinin artması özellikle yabancı dil öğrenenler için uygun kullanımlar açısından önemlidir. Bu bağlamda hem yabancı dil olarak Türkçe öğrenmiş bireylerin hem de ana dili konuşurlarının bir dil yapısına yönelik farkındalık durumlarının betimlenmesinin ileri çalışmalar için veri oluşturabileceği düşünülmektedir.

Bu çalışmada yabancı dil olarak Türkçe öğrenmiş bireylerin ve ana dil konuşurlarının geniş zamanın işlevlerine yönelik farkındalıklarının betimlenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda çalışmada aşağıdaki soruların yanıtı aranmıştır.

- Yabancı dil olarak Türkçe öğrenmiş bireylerin geniş zamanın işlevlerine yönelik farkındalık durumları nedir?
- Ana dili Türkçe olan konuşurların geniş zamanın işlevlerine yönelik farkındalık durumları nedir?
- Türk soyluların farkındalıkları ile diğer dilleri konuşanların farkındalıkları arasında kayda değer fark var mıdır?

Bu sorular çerçevesinde elde edilecek olan verilerle var olan durumun betimlenmesinin yanında yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ortamlarına yön verecek bulgulara ve yorumlara ulaşılması amaçlanmıştır.

## Kavramsal çerçeve

### Geniş zaman ekleri ve işlevleri

Geniş zaman, dil bilgisi kitaplarında genel olarak “bildirme kipleri” içinde yer almaktadır. Korkmaz (2014, s. 569) geniş zaman kipinin geçmişten geleceğe uzanan geniş bir zaman kesimindeki oluş ve kılışları içine aldığı, her üç zaman arasında gidip gelen bir esnekliğe sahip olduğunu ve ekte esas

itibarıyla “her zamanı” içine alan bir süreklilik işlevine sahip olduğunu açıklamaktadır. Ergin (2005, s. 291) de geniş zaman eklerinin şekil ve zaman ifade ettiğini, şekil olarak bildirme, zaman eki olarak ise geniş zaman ifade ettiğini vurgulamaktadır.

Geniş zaman, eylemin başlayıp devam ettiğini ve edeceğini gösterir. Geniş zamanda sınırlama ve kesinlik yoktur; geçmiş, şimdiki ve gelecek zamanları içine alan bir zamandır (Ediskun, 2005, s. 180). Banguoğlu (2011, s. 462) da geniş zamanın üç zaman bölümünden şimdiki zamana ait, fakat her üçü arasında sınırsız denecek kadar geniş bir kullanışa sahip olduğunu belirtir. Eker, haber kiplerinin içine zaman eklerini almakta ve geniş zamanı da burada örneklerle göstermektedir (Eker, 2009, s. 341).

Alanyazında geniş zamanla ilgili en ayrıntılı inceleme Korkmaz (2014) tarafından yapılmıştır. Geniş zamanın geçmiş, şimdiki ve gelecek zamana kayabilme esnekliği olduğunu; bu üç zamanın işlevlerine sahip olduğunun göstergesidir. Geniş zaman kipiyle karşılanan geçmişlik, şimdiki ve geleceklilik –DI, –mİş ve –(y)AcAk eklerindeki gibi kesin ve belirli değildir. Çünkü burada zamanı, cümledeki öznenin dayandığı maksat, öznenin söyleyiş amacı belirlemektedir. Bu da doğrudan doğruya fiildeki görünüş olayı ile ilgilidir ve zaman kaymalarına yol açmaktadır (Korkmaz, 2014, s. 569).

Geniş zaman ekleri; olumlu fiillerde –r,-Ir ve –Ar; olumsuz fiillerde birinci teklik ve çokluk kişilerinde kullanılan –mA ve diğer kişilerde kullanılan –mAz’dır. TDK Türkçe Sözlük’te (2011) yer alan eylemlerde ünlü ile biten tek heceli ve ünlü ile biten çok heceli eylemlerin tutarlı bir biçimde –r geniş zaman eki aldığı görülmektedir. Bu durum oldukça tutarlı ve düzenlidir. Ye-, de-, uyu-, yürü-, okşa-, kaşı-, öde-, oku- vb. örneklerde olduğu gibi. Ancak alanyazında –Ir ve –Ar işaretleyicilerinin olumlu şekillerinin kullanımlarında kesin bir kuraldan söz edilememektedir. Geniş zaman ekleriyle ilgili çalışma yapanlar arasında bir uzlaşmaya varılmadığı görülmektedir. Örneğin Ergin (2013) geniş zaman ekinin sadece –r ve –Ar şeklinde olduğunu belirtir. Tek heceli fiillerin bir kısmına, çok heceli bütün fiil kök ve gövdelerine –r eki getirilebileceğini ancak “açıl-ı-r, unut-ur, ye-r, başlar, den-i-r, gel-i-r” gibi örneklere gelen –Ir/-Ur eklerindeki ünlüleri bağlayıcı ünlü olarak kabul etmektedir. –Ir biçim birimini geniş zaman eki olarak kabul etmemektedir. Ergin (2013), Eski Türkçede –r, –Ar ve –Ur olmak üzere üç geniş zaman eki olduğundan bahsederek –Ur ekinin diğer iki ekten daha eski olduğuna değinmiştir (s. 387-388).

Korkmaz (2009), –Ar ekinin genelde ünsüzle biten tek heceli sözcüklere geldiğini vurgulamış; –Ir ve –Ur’un ise ünsüzle biten bazı tek heceli fiillerle ünsüzle biten çok heceli fiillere geldiğini belirtmiştir (s. 756). Korkmaz aynı zamanda, –Ar ile –Ir/-Ur ekleri arasındaki geçişten bahsetmiş ve –Ar ekinin basit fiillerde, –Ir ve –Ur eklerinin ise türemiş fiillerde kullanıldığını öne sürmüştür.

Özçelik de (2001) çalışmasında geniş zaman eklerinin bu kuralsızlığından bahsetmiştir. –r ekinin diğer biçimbirimlerine göre daha eski olduğunu –Ar ve –Ir eklerinin nasıl ve neden ortaya çıktığını, en eskisinin hangisi olduğunu sorgulamıştır. Geniş zaman işaretleyicilerinin bu kuralsızlığının Orta Türkçe Dönemine kadar gittiğini hatta Orta Türkçede bazı eylemlere hem –Ar hem de –Ir ekinin getirildiğini ifade etmiştir (s. 410). Özçelik (2001) ve Gencan (2007) çalışmalarında (s. 410) 13 eylemdeki kuralsızlıktan (s. 330) bahsetmiştir; ancak Çürük ve Erkinay Tamtamış (2022) kuralsız fiillerin sayısının 18 (al-, bil-, bul-, gel-, kal-, ol-, öl-, san-, yun-, den-, kon-, yen-, aş er-, gör-, dur-, var-, ver-, vur-) olduğunu vurgulamışlardır. Çürük ve Erkinay Tamtamış (2022, s. 1158) çalışmalarında “Kuşlar ağaçlara kon-ar.” ve “Yemeklere tuz kon-ur.”; “Hakemi de yen-ersin.” ve “Bu yemek böyle yen-ir.” örneklerini vererek sonu –n ile biten eylemlerdeki kuralsız geniş zaman çekimlerini göstermişlerdir.

Yukarıdaki açıklamalar doğrultusunda her ne kadar ana dili öğretiminde geniş zaman biçimbiriminin kurallı ve kurlsız çekimleri konusunda kimi zaman tartışmalar kimi zaman da uzlaşmalar yaşansa da; geniş zaman biçimbiriminin eylemlere eklenme durumu yabancılara Türkçe öğretiminde aşağıdaki gibi tablolaştırılarak aktarılabilir.

**Tablo 1. Geniş Zaman Eklerinin Eylemlere Göre Kullanım Durumları**

Eylemin Sonunda Ünlü Harf Varsa -r	Eylemin Sonunda Ünsüz Harf Varsa		13 İstisna Eylem	
	Tek Heceli Eylemler -ar / -er	Çok Heceli Eylemler -ır/-ir/-ur/-ür		
oku-	aç-	getir-	al-ır	ol-ur
kapa-	öp-	öğret-	bil-ir	öl-ür
ye-	piş-	öğren-	bul-ur	san-ır
de-	sil-	çalış-	dur-ur	var-ır
öde-	doğ-	söndür-	gel-ir	ver-ir
söyle-	uç-	konus-	gör-ür	vur-ur
kana-	kalk-	anlat-	kal-ır	

Türkçede -r, -Ar ve -ır şeklinde biçimsel olarak işaretlenen geniş zaman eklerinin pek çok işlevi bulunmaktadır. Anlam bilimsel bir yaklaşımla ele alınan bu eklerin tespit edilen işlevleri aşağıdaki şekilde özetlenmiştir:

**1. Geniş zaman doğa olayları, matematik işlemleri, genellemeler gibi doğadaki değişmeyen durumlar, bilimsel gerçekler veya genel gerçeklerin anlatımında kullanılır.**

**İki kere iki dört eder.**

**Güneş doğudan doğar, batıdan batar.**

**İnsanlar doğar, büyür, yaşlanır ve ölür.**

**2. Geniş zaman eki eylemin düzenli olarak veya sıklıkla gerçekleşmekte olduğunu veya gerçekleşme potansiyeli taşıdığını anlatır. Kısacası alışkanlıkları ifade eder.**

**Her sabah spor yaparım.**

**Her gece kızıma masal anlatırım.**

**3. Geniş zaman potansiyellik aktarabildiği için tahmin anlatır. Bu kullanımında “belki, kim bilir, kesin” gibi tahmin anlamı bildiren ifadelerle yer verilmesi anlamı daha da güçlendirmektedir.**

**Bu soru çok kolay. Kesin sen çözersin.**

**Kim bilir, Ayşe de bizimle gelir.**

**4. Geniş zaman tahmin anlatmasının yanında gelecek zaman aktaran belirteçlerle de kullanılabilir.**

**Yarın kesinlikle yağmur yağar.**

**İki gün sonra bu işten de vazgeçer.**

**Sanırım gelecek hafta İstanbul’a gideriz.**

**5. Geniş zaman teklif gibi edimsel anlatımlar kurmak için soru tümcelerinde kullanılır.**

**Benimle evlenir misin?**

**Benimle dans eder misiniz?**

6. Geniş zaman rica gibi edimsel anlatımlar kurmak için soru tümcelerinde kullanılır.

**Biraz sessiz olur musunuz?**

**Şurayı imzalar mısınız?**

7. Geniş zaman emir gibi edimsel anlatımlar kurmak için soru tümcelerinde veya bağımsız önemelerde kullanılır.

**Dolaptaki yemeği ısıtırsın, sonra da yersin.**

**Ofisteki bütün işleri bitirirsiniz, akşam yedi gibi de çıkarsınız.**

8. Atasözleri, özdeyiş, genel yargı ve yasal tümceler pek çoğunun eylemi geniş zaman kiplidir (Gencan, 2007, s. 329).

**Su uyur, düşman uyumaz.**

**Allah dağına göre kar verir.**

**Hatasız kul olmaz.**

9. Belirsiz geçmiş zaman ekiyle yapılan masal, hikâye ve fıkra anlatımları aynı zamanda geniş zaman ekiyle de yapılmaktadır.

**Yazı yazmak için okyanus sahillerine giden bir yazar, sabaha karşı kumsalda dans eder gibi hareketler yapan birini görür. Biraz yaklaşınca, bu kişinin sahile vuran denizyıldızlarını, okyanusa atan genç bir adam olduğunu fark eder. Genç adama yaklaşır:**

– **Neden denizyıldızlarını okyanusa atıyorsun?**

**Genç adam yanıtlar;**

– **Birazdan güneş yükselip, sular çekilecek. Onları suya atmazsam ölecekler.**

**Yazar sorar;**

– **Kilometrelerce sahil, binlerce denizyıldızı var. Ne fark eder ki?**

**Genç adam eğilir, yerden bir denizyıldızı daha alır, okyanusa fırlatır.**

– **Onun için fark etti ama...**

10. Sorulu kullanışlarda inkâr etme/yadsıma anlamı da yer almaktadır (Gencan, 2007, s. 329).

**Ben hiç öyle şey yapar mıyım?**

**Yok canım! Bu saatte uyur muyum?**

11. Yılmazoğlu'na göre (2013, s. 67) konuşucunun ses tonu ve vurgusu ile geniş zaman ekleri cümleye çaresizlik anlamı katabilir. Özellikle “Ne yaparsın!” ifadesi çaresizlik anlamını ve yapılacak başka bir şeyin olmadığı bilgisini karşı tarafa aktarmakta kullanılan bir kalıp ifadedir.

**Ne yaparsın abla ekmek parası işte!**

**Hayat işte ne yaparsın!**

12. Saygılı hitaplarında soru eki –mI geniş zaman kiplerine incelik, nezaket anlamı kazandırır (Gencan, 2007, s. 329).

**Şöyle buyurmaz mısınız?**



**Ahmet Bey de Şeref vermezler mi?**

13. Eylemin her zaman yapıldığını, yapılacağını bildirir. Ne zaman? Sorusunun cevabı “her zaman, her vakit”tir (Gencan, 2007, s. 328).

**Roman okumaktan zevk alırım.**

**Bilgen gittiği her yeri neşelendirir.**

14. Geniş zamanın olumsuz soru kullanımı birinin bir durumu kuşkusuz gerçekleştirmesi anlamını verebilmektedir.

**Sen istersin de ben yapmaz mıyım?**

**Bir dilim daha kek alır mısınız? Almaz mıyım?**

15. Belli bağlamalarda karşıdaki kişiye söz verme anlamı bulunmaktadır.

**Siz beni arayın. Ben size mutlaka yardım ederim.**

16. Özellikle bir konu veya kişiler hakkında dilekte bulunma anlamına gelir.

**İnşallah çok mutlu olursunuz.**

**Ömür boyu aynı yastıkta kocarsınız.**

17. Olumsuz soru biçimlerinde aynı zamanda izin anlamı vardır.

**Bu akşam Mervelede kalabilir miyim? Olur mu?**

18. Olumlu soru biçimlerinde tahmin anlamı bulunmaktadır.

**Sence bu video kaç beğeni alır?**

**Sizce piknik saat kaçta biter?**

19. Bir lke veya kültüre ait kuralları anlatmak için geniş zaman yapısı kullanılır.

**Ayakkabılarla evin içine girmek Türkiye’de dünyanın en büyük kabalığı sayılır.**

20. İtiraz etme veya reddetmede çoğunlukla geniş zamanın olumsuz kipli tümceleri tercih edilir.

**Vallahi olmaz. Senin paran burada geçmez.**

**Yöntem**

Bu çalışmada, geniş zamanın işlevlerine yönelik farkındalığı belirleyebilmek amacıyla katılımcılardan veri toplanması amaçlanmıştır. Bu bakımdan çalışma; kullanılan geniş zaman işlevinin farkındalığını betimleme amacıyla veri toplama aracı geliştirilmesi, katılımcılara uygulanması ve toplanan verilerin çözümlenmesi aşamalarını içermektedir. Çalışmada yöntem olarak ilişkisel tarama modelinden yararlanılmıştır. Çalışmanın yöntemi olan “nitel araştırma, sosyal olay ve olguların nedenlerinin, sonuçlarının veya ayrıntılarının açıklanmasını sağlayan önemli bir araştırma yöntemidir” (Baltacı, 2017).

**Veri toplama aracı**

Çalışmada, katılımcıların geniş zamanın işlevlerine yönelik farkındalık düzeylerinin belirlenebilmesi için yapılandırılmış görüşme formu ile verilerin toplanması amaçlanmıştır. Bunun için hazırlanan yapılandırılmış görüşme formunda, içinde geniş zamanın işlevlerinin yer aldığı ve rastlantısal olarak seçilmiş dizi, film, televizyon programlarından en fazla 1 dakikalık en az ise 25 saniyelik kesitler alınmıştır. Seçilen videolardaki geniş zamanın işlevleri alanyazında Banguoğlu, 2011; Ediskun, 2005; Gencan, 2007 çalışmalarında yer alan işlevlere ve özellikle yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde geniş zamanlı kiplerin öğretiminde kullanılan kitaplarda yer verilen işlevlere bağlı olarak betimlenmiş ve seçenekler biçiminde sunulmuştur. 20 videoda geçen geniş zamanın işlevlerine yönelik uygulama taslak olarak hazırlandıktan sonra öncelikle dil bilim alanında uzmanların görüşlerine başvurulmuştur. Uzmanların görüşleri doğrultusunda uygun olmayan 6 video çıkarılmış ve 3 videonun seçeneklerinde de değişiklik yapılmıştır. Son olarak aşağıda belirtilen işlevlerin farkındalığı üzerinden doğru işlevin bir yanıtta yer aldığı form çevrim içi ortamda oluşturulmuştur. Geniş zamanın işlevlerine yönelik farkındalığı betimlemek için videolarda kullanılan işlevlerin sayısı on dördtür ve bu işlevler şunlardır: *hikâye anlatma, inkâr etme, söz verme, alışkanlık, teklif etme, dilekte/temennide bulunma, atasözü, izin, tahmin etme, rica, doğa kanunları, bir ülkeye ait kurallar, bir durumu/olayı/isteği kuşkusuz gerçekleştirme ve itiraz etme*. Görüşme formunda videonun altında bu işlevlerden dördü seçenek olarak verilmiştir. Seçenekler dışında görüş belirtmek isteyen katılımcılar için “diğer” seçeneği eklenmiştir. Bu seçenek E olarak kabul edilmiştir. Uygulama öncesinde görüşme formunun güvenilirlik ölçümü Miles ve Huberman’ın (1994) önerdiği uyuşum yüzdesi hesabı kullanılarak ( $p = \frac{n \times 100}{n + nd}$ ) pilot grup ile yapılmış ve bu hesaplama sonucunda %76,6 oranı ile görüşme formu maddeleri güvenilir olarak saptanmıştır.

### Katılımcılar

Çalışmanın katılımcıları, Türkçe öğrenmiş yabancı uyruklu öğrenciler ile Türkçe ana dili konuşurlarıdır. Katılımcılar rastlantısal örnekleme yoluyla seçilmiştir ve gönüllü olarak çalışmaya katılmıştır. Gerektiğinde elde edilen verileri detaylandırmak ve karşılaştırmalar yapmak için kullanıcılardan yaş, cinsiyet, uyruk, öğrenim durumu gibi bilgiler toplanmıştır. Ana dili Türkçe olan katılımcıların eğitim düzeyi lisans ve üzeridir. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenmiş katılımcılar ileri düzey Türkçe bilmektedir ve eğitim düzeyleri lisans ve üzeridir. Katılımcıların en küçüğü 16, en büyüğü 60 olmak üzere yaş ortalaması 22.8’dir. Yabancı uyruklu öğrenciler en fazla Afganistan (6), İran (6), Kazakistan (5), Türkmenistan (5) olmak üzere 25 farklı ülke vatandaşlarından oluşmaktadır. Kazakistan (5), Kırgızistan (3), Özbekistan (3) ve Türkmenistan (5) ve Azerbaycan (1) vatandaşlarının sayısı 17’dir. Bu dillerden birini bildiğini ifade edenlerin sayısı da aynıdır. Yani farklı ülke vatandaşı olup Türk dillerinden birini bildiğini ifade eden yoktur.

Katılımcı bilgileri aşağıdaki gibidir:

**Tablo 1: Katılımcı Bilgisi**

Ana dili Türkçe	Yabancı dil olarak Türkçe	Toplam
59	57	116

**Tablo 3. Katılımcıların Cinsiyete Göre Dağılımı**

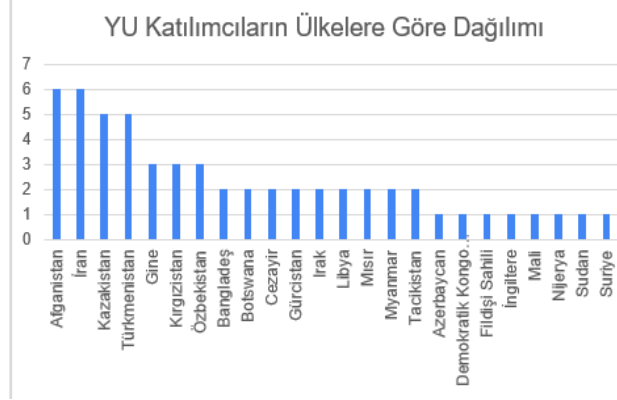
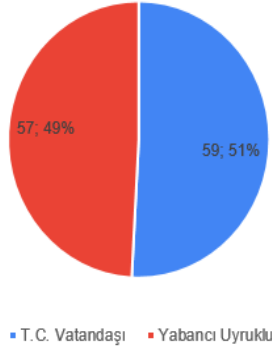
### Cinsiyetlerine Göre Dağılım

Erkek

26

Kadın

90



Grafik 1. Katılımcıların Ükelere Göre Dağılımı

### Verilerin çözümlenmesi

Toplanan veriler sayısal verilere dönüştürülmüş ve betimsel çözümlenmeleri sıklık ve yüzde gibi istatistiklerden yararlanılarak işlem yapılmıştır. 59'u ana dili Türkçe olan, 57'si yabancı dil olarak Türkçe öğrenmiş toplamda 116 katılımcının tümü sorulara cevap vermiştir. Dolayısıyla 116 katılımcının cevaplarının tamamı çalışmaya dâhil edilmiştir.

Çoktan seçmeli (4 seçenek) tek seçenekli görüşme formunun olduğu sorularda aynı zamanda "Diğer" seçeneğine de yer verilmiştir.

Bulgular; katılımcıların tamamı, yabancı dil olarak Türkçe öğrenmiş katılımcılar ve ana dili Türkçe olan katılımcılar ve Türk dilliler olmak üzere karşılaştırmalı olarak değerlendirilmiştir.

### Bulgular ve yorum

116 katılımcı ile gerçekleştirilen uygulama sonucunda elde edilen bulgular çalışmanın araştırma soruları çerçevesinde değerlendirilmiştir. Her bir video ayrı ayrı ele alınarak katılımcıların videolarda yer alan geniş zamanın işlevlerine yönelik verdikleri cevaplar tabloleştirilmiştir. Tablolarda; ana dili konuşurları T.C., yabancı dil olarak Türkçe öğrenmiş bireyler YU, yabancı dil olarak Türkçe öğrenmiş bireyler arasındaki Türk soylu katılımcılar TD olarak kodlanmıştır.

Tablo 4. Geniş Zamanın "Birinin Bir Durumu Kuşkusuz Gerçekleşmesi" İşlevine Yönelik Veriler

Seçenekler	GENEL		T.C.		YU		TD		Erkek		Kadın	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
A. Bir şey hakkında ricada bulunma	8	6,9	1	1,7	7	12,3	0	0,0	3	11,5	5	5,6
B. Herhangi bir konuyu tahmin etme	17	14,7	10	16,9	7	12,3	3	17,6	4	15,4	13	14,4
C. Birinin başka birine bir şey teklif etmesi	7	6,0	1	1,7	6	10,5	1	5,9	4	15,4	3	3,3
D. Birinin bir durumu kuşkusuz gerçekleşmesi	84	72,4	47	79,7	37	64,9	13	76,5	15	57,7	69	76,7
Toplam	116		59		57		17		26		90	

Birinci videoda geniş zamanın olumsuz soru kullanımında birinin bir durumu kuşkusuz gerçekleştirmesi veya kabul etmesi anlamı verilmiştir. Katılımcıların %72,4'ü doğru, %27,6'sı ise yanlış cevap vermiştir. Ana dili Türkçe olanların %79,7'si, yabancı uyrukluların ise %64,9'u doğru cevap vermiştir. Dolayısıyla yabancı uyruklu katılımcıların geniş zamanın bu işlevine yönelik farkındalıklarının düşük olduğu tespit edilmiştir. Türk soylu katılımcıların %76,5'i doğru cevap vermiştir. Herhangi bir konuyu tahmin etme şeklinde en güçlü çeldirici olarak hazırlanan B seçeneğini katılımcıların %29,2'si doğru cevap olarak işaretlemiştir. Hem Türk soylu katılımcıların hem de ana dili Türkçe olan katılımcıların yanlış cevap oranlarının en yüksek olduğu seçenek yine B seçeneğidir. Kadın katılımcıların doğru cevap oranının (%76,7) erkeklerden (%57,7) yüksek olduğu gözlenmiştir.

**Tablo 5.** Geniş Zamanın “Hikâye Anlatımı” İşlevine Yönelik Veriler

Seçenekler	GENEL		T.C.		YU		TD		Erkek		Kadın	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
A. Alışkanlık	7	6,0	4	6,8	3	5,3	1	5,9	1	3,8	6	6,7
B. Teklif	1	0,9	0	0,0	1	1,8	0	0,0	0	0,0	1	1,1
C. Hikâye anlatma	104	89,7	53	89,8	51	89,5	14	82,4	24	92,3	80	88,9
D. Temennide bulunma	4	3,4	2	3,4	2	3,5	2	11,8	1	3,8	3	3,3
Toplam	116		59		57		17		26		90	

İkinci videoda geniş zamanın masal, hikâye ve fıkra anlatımlarına yer verilmiştir. Katılımcıların %89,7'si doğru, 10,3'ü ise yanlış cevap vermiştir. Bu bölümde hem ana dili konuşurları hem de yabancı dil olarak Türkçe öğrenmiş katılımcıların oldukça başarılı cevaplar verdikleri görülmektedir. Yabancı uyruklu katılımcılardan %5,3'ü geniş zamanın hikâye anlatım işlevini, alışkanlık işlevi ile karıştırdıkları anlaşılmaktadır. Yalnızca yabancı dil olarak Türkçe öğrenmiş katılımcının teklif seçeneğini işaretlediği görülmektedir. Yabancı uyruklu katılımcı ile ana dili Türkçe olan katılımcı arasında geniş zamanın masal, hikâye ve fıkra anlatımına ilişkin işlevindeki fark yalnızca %0,3'tür. Geniş zamanın bu işlevinde tüm katılımcıların farkındalıklarının yüksek olduğu tespit edilmiştir.

**Tablo 6.** Geniş Zamanın “İnkâr Etme” İşlevine Yönelik Veriler

Seçenekler	GENEL		T.C.		YU		TD		Erkek		Kadın	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
A. İnkâr etme	83	71,6	44	74,6	39	68,4	11	64,7	19	73,1	64	71,1
B. Söz verme	5	4,3	1	1,7	4	7,0	1	5,9	0	0,0	5	5,6
C. Teklif etme	3	2,6	1	1,7	2	3,5	1	5,9	0	0,0	3	3,3
D. İzin alma	25	21,6	13	22,0	12	21,1	4	23,5	7	26,9	18	20,0
Toplam	116		59		57		17		26		90	

Tablo 6 geniş zamanın inkâr etme işlevini doğru anlayıp anlamadıklarına dair katılımcıların yanıtlarını göstermektedir. Hem yabancı dil olarak Türkçe öğrenmiş katılımcıların hem de ana dili Türkçe olan katılımcıların bu işleve yönelik farkındalıklarının yüksek olduğu görülmüştür. %6'lık bir farkla ana dili konuşurlarının farkındalıklarının daha fazla olduğu tespit edilmiştir. 116 katılımcıdan yalnızca 33'ü yanlış cevap vermiştir. Ancak bu 33 katılımcının 25'i bağlamdan bağımsız olarak yalnızca dil bilgisel farkındalıkla geniş zamanın izin alma işlevinde kullanıldığını düşünmüşlerdir. Bu durum yabancı uyruklu katılımcılarla ana dili Türkçe olan katılımcıların farkındalık oranlarının aynı olduğunu göstermektedir.

**Tablo 7.** Geniş Zamanın “Söz Verme” İşlevine Yönelik Veriler

Seçenekler	GENEL		T.C.		YU		TD		Erkek		Kadın	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
A. Teklif etme	4	3,4	1	1,7	3	5,3	0	0,0	3	11,5	1	1,1
B. Söz verme	92	79,3	45	76,3	47	82,5	17	100,0	18	69,2	74	82,2
C. Tahmin etme	20	17,2	13	22,0	7	12,3	0	0,0	5	19,2	15	16,7
D. İzin verme	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Toplam	116		59		57		17		26		90	

Tablo 7 geniş zamanın söz verme işlevini doğru anlayıp anlamadıklarına dair katılımcıların yanıtlarını göstermektedir. 116 katılımcıdan 92’si doğru yanıt verirken 24’ü yanlış yanıt vermişlerdir. İzin verme olarak belirlen D seçeneğini hiçbir katılımcı işaretlememiştir. Ancak tahmin etme işlevi olarak belirlenen C seçeneği %17,2 ile en çok yanlış verilen cevap olmuştur. Bu bölümde Türk soylu tüm katılımcıların bu işleve doğru cevap verdikleri görülmektedir. Ancak ana dili Türkçe olan katılımcıların Türk soylu katılımcılar kadar başarılı olmadıkları, bu işlevde Türk soylu katılımcılara oranla farkındalıklarının daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Kadın katılımcıların doğru cevap oranının (%82,2) erkeklerden (%69,2) yüksek olduğu gözlenmiştir.

**Tablo 8.** Geniş Zamanın “Alışkanlık” İşlevine Yönelik Veriler

Seçenekler	GENEL		T.C.		YU		TD		Erkek		Kadın	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
A. Alışkanlık	75	64,7	38	64,4	37	64,9	9	52,9	19	73,1	56	62,2
B. İnkâr / Yadsıma	24	20,7	11	18,6	13	22,8	5	29,4	3	11,5	21	23,3
C. Teklif	1	0,9	1	1,7	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	1,1
D. Tahmin	16	13,8	9	15,3	7	12,3	3	17,6	4	15,4	12	13,3
Toplam	116		59		57		17		26		90	

Video 5 geniş zamanın en sık işlevlerinden biri olan eylemin düzenli olarak veya sıklıkla gerçekleşmekte olduğunu veya gerçekleşme potansiyeli taşıdığını anlatan yani alışkanlık işlevini anlatmaktadır. Bu işleve dair farkındalık oranı iki grup (T.C., YU) için yaklaşık %64’tür. Türk soylu katılımcıların %52,9’u doğru cevap verirken %47’si yanlış cevap vermişlerdir. Bu da geniş zamanın bu işlevine yönelik farkındalık oranlarının düşük olduğunu göstermektedir. Seçenekler oluşturulurken videoda yer alan konuşmada geçen geniş zaman yapısının sadece dilbilgisel işlevinin ele alınabileceği de göz önünde bulundurulduğu için güçlü bir çeldirici olan inkâr etme/yadsıma seçeneği eklenmiştir. Katılımcıların %20’sinin en fazla yanlış oranıyla bu seçeneği işaretlediği gözlenmiştir. Ayrıca erkek katılımcıların doğru cevap oranının (%73,1) kadınlardan (%62,2) yüksek olduğu görülmüştür.

**Tablo 9.** Geniş Zamanın “Teklif” İşlevine Yönelik Veriler

Seçenekler	GENEL		T.C.		YU		TD		Erkek		Kadın	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
A. İzin	3	2,6	2	3,4	1	1,8	1	5,9	1	3,8	2	2,2
B. Uyarı	1	0,9	0	0,0	1	1,8	0	0,0	1	3,8	0	0,0
C. Teklif	96	82,8	52	88,1	44	77,2	14	82,4	19	73,1	77	85,6
D. Rica	16	13,8	5	8,5	11	19,3	2	11,8	5	19,2	11	12,2
Toplam	116		59		57		17		26		90	

Altıncı videoda geniş zamanın teklif işlevine yer verilmiştir. Katılımcıların %82,8'si doğru cevap vererek bu işleve dair farkındalıklarının oldukça yüksek olduğunu kanıtlamışlardır. Katılımcıların 16'sı ise videoda yer alan bağlamı yanlış anlayarak rica işlevini işaretlemişlerdir. Bunlardan 11 katılımcı ise yabancı dil olarak Türkçe öğrenmiş bireylerdir. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenmiş bireylerin yanlış cevap oranları %22,9'ken ana dili Türkçe olan katılımcıların yanlış cevap oranları %11,9'dur. Kadın katılımcıların doğru cevap oranının (%88,6) erkeklerden (%73,1) yüksek olduğu gözlenmiştir.

**Tablo 10.** Geniş Zamanın “Bir Konu veya Kişiler Hakkında Dilekte Bulunma” İşlevine Yönelik Veriler

Seçenekler	GENEL		T.C.		YU		TD		Erkek		Kadın	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
A. Bir ülkeye ait kuralları anlatma	2	1,7	1	1,7	1	1,8	1	5,9	1	3,8	1	1,1
B. Hikâye, masal ya da fıkra anlatma	2	1,7	0	0,0	2	3,5	0	0,0	2	7,7	0	0,0
C. Bir konu veya kişiler hakkında dilekte bulunma	112	96,6	58	98,3	54	94,7	16	94,1	23	88,5	89	98,9
D. Herhangi bir konuda ricada bulunma	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Toplam	116		59		57		17		26		90	

Tablo 10 geniş zamanın bir konu veya kişiler hakkında dilekte bulunma işlevinin doğru anlayıp anlamadıklarına dair katılımcıların yanıtlarını göstermektedir. Tüm videolar içinde %96,6 oranla en yüksek doğru cevap geniş zamanın bu işlevi için verilmiştir. Ana dili Türkçe olan katılımcılardan yalnızca bir, yabancı dil olarak Türkçe öğrenmiş katılımcılardan ise 3 kişi yanlış cevap vermiştir. Bu da katılımcıların geniş zamanın bu işlevine yönelik farkındalıklarının yüksek olduğunu kanıtlamaktadır. Kadın katılımcıların neredeyse tamamının (%98,9) doğru cevap verdiği doğru cevap oranlarının erkeklerden (%88,5) yüksek olduğu gözlenmiştir.

**Tablo 11.** Geniş Zamanın “Atasözü” İşlevine Yönelik Veriler

Seçenekler	GENEL		T.C.		YU		TD		Erkek		Kadın	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
A. Atasözü	65	56,0	33	55,9	32	56,1	9	52,9	8	30,8	57	63,3
B. Fıkra	18	15,5	5	8,5	13	22,8	4	23,5	9	34,6	9	10,0
C. Kurallar	18	15,5	11	18,6	7	12,3	1	5,9	5	19,2	13	14,4
D. Temenniler	15	12,9	10	16,9	5	8,8	4	23,5	4	15,4	11	12,2
Toplam	116		59		57		18		26		90	

Atasözleri, özdeyiş, genel yargı ve yasal tümceler pek çoğunun eylemi geniş zaman kipli olduğu için katılımcılara geniş zamanın atasözü işlevi de yöneltilmiştir. Bu bölümde hem yabancı dil olarak Türkçe öğrenmiş bireyler hem de ana dili konuşurları tarafından konuşmada geçen geniş zamanlı ifadenin atasözü içerdiği ayrımı yapılamayarak geniş zamanın bu işlevine karşı farkındalığın düşük olduğu saptanmıştır. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenmiş katılımcılar (%56,1) ile ana dili Türkçe olan katılımcılar (%55,9) arasındaki doğru yanıt oranı neredeyse aynıdır. Ana dili konuşurları toplamda %43 oranla atasözü olan ifadenin bir fıkra, temennide bulunma veya bir kuralı anlatabileceğini düşünmüşlerdir. Bu da ana dilde yer alan atasözü, deyim, özdeyiş gibi ifadelerin ayrımının yapılamadığının göstergesidir. Kadın katılımcıların doğru cevap oranının (%63,3) erkeklerin (%30,8) iki katı olduğu ve erkeklerin doğru cevap verme oranının geniş zamanın diğer işlevlerine göre bu işlevde çok düşük olduğu gözlenmiştir.

**Tablo 12.** Geniş Zamanın “İzin” İşlevine Yönelik Veriler

Seçenekler	GENEL		T.C.		YU		TD		Erkek		Kadın	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
A. Teklif	41	35,3	23	39,0	18	31,6	8	47,1	6	23,1	35	38,9
B. İzin	22	19,0	9	15,3	13	22,8	4	23,5	6	23,1	16	17,8
C. Tahmin	24	20,7	11	18,6	13	22,8	4	23,5	8	30,8	16	17,8
D. Öneri	29	25,0	16	27,1	13	22,8	1	5,9	6	23,1	23	25,6
Toplam	116		59		57		17		26		90	

Geniş zaman ekinin sık kullanılan işlevlerinden biri de izindir. Bu videoda izin anlamına yer verilmiştir. Katılımcıların sadece %19’u doğru yanıt verirken %81’i yanlış cevap vermiştir. Bu bölümde yabancı uyruklu katılımcılar (%22,8) ana dili Türkçe olan katılımcılara (%15,3) göre daha başarılıdır. Görüşme formunu dolduran katılımcıların seçenekler arasında tereddüt yaşadığı dört seçeneğe yaklaşık aynı oranda işaretleme yapıldığı görülmektedir. Sözlü iletişimde kullanım oranı çok yüksek olan geniş zaman ekinin izin işlevine yönelik farkındalığın düşük olduğu aşikârdır. Bu durum katılımcıların videoyu dinleme ve izleme konusunda zayıf kaldıklarıyla ve iletişim ve bağlam öğeleri dışında ele aldıklarıyla açıklanabilir.

**Tablo 13.** Geniş Zamanın “Tahmin Etme” İşlevine Yönelik Veriler

Seçenekler	GENEL		T.C.		YU		TD		Erkek		Kadın	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
A. Söz verme	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
B. Dilek tutma	7	6,0	4	6,8	3	5,3	0	0,0	1	3,8	6	6,7
C. Teklif etme	3	2,6	1	1,7	2	3,5	1	5,9	0	0,0	3	3,3
D. Tahmin etme	106	91,4	54	91,5	52	91,2	16	94,1	25	96,2	81	90,0
Toplam	116		59		57		17		26		90	

Tablo 13 geniş zamanın tahmin etme işlevine karşı farkındalığın tüm gruplarda (T.C., YU, TD, Kadın, Erkek) yüksek olduğunu göstermektedir. Katılımcıların %91,4’ü doğru cevap verirken %8,6’sı yanlış cevap vermiştir. Yabancı uyruklu katılımcılar ile ana dili Türkçe olan katılımcıların başarı oranı hemen hemen aynıdır. Türk soylu katılımcıların doğru cevap oranı %94,1’dir. Yine Türk soylu katılımcılarda A ve B seçeneği hiç tercih edilmezken ana dili Türkçe olan ve yabancı uyruklu katılımcılarda dilek tutma veya teklif etme gibi seçenekler tercih edilmiştir.

**Tablo 14.** Geniş Zamanın “Rica” İşlevine Yönelik Veriler

Seçenekler	GENEL		T.C.		YU		TD		Erkek		Kadın	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
A. Rica	36	31,0	12	20,3	24	42,1	6	35,3	8	30,8	28	31,1
B. Teklif	64	55,2	38	64,4	26	45,6	10	58,8	12	46,2	52	57,8
C. İzin	3	2,6	0	0,0	3	5,3	0	0,0	3	11,5	0	0,0
D. İnkâr	13	11,2	9	15,3	4	7,0	1	5,9	3	11,5	10	11,1
Toplam	116		59		57		17		26		90	

Tablo 14 geniş zamanın rica işlevini içermektedir. Ancak katılımcıların %55,2'si bu işlevi teklif olarak algılamış ve yanlış cevap vermiştir. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenmiş katılımcıların doğru cevap oranı %42,1, Türk soyluların %35,3'tür. Ana dili Türkçe olan katılımcıların sadece %20,3'ü doğru yanıt vererek diğer gruplardan daha düşük kalmıştır. Bu videoda katılımcıların yanlış cevap vermelerinin nedeni geniş zamanın rica işlevi ile teklif işlevinin birbirinden ayırt etmekte zorlanmış olmaları ile açıklanabilir.

**Tablo 15.** Geniş Zamanın “Doğa Kanunları” İşlevine Yönelik Veriler

Seçenekler	GENEL		T.C.		YU		TD		Erkek		Kadın	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
A. Masal anlatımı	6	5,2	1	1,7	5	8,8	1	5,9	3	11,5	3	3,3
B. Doğa kanunları	101	87,1	55	93,2	46	80,7	14	82,4	18	69,2	83	92,2
C. Umutları anlatma	4	3,4	1	1,7	3	5,3	1	5,9	2	7,7	2	2,2
D. Ricada bulunma	5	4,3	2	3,4	3	5,3	1	5,9	3	11,5	2	2,2
Toplam	116		59		57		17		26		90	

Doğa olayları, doğa kanunları anlatılırken eylem genellikle geniş zaman kipiyle çekimlidir. Tablo 15 katılımcıların geniş zaman ekinin bu işlevindeki farkındalık oranlarını göstermektedir. Katılımcıların %87,1'i doğru, 12,9'u ise yanlış cevap vermiştir. Ana dili Türkçe olan katılımcıların yabancı uyruklu katılımcılara oranla daha başarılı oldukları görülmüştür. Ancak katılımcıların bu kadar net bir şekilde anlatılan işlevi ricada bulunma, masal anlatma veya umutları anlatma gibi anlamlar ile karıştırdıkları da görülmektedir. Kadın katılımcıların doğru cevap oranının (%92,2) erkeklerden (%69,2) oldukça yüksek olduğu gözlenmiştir.

**Tablo 16.** Geniş Zamanın “Herhangi Bir Kültüre, Ülkeye Ait Kuralı Anlatma” İşlevine Yönelik Veriler

Seçenekler	GENEL		T.C.		YU		TD		Erkek		Kadın	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
A. Bir kültüre ait öğeleri anlatma	107	92,2	57	96,6	50	87,7	16	94,1	24	92,3	83	92,2
B. Hikâye, masal ya da fıkra anlatma	3	2,6	1	1,7	2	3,5	0	0,0	1	3,8	2	2,2
C. Bir konu veya kişiler hakkında dilekte bulunma	4	3,4	1	1,7	3	5,3	1	5,9	1	3,8	3	3,3
D. Herhangi bir konuda ricada bulunma	2	1,7	0	0,0	2	3,5	0	0,0	0	0,0	2	2,2
Toplam	116		59		57		17		26		90	

14. video Türk kültürüne ait bir kuralı içermektedir. Herhangi bir kültüre, ülkeye ait bir kuralı, öğeyi içeren geniş zaman ekinin işlevine karşı farkındalık oranı %92,2'dir. Ana dili Türkçe olan katılımcıların yabancı uyruklulara göre farkındalık oranları daha yüksektir. Türk soylu katılımcıların (%94,1) farkındalık oranlarının ana dili konuşurlar kadar yüksek olduğu görülmektedir. Kadın katılımcılar ile erkek katılımcıların doğru cevap oranlarının çok yakın olduğu görülmüştür.

**Tablo 17.** Geniş Zamanın “İtiraz Etme/Reddetme” İşlevine Yönelik Veriler

Seçenekler	GENEL		T.C.		YU		TD		Erkek		Kadın	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
A. İtiraz etmek, reddetmek	84	72,4	55	93,2	29	50,9	5	29,4	13	50,0	71	78,9
B. Teklif etmek	7	6,0	1	1,7	6	10,5	1	5,9	3	11,5	4	4,4
C. Uyarıda bulunmak	13	11,2	3	5,1	10	17,5	8	47,1	3	11,5	10	11,1
D. Tavsiyede bulunmak	12	10,3	0	0,0	12	21,1	3	17,6	7	26,9	5	5,6
Toplam	116		59		57		17		26		90	



Tablo 17 geniş zamanın herhangi bir konu ya da durum hakkında itiraz etme, reddetme işlevine yönelik katılımcıların farkındalık oranlarını göstermektedir. %72,4 oranla katılımcıların bu işleve karşı farkındalıkların yüksek olduğu görülmektedir. Ana dili Türkçe olan katılımcıların farkındalık oranı %93,2'ye yabancı uyruklu katılımcıların başarı oranı %50,9'dur. Teklif etmek, uyarıda ve tavsiyede bulunmak gibi seçeneklerdeki yanlış cevap oranlarının oldukça yüksek olduğu görülmektedir. Bu bölümde ise Türk soylu katılımcıların %47,1 oranındaki yanlış cevaplar ile geniş zamanın bu işlevine karşı farkındalıklarının düşük olduğu görülmektedir.

### Tartışma ve sonuç

Türkçede geniş zaman işaretleyicisi olarak kullanılan eklerin işlevleri oldukça fazladır. Bu eklerin anlam bilimsel olarak bir işlevi ve iletişim için bir değeri vardır. Bu ekler farklı kullanımlarda bir anlam taşır. "Güneş doğudan doğar, batıdan batar." ifadesinde yer alan geniş zaman ekiyle "Yarın belki sana uğrarım." veya "Bakar mısınız? tümcelerindeki geniş zaman ekinin arasında anlamsal bir fark bulunmaktadır. Bu anlamlar ise ancak iletişimsel bağlamda ortaya çıkmaktadır. Bu bağlamda geniş zaman ekinin bu anlamsal farklılıklarına yönelik farkındalık düzeylerinin betimlemesi de önemlidir. Hem ana dili becerisinde hem de yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanım sıklığı oldukça yaygın olan geniş zaman eklerinin anlamsal işlevlerine yönelik yapılan bu farkındalık çalışmasındaki bulgulara bakarak ana dili Türkçe olan ve yabancı uyruklu katılımcıların geniş zamanın bağlama göre değişen farklı işlevlerine yönelik farkındalıklarının (%72,01) yüksek olduğunu söylemek mümkündür. Ancak geniş zaman ekinin farklı işlevlerine yönelik farkındalık oranlarında farklılıklar olduğu gözlenmiştir. Katılımcıların bir konu veya bir kişi hakkında dilekte bulunma (%96,6) ve herhangi bir kültüre ait kuralları anlatma (%94) anlamlarındaki farkındalık oranlarının yüksek, izin (%19) ve rica (%31) işlevlerinde ise en düşük olduğu tespit edilmiştir. Geniş zamanın olumlu soru tümcelerinde rica, teklif, izin, emir gibi edimsel anlatımlar kurma en yaygın kullanımlarından biri olmasına rağmen tüm katılımcıların iletişimsel bağlamı göz ardı ederek yanlış cevap vermesi hatta izin işlevinde yabancı uyruklu katılımcıların ana dili Türkçe olan katılımcılara göre daha başarılı olması yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde bu dilbilgisi konusunun ana dili Türkçe öğretimine göre farklılık göstermesiyle açıklanabilir. Bu ek, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde işlev temelli ele alındığı için bu farkın görülmesi olağandır. Aynı zamanda seçeneklerin birbirine çok yakın düzenlenmesi ve çeldiricilerin çok güçlü hazırlanması da katılımcıların yanlış cevaba yönlendiren sebepler arasında görülebilir. Sözlü iletişimde geniş zamanın kullanım oranının en yüksek olan bu iki işlevine yönelik farkındalığın düşük olması Carter'ın (1995) çalışmasında dilsel farkındalığın işlevsellik yerine dilbilgisi öğretimi açısından ele alındığını vurgulamasıyla örtüşmektedir.

Geniş zamanın söz verme işlevinde Türk soylu bireylerin farkındalıklarının (%100) ana dili Türkçe olan bireylere oranla (%76,3) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. En büyük farkındalık oranı geniş zamanın reddetme işlevinde ortaya çıkmıştır. Ana dili Türkçe olan katılımcıların farkındalık oranı %93,2'ye yabancı dil olarak Türkçe öğrenmiş katılımcılarınki ise %50,9'dur. Bu durum ise yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde bağlam temelli öğretimin ön plana çıktığını gösterebilir.

Cinsiyet açısından bakıldığında bir konu veya kişiler hakkında dilekte bulunma (%98,9), herhangi bir kurala veya kültüre ait kuralı anlatma (%92,2) ve doğa kanunları (%92,2) işlevlerinde kadınların doğru oranlarının yüksek, tahmin (%96,2), hikâye anlatımı ve herhangi bir kurala veya kültüre ait kuralı anlatma (%92,3) işlevlerinde erkeklerin doğru oranının yüksek olduğu görülmüştür. İtiraz etme (%28,9) ve atasözü (%32,5) işlevlerinde ise en fazla farkın olduğu gözlenmiştir. Genel olarak kadınların geniş

zamanın işlevlerine yönelik farkındalıklarının erkek katılımcılara göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Bu çalışmada, yabancı dil olarak Türkçe öğrenmiş bireyler (57) ile ana dili Türkçe olan bireylerin (59) sayısı hemen hemen birbirine eşittir. Daha çok sayıda ve farklı katılımcılarla geniş zamanın farklı işlevlerine yönelik benzer uygulamalar gerçekleştirilerek farkındalığa yönelik çalışmalar yapılabilir. Aynı zamanda dil öğretiminde dilsel farkındalığı arttırmaya yönelik çalışmalara yer verilmesi faydalı olacaktır. Sadece dil bilgisi öğretiminde dilsel farkındalığın ele alınmaması, işlevsel birimler için de farkındalık çalışmaları yapılması gerektiği unutulmamalıdır. İletişimsel edinç bileşenleri bağlamında herhangi bir dil bilgisi yapısının işlevlerine yönelik farkındalığın artırılmasına hem ana dili hem de yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yer verilmelidir. Bu da bağlam temelli içerik ve etkinliklerin hazırlanması ile mümkün olabilir.

### Etik metni

Araştırma etik ilkeler açısından 2023.05.165. sayı numarası ile Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar ve Yayın Etik Kurulu tarafından uygun bulunmuştur.

### Kaynakça

- Ahmed, T., Hasan, K. (2020). An investigation of the relationship between language proficiency and pragmatic competence among iraqi efl undergraduate students. *J. Tikrit U Hum.*, 8(27), 25-42. <https://doi.org/10.25130/jtuh.27.8.2020.21>.
- Bachman, L. F. & Palmer, A. S. (1996). *Language testing in practice: Designing and developing useful language test*. Oxford University Press.
- Bachman, L. F. (1990). *Fundamental consideration in language testing*. Oxford University Press.
- Bagarić, V. (2007). Defining communicative competence. *Metodika*, 8(1), 94-103.
- Baltacı, A. (2017). Nitel veri analizinde Miles-Huberman Modeli. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (AEÜSBED)*, 3(1). 1-15.
- Banagbanag, R. (2020). Esl Teachers' Attitudes and Competence On Communicative Language Teaching (Clt) Methodology. *ujer*, 7(8), 2883-2889. <https://doi.org/10.13189/ujer.2020.080715>.
- Banguoğlu, T. (2011). *Türkçenin grameri*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Benzer, A. (2012). *Türkçede zaman, görünüş ve kiplik*. İstanbul: Kabalcı Yayınevi.
- Brown, H. D. (1987). *Principles of language learning and teaching*. 2nd Edition, Prentice Hall Regents, Englewood Cliffs.
- Canale, M., Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, 1-47. <http://dx.doi.org/10.1093/applin/I.1.1>.
- Carter, R. (1995). How aware should aware language teachers and learners be? In Nunan D., Berry, R. & Berry, B. (Eds.) *Language awareness in language education*. Dept. of Curriculum Studies, The University of Hong Kong (1-15).
- Celce-Murcia, M. (2008). Rethinking the role of communicative competence in language teaching. In E. A. Soler & M.P.S. Jordà (Eds). *Intercultural language use and language learning* (pp. 41-57). Springer.
- Celce-Murcia, M., Dörnyei, Z., Thurrell, S. (1995). Communicative competence: A pedagogically motivated model with content specifications. *Applied Linguistics*, 6(2), 5-35. <https://doi.org/10.5070/L462005216>.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge: THE M.I.T. Press.

- Costa, A., Santesteban, M., Ivanova, I. (2006). How do highly proficient bilinguals control their lexicalization process? inhibitory and language-specific selection mechanisms are both functional. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 5(32), 1057-1074. <https://doi.org/10.1037/0278-7393.32.5.1057>.
- Çürük, Y. ve Erkanay Tamtamiş, H. K. (2022). Türkiye Türkçesinde geniş zaman ekinin kuralsızlığı üzerine. *Çukurova Üniversitesi Türkoloji Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 1142-1163.
- Ediskun, H. (2005). *Türk dilbilgisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Eker, S. (2009). *Çağdaş Türk dili*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Ergin, M. (2013). *Türkçe dil bilgisi*. İstanbul: Bayrak Yayınları.
- Freeman, L. (1986). *Techniques and principles in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Gencan, T. N. (2007). *Dilbilgisi*. Ankara: Tek Ağaç.
- Hymes, D. H. (1972). On communicative competence. In J. B. Pride & Holmes (Eds.) *Sociolinguistics. selected reading* (part 2) (pp.269-293). Harmondsworth: Penguin.
- Korkmaz, Z. (2009). *Türkiye Türkçesi grameri: şekil bilgisi* (3. bs.). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Louhiala-Salminen, L., Kankaanranta, A. (2011). Professional Communication In a Global Business Context: The Notion Of Global Communicative Competence. *IEEE Trans. Profess. Commun.*, 3(54), 244-262. <https://doi.org/10.1109/tpc.2011.2161844>.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook*. (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Özçelik, S. (2001). Türkçede geniş zaman ekine dair bazı tespitler. *Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi*, 2001/II(598), 410-411.
- Pakula, H. (2019). Teaching Speaking. *Apples*, 1(13), 95-111. <https://doi.org/10.17011/apples/urn.201903011691>.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Türkçe Sözlük* (11. bs.) (2011). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Uzun, N. E. (2015). A new analysis for verbal inflectional affixes in Turkish. *International Journal of Foreign Studies*, 8(1), 39-62.
- Üzüm, M. (2018). Zaman, görünüş ve kiplik ilişkisine genel bir bakış. *Turkic Linguistics and Philology*, 1(1), 53-66.
- Verhoeven, L., Vermeer, A. (2002). Communicative Competence and Personality Dimensions In First And Second Language Learners. *Applied Psycholinguistics*, 3(23), 361-374. <https://doi.org/10.1017/S014271640200303X>.
- Yılmazoğlu, F. (2013). Türkiye Türkçesinde geniş zamana anlambilimsel bir yaklaşım. *Dil Dergisi*, 159, 62-69.

## 14. Karahanlı Türkçesi Dönemi eserlerinde 'ulaştırma' ve 'iletişim' söz varlığı

Zehra ERDEN<sup>1</sup>

**APA:** Erden, Z. (2023). Karahanlı Türkçesi Dönemi eserlerinde 'ulaştırma' ve 'iletişim' söz varlığı. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (36), 262-283. DOI: 10.29000/rumelide.1369080.

### Öz

Ulaştırma, haberleşme, iletişim gibi meseleler insanlık tarihi boyunca önemli bir konu olarak karşımıza çıkmış, gerek sosyal gerek ekonomik yönden insanlığı etkileyen bir yapıya sahip olmuştur. Toplumlar, insanlık için bir zorunluluk niteliği taşıyan bu kavramları hüküm sürdükleri dönem zarfında geliştirmeyi amaçlamışlardır. Türk toplumu da bu meselelerin geliştirilmesine önem vermiş; ulaştırma, haberleşme, iletişim unsurlarını çeşitli şekillerde kullanıma sunmuşlardır. Öyle ki yolları yalnızca ulaşım için değil, ticaret yolu olarak da kullanmış, kervancılık yapmışlardır. Bunları ise at, deve gibi yük hayvanları ile gerçekleştirmişler, tekerleğin icadıyla birlikte onlara araba vasıtası yüklemişlerdir. Böylece bir noktadan diğer bir noktaya kolayca ulaşabilmişlerdir. İnsanlar her dönemde iletişime önem vermiş, bunu da farklı şekillerde yapmışlardır. Kimisi duman ile kimisi güvercin, kimisi ise ulaklar, kervanlar, seyyahlar, elçiler ile haber taşımışlar; mesajları sahiplerine ulaştırmak için çaba sarf etmişlerdir. Bununla birlikte Türkler postacılığı ön plana çıkarmış, mektup gibi araçlarla haberleşmişlerdir. Haber ulaştırma işini ise atlı postalarla yapmışlardır. Türklerin bu husustaki yaşam biçimlerini Karahanlı döneminde de takip etmek mümkündür. Karahanlı Türkçesi ile kaleme alınan eserlerde bu konuyla alakalı kavramlar önemli ölçüde yer bulmuştur. Bugün kullandığımız bazı kavramların o devrin dilindeki kavramların temelinde geliştiğini ve günümüze kadar ulaştığını görmekteyiz. Çalışmadaki gaye, alana katkı sunmak amacıyla dönem eserleri aracılığıyla kavramları semantik açıdan incelemek, dönem eserleri vasıtasıyla tanıklamak ve madde başı alınan terimlerin etimolojilerine değinmektir.

**Anahtar kelimeler:** Karahanlı Türkçesi, ulaştırma, iletişim, posta ve posta teşkilatı, söz varlığı

## 'Transportation' and 'communication' vocabulary in Karakhanid Turkish Period works

### Abstract

Issues such as transportation, communication and communication have been an important issue throughout the history of mankind and have had a structure that affects humanity both socially and economically. Societies have aimed to develop these concepts, which are a necessity for humanity, during the period they ruled. Turkish society has also attached importance to the development of these issues; they have put the elements of transport, communication and communication into use in various ways. So much so that they used the roads not only for transport but also as trade routes and caravanning. They did this with beasts of burden such as horses and camels, and with the invention of the wheel, they loaded them with carriages. Thus, they could easily reach from one point to another. People have given importance to communication in every period and have done this in

<sup>1</sup> YL Öğrencisi, Erzurum Teknik Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyat ABD (Erzurum, Türkiye), zehraerden327@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-1020-6139 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 06.08.2023- kabul tarihi: 20.10.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1369080]

different ways. Some of them carried news with smoke, some with pigeons, some with messengers, caravans, travellers, envoys; they made efforts to deliver the messages to their owners. However, Turks brought postal services to the forefront and communicated with tools such as letters. They used horse mails to deliver the news. It is possible to follow the lifestyle of the Turks in this regard in the Karakhanid period. In the works written in Karakhanid Turkish, the concepts related to this subject have found a significant place. We see that some of the concepts we use today have developed on the basis of the concepts in the language of that period and have survived to the present day. The aim of this study is to contribute to the field by analyzing the concepts semantically through the works of the period, witnessing them through the works of the period and mentioning the etymologies of the terms taken as the head of the article.

**Keywords:** Karakhanid Turkish, transportation, communication, post and postal organization, vocabulary

## Giriş

Yaşantımızın önemli bir parçası olan yol kavramı gerek ticaret gerekse ulaştırma konusunda önemli bir yere sahip olmuştur. Her türlü evrak, haber, posta getirip götürme işleri gibi unsurlar çeşitli yollar aracılığıyla gerçekleştirilmektedir. Türk tarihinin gelişmiş milletlerarası yolu olan İpek Yolu bunun en güzel örneğidir. İpek Yolu, sadece ticaret yolu değil aynı zamanda bilim, fikir, kültür yolu da olmuştur. Bu gibi önemli yollarda iletişim bir ihtiyaç hâline gelmiş ve posta teşkilatı kurulmuştur. Tarihteki ilk düzenli posta teşkilatının eyalet sistemi ile yönetilen Persler tarafından kurulduğu bilinmektedir. Konu hakkında Özbek, şu açıklamayı yapmıştır:

Tarihteki ilk düzenli posta teşkilatının eyalet sistemi ile yönetilen Persler tarafından kurulduğu kabul edilmektedir. Bir ağ şeklinde bütün Pers Krallığını kapsayan Posta şebekesinde, 111 istasyonu bulunan Kral yolu en önemlilerinden birisiydi. Çin İmparatorluğu da, düzenli posta ağına sahip devletlerden biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Merkezi başkentte olan bu haberleşme sistemi, yollar ve dağıtım ağıyla birbirine bağlanmaktaydı. Romalılar, Perslerin kurmuş olduğu posta teşkilatını, hemen hemen eskisine yakın bir şekilde taklit ettiler. Cursus Publicus adını verdikleri çeşitli ihtiyaçların karşılandığı menzillere sahip olan posta teşkilatı Bizans ve diğer ortaçağ İslam devletlerinde çok büyük değişikliklere uğramadan küçük farklılıklarla devam ettirilmiştir (2018:20).

Eski Türkler de bölgenin yapısı, iklimi gibi etkenlerden dolayı kervancılık ile yakından ilgilenmişlerdir. Bölgenin ticaret yolu olması kervancılığın gelişmesine katkı sağlamış; insanlar işlerini kolaylaştırmak ve zaman tasarrufu sağlamak amacıyla ulaşım ve ticaretlerini yük hayvanları ile yapmışlardır. Kendilerinin taşıdıkları yük artık ya hayvan sırtında ya da hayvanlar tarafından çekilen kağnı gibi arabalar kullanan eski Türklerin iktisadi faaliyetlerinde, ulaşım işlerinde ve günlük yaşamında atın oldukça önemli bir yeri bulunmaktadır. Öyle ki Eski Uygurlarda atın cezai yaptırımlarda, vergi ödeme aracı olarak, ulaşım aracı posta teşkilatlarında kullanıldığı ve ayrıca ailenin mülkü olarak aile bireylerine miras bırakıldığı görülmektedir. At, Uygurlar arasında ulaşım aracı olarak kullanılmış; özellikle Cengiz Han döneminde İmparatorluk sınırları içerisinde kurulan posta ulaşım işlerinde önemli bir haberleşme aracı vazifesi görmüştür (Veli, 2022: 71-78). Temel, Eski devirlerdeki en yaygın ve çabuk haberleşme biçimi olan, belirli posta menzillerinde at değiştirme yoluyla haber ulaştırma anlamına gelen ulak sisteminin (atlı ulak) "atlı haberleşme", Köktürk Kağanlığı devrinden beri görülen ve uygulanan bir sistem olduğunu ifade etmekte; Çingiz Han'ın hâkim olduğu 13. yüzyıl coğrafyasında da haberleşmenin kurumsallaştığı *yam* posta teşkilatının kullanım alanına girdiğini söylemektedir (2015: 136). Eski Türkler haber alma ve ulaştırma işlemlerini *yam*, *ulak*, *sa'i*, *kasid* ve *peyk* adını verdikleri koşucu haberciler ile gerçekleştirmişlerdir. Gizli bilgi getiren kişileri ise *ulak*, *yam* ve *çapar* biçiminde adlandırmışlardır

(Köprülü, 1961: 23-24). Meriç de Emel'in görüşüne paralel nitelikte Moğollarda posta teşkilatının temellerinin Cengiz döneminde (1206-1227) atıldığını; Moğol posta teşkilatı oluşum ve gelişim aşamalarında gerek yollar, gerek sistem açısından Moğol öncesi Türklerden, Kitanlardan (Liao Hanedanı) ve Çin'den etkilendiğini aktarmıştır. Posta teşkilatının elbette sadece merkez Moğollarında işlevsel kılınmadığını söyleyen Meriç, Altın-Orda ile birlikte Rus sahasına da taşındığını; Moğol sonrası Rus tarihinde *jamschnick/iamshchik* (posta istasyonu yöneticisi), *jamma (yam)* kelimelerine dahi rastlandığını belirtmiştir (2019: vii). Clauson'a göre *yam* < Çince *chan*, Orta Çince *tyam* "durmak, yolculukta durulan yer" olarak Çince'den alıntılanmıştır (1972: 933b). Bayrak, Özyetgin (2005)'ten aktardığı bilgiye göre *yam* teşkilatının iki ana birimini oluşturan "postacılar (haberciler), posta memurları" ve "posta binekleri, posta araçları" hakkında şunları söylemektedir:

Postacı anlam alanını içeren, tarihî ve modern Türk dili alanlarında *ula-* fil kökünden oluşturulan *ulag*, Altın Orda sahasında "postacı, posta kuryesi" anlamında *yamçı*, Osmanlı sahasında "postacı, haberci" anlamında muhtemelen *çap-* "koş-" kökünden meydana gelen *çapar*, Kaşgarlı Mahmud'un sözlüğünde "koşa koşa giden at" anlamında eşkinci ve "bir tür haberci, müjdecî" anlamında *yügürgen*, Batı Türk sahasında "atlı posta neferleri, hafif artlı kıtaları" anlamında *ılgarcı ~ yulgarıcı*, Eski Türkçede "kervan", anlamının yanında "haberci" anlamında da kullanılan *arkış* sözcükleri kullanılmaktadır. Posta binekleri anlamlarında ise, postacı anlamının yanında "posta atı, binek posta hayvanı" anlamlarında geçen *ulag*, Kaşgarlı Mahmud'un sözlüğünde "çabuk gitmek isteyen bir postacının yoldan alıp başkasını buluncaya kadar binip gittiği at" anlamında *çufga* sözcükleri kullanılmaktadır (2021: 166).

Görüldüğü üzere Orta Çağ'da devlet hazinesini oluşturan en önemli kalemlerin başında iç ve dış ticaret gelmektedir. Ticaretin olgusal anlamda en fazla ihtiyaç duyduğu unsurların başında, uygun ulaşım vasıtaları ve ticarî mekânlarla ulaşım yollarının güvenliği bulunmaktadır. Altın Orda Hanları Çin, Hindistan, Orta Asya ve İran ile ticarî ilişkileri canlandırmak için ticaret yollarına ve posta sistemine büyük bir önem vermişlerdir. Ulaşım vasıtalarının arttırılması ticaretin de geliştirilmesine büyük katkı sağladığından Altın Orda Hanları bir yandan ticarî faaliyetlere ağırlık verirken bir yandan da yeni yolların açılması ve yolların güvenliğinin arttırılmasına çaba göstermişlerdir (Kalan, 2014: 45-53).

Ortaçağ Türk-İslam devletlerine gelindiğinde İslamiyet'in doğuşundan itibaren kaynaklarda, posta hayvanı, süvari postacı, devlet postası, posta menzili ve son olarak iki posta menzili arasındaki mesafe anlamında kullanılmaktadır. İslam devletleri arasında ilk düzenli haberleşme teşkilatını kuran Muâviye b. Ebû Süfyan kendinden önce kurulmuş kurum ve kuruluşları örnek almıştır. Memlûk İmparatorluğu döneminde resmî posta işleri Mısır ve Suriye coğrafyasında büyük bir düzen içinde gerçekleşmiştir. Özellikle Suriye'de Haçlılar ile yapılan mücadeleler sırasında yozlaşan ulaşım ağı, Baybars döneminde büyük bir özenle tamir edilerek yeniden işler duruma getirilmiştir. Berid teşkilatını daha ileri bir seviyeye taşıyan Abbasiler, posta taşımacılığında at ve devenin yanında güvercini de haberleşme vasıtası olarak posta teşkilatına dâhil ederek bir yenilik başlatmışlardır. Fatımiler ise Abbasilerin posta teşkilatını tamamen farklılaştırarak, yeni ve hususi bir sistem geliştirmişlerdir (Özbek, 2018: 21-31).

XVI. asırda İstanbul'un Anadolu ile irtibatını sağlayan üç ana yol bulunmaktaydı. Sağ kol, orta kol ve sol kol olmak üzere oluşturulan bu yolların bakım ve onarımı gerektiğinde yapılmakta, tekrar bozulmaması için muhafaza edilmekte, önemli güzergâhlara inşa edilen kervansaraylar vasıtasıyla da yolculara yardımcı olunmaktaydı. Saraç'ın ifadesiyle 19. yüzyılın ilk yarısına kadar karayolu yapımı, tamir ve köprü inşaatında çok fazla bir değişim olmamış; aynı yüzyılın ikinci yarısından itibaren bu alanlarda birtakım yenilikler yapılmaya başlanmıştır. Osmanlı Devleti'nde 1834 yılına kadar düzenli bir posta teşkilatı bulunmamaktaydı. Devlet işleriyle ilgili haberleşmeyi belli aralıklarla teşekkül ettirilen ve resmî haberleşme için kullanılan menziller bünyesinde görev yapan ulak veya tatar ismindeki görevlilerle icra

edildi. Bu haberciler I. Abdülhamit (1774-1789) döneminde ilk kez "tatar ocağı" adı altında organize edilmişlerdir (2017: 250-251).

Türkiye' de Avrupa usulüne göre ilk postanın kurulması için ilk girişim ise 1834 yılında gerçekleşmiştir. Bu tarihte Üsküdar-İzmit arasında ilk posta yolu açılıp, kısa zaman içerisinde yol üzerinde çeşitli posta merkezleri yapılmıştır (Özdemir, 1998: 66).

### Literatür taraması<sup>2</sup>

Konuyla ilgili yapılan çalışmalar gözden geçirildiğinde;

- Abdullah Kök, 2010 yılında *XI. Yüzyılda Türk Dünyasında Haberleşme Metonimleri* adlı bir makale yayımlamış; makalesinde DLT, KB, AH ve Karahanlı Türkçesi ilk Kur'an çevirilerinden tespit ettiği haberleşme ile ilgili sözcüklerin metonimili kullanımlarını vermeye çalışmış; XI. yüzyılda haberleşme ile ilgili sözcüklerin Türk muhayyilesindeki kavram alanları üzerinde durmuştur. Anlam bilimi, özellikle idrâk anlam bilimi bakımından haberleşme ile ilgili sözcüklerin metonimili kullanımları tespit ederek sözcüklere semantik açıdan yaklaşılmaya çalışmıştır.
- Nurdan Vardar, 2012 yılında *İslâm Öncesi Türk Kültüründe Elçi ve Elçilik Müessesesi* adlı bir yüksek lisans tezi yazmış; tezinin amacını "elçi" kelimesinin etimolojisinden başlayarak, elçilerin ve heyetlerinin taşınması gereken tüm vasıflarını, Türk devletlerinin diğer devletlerle elçilik münasebetlerini ve elçiliğin müesseseseleşme sürecini ele almak olmuştur." şeklinde açıklamıştır.
- Süleyman Tekir, 2021 yılında *Erken Cumhuriyet Yıllarında Türkiye'de İletişim Araçları: Posta, Telefon, Telgraf ve Telsiz (1925-1930)* adlı bir çalışma kaleme almış; çalışmasında 1925-1930 devresinde Türkiye Cumhuriyeti eliyle yapılan posta, telefon, telgraf ve telsiz hizmetlerine odaklanmıştır.
- Konu üzerine en önemli çalışma ise Prof. Dr. Bahaeddin Ögel'e aittir. Ögel, 1978 yılında yapmış olduğu *Türk Kültür Tarihine Giriş-I* adlı çalışmasında toplamda dört bölümden oluşan eserinin üçüncü bölümünde "Türklerde Yollar ve Ulaştırma" konusu hakkında ayrıntılı bir biçimde bilgi vermiştir.

### Çalışmanın usul ve yöntemi

Bu çalışmada yukarıda bahsedilen konularla alakalı kavramlar Karahanlı Dönemi çerçevesinde araştırılarak dönem eserleri taranmış ve tespit edilen konuyla alakalı söz varlığı alfabetik sıra ile listelenmiştir. Çalışma "1. Karahanlı Türkçesi Dönemi eserlerinde yollar ve ulaştırma", "2. Karahanlı Türkçesi Dönemi eserlerinde posta ve posta teşkilatı" olmak üzere iki farklı tematik başlık altında incelenmiştir. Literatür tarama yöntemiyle elde edilen kelimeler alfabetik olarak yukarıda değinilen uygun tematik başlığın altında listelenmiş; kelimeler hakkında yapılan açıklamalar çeşitli çalışmalarla

<sup>2</sup> Literatür taramasına eklenecek muhakkak çokça çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmaların ayrıntılarıyla listelenmesi hem çalışmamızın hacmini arttıracığından hem de çalışmamızın kavram alanını genişleteceğinden dolayı en mühim gördüğümüz birkaç çalışmaya değinmeyi uygun gördük.

desteklenmiştir. Çalışmaya dâhil edilen kelimelerin etimolojilerine de değinildikten sonra sözcüklerin kullanım şekilleri dönem eserleri aracılığıyla tanımlanmıştır.

## 1. Karahanlı Türkçesi Dönemi eserlerinde yollar ve ulaştırma

### 1.1. çağır / çığır 'dar yol, küçük yol, patika, çığın kar üzerinde açtığı yol' DLT I, 363-14

TDK Güncel Türkçe Sözlükte “1. Çığın kar üzerinde açtığı iz, 2. Patika, 3. İz, 4. Yeni bir biçim, yöntem veya yol” (URL-1) anlamlarına gelecek şekilde kullanılan *çığır* kelimesi günlük hayatımızda sık kullandığımız kavramlardan biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Bugün dilimizde de hâlâ süregelen *çığır açmak* ifadesi “yeni bir yol başlatmak” anlamında kullanılmaktadır. Derleme Sözlüğünde “karlı yerlerde kürekle açılan yol” manasında Afyon, Burdur, Denizli, Kütahya, Eskişehir, Kocaeli, Çorum, Samsun, Amasya, Tokat, Malatya, Maraş, Ankara, Nevşehir, Kayseri, Konya, Antalya, Muğla ve Kırklareli ağzlarında; “taşlı, patika yol” manasında Isparta, Denizli, Aydın, İzmir, Manisa, Amasya, Gümüşhane, Erzurum, Ağrı, Antep, Maraş, Hatay, Sivas, Ankara, Konya ağzlarında kullanılmaktadır (DS III, 1993: 1160a-b). Atalay, bu kelimenin yazma ve nüshalarda *çağır* şeklinde yazılmış olsa da *çığır* olarak yazılmasının daha doğru olduğunu, Brockelmann’ın dahi *çığır* kelimesini kullandığını *Dîvânu Lugâti’t Türk*’te belirtmiştir (1985, I: 363). Ögel, *çığır* kelimesi hakkında “Çağır ve yolak, belgelerden anlaşıldığına göre ince yollar için söylenmiş olan en eski Türk deyişleriydi. XI. yüzyıl Türklerince *çığır*, “dar yol” demektir. Çığırlama ise “yeri örten karda birisi tarafından ayak ile yola açılması” manasına geliyordu. Yine *yerig çığırladı*<sup>3</sup> sözü XI. yüzyıl Türklerinde, “O, yerde çığır yaptı, yöneldi” demek için söyleniyordu. Bu çağ Türkleri, “yerde çığırların peyda olması” için de *yer çığırlandı* diyordu.” açıklamasında bulunmuştur (1978, 331). Gülensoy, “Çığın kar üzerinde açtığı yol, patika” şeklinde açıkladığı kelimenin etimolojisini \*çī+ğ+(ı)r < *çığır* biçiminde vermiştir. Kelimenin çağdaş diyalektlerdeki kullanımlarını Azeri *çığır*, Kırgız *çıyır*, *çıyır çol* biçiminde sıralayan Gülensoy, kelimenin Türkçeden Kürtçeye *çixre* biçiminde geçtiğini belirtmiştir (2007: 235b). Güngördü, tarihî ve çağdaş Türk dili alanlarında tanımlanan *çığır* sözünün *çığne*-<sup>2</sup> < *çığna*- fiili gibi, *çığ* ‘kar üzerindeki ayak izi’ kökünden geliştiğini ifade etmiştir (2012: 114). Clauson ise madde başı aldığı *çığır* kelimesini “footh-path, narrow track || patika, dar yol” biçiminde açıklamış; kelimenin Güney Batı grubundaki Osmanlıca yaşamaya devam ettiğini belirtmiştir. Kelime Türkmencede “a boundary, frontier || sınır, hudut” anlamına gelecek şekilde kullanılmaktadır. Kelimenin 11. yüzyıldaki kullanımını *çığır* biçiminde veren Clauson, *çağır* kullanımının yanlış seslendirildiğini (*misvocalized*) belirtmiştir (1972: 409b). Kelimeye Eren’in sözlüğünde rastlanmamıştır.

### **Tanımlar**

1. *çığır*: dar yol, küçük yol. (DLT I, 363-14)

### 1.2. **ertik** ‘işlek yol’ DTS 182a, DLT I, 103-17

İşlek yol anlamına gelen *ertik* kelimesi hakkında Ögel, “XI. yüzyıl Türkleri çok “işlek ve büyük yollar” için yalnızca *ertik* diyordu. Eski Türklerde *ertmek* “geçmek” demektir. Bizim bugünkü *erte*, *ertelemek* sözlerimiz de buradan gelmektedir. *Ertik* herhalde, “çok geçişli veya geçişli” manasında söylenmiş olmalıydı.” açıklamasında bulunmuştur (1978, 327). Clauson, madde başı aldığı *ertig* kelimesinin etimolojisini *ert-* biçiminde göstermiş; kelimeyi “something over which one passes || geçip gidilen bir şey” anlamına gelecek şekilde açıklamıştır. Kelimenin Karahanlı Türkçesindeki açıklamasını ise “a

<sup>3</sup> *çığır-la-* kelimesi için ayrıca bk. DTS 148a.



beaten track || eski bir yol” biçiminde veren Clauson, kelimeyi *hapax legomenon* olarak değerlendirmiş; kelimenin Arapça karşılığını *al-tariku'l-masluk* vermiştir (1972: 205b).

### **Tanıklar**

1. *ertik: işlek yol.* (DLT I, 103-17)

#### **1.3. eşkin** ‘uzun yol’ DTS 186a, DLT I, 109-8

TDK Güncel Sözlükte “1. Atın dörtnal ile tırıs arasındaki hızlı yürüyüşü, 2. Böyle yürüyen (at), 3. Böyle bir yürüyüşle” (URL-2) anlamına gelecek şekilde kullanılan *eşkin* kelimesine Tarama Sözlüğünde de “Açık adımlarla hızlı yürüyen (at). 2. Atın bir çeşit yürüyüşü” (URL-3) anlamıyla rastlanmıştır. Eren, madde başı aldığı *eşkin* kelimesini “atın bir tür hızlı yürüyüşü” olarak açıklamış; kelimenin etimolojisini <eş- + -kin biçiminde vermiştir. Türkçe eş- kökünün Orta Türkçeden itibaren kullanılmaya başlandığını söyleyen Eren, eş- fiilinin yerel ağızlarda ‘hareket etmek, yola çıkmak’ olarak kaldığını ifade etmiştir (1999: 140a). Nişanyan, *eşkin* kelimesinin “hızlı, akıcı, yorga yürüyen (at)” sözcüğünden evirildiğini; bu sözcüğün Eski Türkçe eş- “(at) yorga yürümek, dörtnala kalkmaksızın hızlı yürümek” fiilinden Eski Türkçe {+gIn} ekiyle türetildiğini ifade etmiştir (URL-4). Gülensoy, “atın rahvan yürüyüşü” olarak açıkladığı *eşkin* kelimesinin Eski Türkçe ve Orta Türkçedeki kullanım örneğini *eşgin* biçiminde aktarmış; etimolojisini ise <\*eş- + -kin şeklinde yapmıştır. Kelimenin Anadolu ağızlarındaki kullanımlarını *eşgin*, *eşgün*, *eşkün* biçimlerinde sıralayan Eren, *eşkin* sözcüğünün DLT’deki anlamına da değinmiştir (2007: 345a). Clauson, madde başı verdiği *eşgin* kelimesinin kökenini eş- fiiline dayandırmış; açıklamasını “usally ‘a trot amble; trotting, ambling’ || genellikle ‘tırıs yürüyüş rahvan koşma; at yarışı, koşu’” olarak vermiştir. Sonrasında ise kelimenin tarihi lehçelerdeki kullanım örneklerini sıralamıştır (1972: 260b).

### **Tanıklar**

1. *uzun yola eşkin denir.* (DLT I, 109-8)

#### **1.4. keñ yollar** ‘iki dağ arasındaki geniş yol’ TIEM 73 236r/7-8, *keñ* DTS 298b

TDK Güncel Sözlükte “Eni çok olan; enli, gen (I), vâsi” anlamına gelecek şekilde bir kullanıma sahip olan *geniş* kelimesinde yer alan *gen* sözcüğü ise yine “geniş” (URL-5) anlamıyla günümüzde yaşamaya devam eden bir kavramdır. Geniş kelimesi Erzurum İli Ağızlarında *geniş* < ET kiñ: geniş. || geyniş biçiminde yaşamaktadır (URL-6). Nişanyan, *geniş* kelimesinin Türkiye Türkçesi *geñ* “enli, rahat” fiilinden Türkiye Türkçesi {+Iş} ekiyle türetildiğini; bu fiilin Eski Türkçe aynı anlama gelen *keñ* sözcüğünden evirildiğini savunmaktadır (URL-7). Gülensoy, madde başı aldığı *geniş* kelimesinin kökenini Talat Tekin’den yola çıkarak <ké:ñ biçiminde vermiş; kelimenin +(i)ş ekiyle türetilmiş bir sözcük olduğunu belirtmiştir. Sözcüğün çağdaş diyalektlerdeki kullanım örneklerini ise Türkmen *gi:ñ*, Kerkük Türkçesi *gey* [*geñ* <\*keñ], Yakut *kieñ* olarak sıralamıştır (2007: 364b). Geniş sözcüğüne Eren’in sözlüğünde tesadüf edilmemiştir. Clauson, madde başı aldığı *keñ* (*g-*) kelimesini “wide, broad || geniş, enli” olarak vermiş; kelimenin Kuzey Batı dillerinden Kumukça’daki *geñ*, Güney Batı dillerinden Osmanlıcadaki *gen*, Türkmencedeki *giñ* formlarını sıralamıştır. Sonrasında ise sözcüğün Eski Uygur Türkçesinden itibaren kullanım örneklerini tanıklarıyla birlikte sunmuştur (1972: 724b-725a).

### **Tanıklar**

1. *tağı kıldımız yer içinde ağır tağlar yayulmasun tep anlar tağı kıldımız anıy içinde keñ yollar bolğay kim anlar köngeyler.* (TİEM 73 236r/7-8)

#### **1.5. oruk** 'yol' DTS 372a, TİEM 73 41r/3-4

Şirin User, Eski Türk yazıtlarının söz varlığını incelediği çalışmasında *oruk* kelimesini “dar yol, patika”; “bir at oruki” sözcük grubunu ise, “bir at geçebilecek genişlikte (yol)” biçiminde anlamlandırmıştır (2016: 333-334). Şirin User, diğer bir çalışmasında yol ve uğur sözlerinin genel anlamda kullanıldığından bahsederken *oruk* sözcüğünün büyük bir ihtimalle “patika, dar yol” anlamlarında kullanıldığını belirtmektedir (2007: 165). Sözcük üzerine Tonyukuk Yazıtı bağlamında ayrıntılı bir çalışması bulunan Kekevi ise kelime hakkında “Sözlük çalışmalarında *or-* kökü için büyük ölçüde ‘biçmek’ anlamı verilmiştir. Sözcük türetilirken netice olarak iki ayrı koldan gelişen bir anlam alanı mevcuttur. Sözcük, *or-* kökünden hareketle ‘ekim biçim işleri’ içerikli anlam alanıyla sınırlı kalmamıştır. Bunun yanında, ‘yol’ anlamında kullanılmakla birlikte soyut anlam kazanarak ‘çare, yol yordam, çözüm yöntem, zaman (çağ, devir)’ anlamlarına gelecek şekilde de kullanılarak çok anlamlılaşma sürecine girmiştir.” açıklamasında bulunmuştur (2020: 545). Eren ve Gülensoy’un sözlüğünde kelimeye rastlanmazken, Clauson, madde başı aldığı *oruk* (*orok*) kelimesinin birkaç Kuzey Doğu dilinde Hakas *orax*, *orğax*, Tuva *oruk* biçiminde varlığını devam ettirdiğini söylemiştir. Sonrasında ise kelimenin kullanım örneklerini Eski Uygur ve Karahanlı Türkçesi aracılığıyla vermiştir (1972: 215a). Yine başka bir çalışmasında Clauson, esas madde adıyla madde başı aldığı *road* (*path*) kelimesini açıklarken hayvanların ve yayaların kullandığı yol anlamında “patika, iz” kelimelerinin insanların veya araçların kullandığı yol kavramını ifade eden “road”dan daha eski bir kavram olduğunu söylemektedir. Sonrasında ise şu açıklamada bulunur:

İlki için Türkçe *oruk*, Moğolca *mör* kelimesini kullanır. Türkçe “yo:l” muhtemelen inşa edilmiş bir yoldan çok aslında soyut anlamda bir yol anlamı taşır. Moğolcanın yol için kullandığı *jam* kelimesi, Çince *chan* (Orta Çince *t’am*)’dan geliyor görünmekte. Aynı kelimeyi Türkçe de *yam* şeklinde daha sonra alıntılanmıştır. Bu kelime Çince yolculukta bir safha, durak anlamına gelirken sonra yol anlamını kazanmıştır (2005: 318).

Hacıeminoğlu, *Karahanlı Türkçesi Grameri* adlı çalışmasında *yol* kelimesini “yol < *yo-l* “yol” (KB 36) olarak ifade etmiştir. Bu kelime *yorı-* fiilinin kökü olan *yo-* fiilinden yapılmıştır. Çünkü, *yor-ı* fiili *yo-r* isminden türemiş bir kelimedir.” biçiminde açıklamış; yol kelimesiyle aynı anlamda kullanılan *oruk* kelimesi hakkında da “*oruk* kelimesi de *o-r* isminden yapılmış *or-u-* fiilinden türemiştir. Anlaşıyor ki *yorı-* fiilinin başındaki *y-* sesi ilâve ses (protez)’tir. Yol ismi fiilin gerçekleşmesini sağlayan vasıtaadır.” yorumunda bulunmuştur (1996: 23). O halde yukarıda bahsi geçen *orı-* fiiliyle *ile y* proteziyle oluşturulan *yorı-* fiilinin aynı etimolojik kökene sahip olduğu yorumu yapılabilir.

### **Tanıklar**

1. *tağı anı kim kıldı yawuzluğdın ârzular kim eger bolsa anıy arasında tağı anıy arasında yırağ oruk tağı korçutur sizni Tanrı özindin.* (TİEM 73 41r/3-4)

#### **1.6. özi** ‘iki dağ arasındaki geniş yol, vadi, yarık’ DLT I, 89-13, TİEM 73 184v/8-9, *tağ özi* DTS 395a

Kelime, Kur’an’ın 13. suresi olan sūretü’r-radın 17. ayetinde;

*indürdi kökdin ya'nî bulıtdın suwnı aqtı öziler anıñ teñinçe birle kötürdi aqın köpüki yoqaru aşıǵlı. ol nekdin mi tamduru siler anıñ üze ot içinde tileyü anıñ bezek azu metâ' köpük turur anar meyzer. andaǵoq mesel urur Tañrı yaraǵlıǵқа taqı yaraǵsızқа yana köpük barur törpig kırañ yana ol kim asıǵ kılır kışilerke ürük қалur yer içinde. andaǵoq urur Tañrı meşeller.* “Allah yağmur yağdırdığında, dereler, vadiler alabildiğine su ile dolup taşar. Sel suyu, üzerinde oluşan köpükleri taşıyıp sürükler. İnsanlar ziynet eşyası veya âlet edevat yapmak için ateş yakıp madenleri erittiklerinde de aynı şekilde böyle köpükler oluşur. Allah, hak ile bâtlı size işte böyle örneklerle anlatıyor. Köpükler yok olup gider, insanlara fayda veren kısım ise toprakta kalır. İşte Allah gerçekleri böyle misaller vererek anlatmaktadır.” (Ünlü, 2018, II: 160-161).

kullanımıyla yer almaktadır. Ancak ayet mealine bakıldığında kelimenin ilk kez Yenisey yazıtlarında geçen ve “vadi” anlamına gelen *öz* kelimesiyle ilişkilendirildiği görülmektedir. Eski Uygur Türkçesinde, *öz* sözcüğünün türevi olan *özek* “küçük vadi, dere” kelimesinin de görüldüğünü söyleyen Güzel, *özi* kelimesinin yapısı hakkında fikir öne sürmenin mümkün olmadığını belirttiikten sonra Clauson’un sözlüğünden referansla kelimeye yazım yanlışı olduğunu belirtmiştir. Sonrasında ise kelimenin benzerinin günümüzde YUyg’da *öze* “iki dağ arasında bulunan geniş yol” biçiminde yaşadığından bahsetmiştir (2021: 74). Clauson, kelimeyi *hapax legomenon* ve hatalı bir yazıma sahip olabileceği fikrini belirtmiş; sözcüğün açıklamasını ‘a cleft in a mountain || dağdaki bir yarık’ şeklinde vermiştir (1972: 281a). Gülensoy, *öz2* kelimesini “1. Dere, çay, 2. sulak, verimli yer” biçiminde açıkladıktan sonra Anadolu ağızlarındaki formlarını ve açıklamalarını *öz, özen, özbek, özden* “1. Su arkı, 2. dere, çay, ırmak, 3. küçük göl, 4. pınar, derelerin çıktığı yer” *öz, özek, özelti, özen, özmek, özü* “1. Tepeler arasındaki çukur, düzlük yer, koyak, 2. sulak, verimli yer, otlak...” olarak vermiştir (2007: 680a-b).

### **Tanıklar**

1. *özi*: iki dağ arasındaki geniş yol. (DLT I, 89-13)

2. *indürdi kökdin ya'nî bulıtdın suwnı aqtı öziler anıñ teñinçe birle kötürdi aqın köpüki yoqaru aşıǵlı*. (TİEM 73 184v/8-9)

#### **1.7. teriñ urı** ‘geniş dere ve geniş yol’ DTS 554b, DLT III, 370-10

*Urı* kelimesi “dere ve yol” anlamına gelmektedir. Böylelikle “derin, geniş” anlamına gelen *teriñ* ile birleşerek “geniş dere ve yol” anlamı kazanmıştır. Clauson sözcüğün Kaşgarlı’da ‘a deep ravine || dar ve derin vadi, derin dağ geçidi, derin hendek’ anlamında kullanıldığını belirtmiştir (1972: 197).

### **Tanıklar**

1. *geniş derelere ve yollara teriñ urı denir*. (DLT III, 370-10)

#### **1.8. tezgıñ yol** ‘büküntülü, kıvrımlı yol’ DLT III, 387-4

Clauson, madde başı aldığı *tezgıñ* kelimesini *tegzıñ* maddesine gönderir. *Tegzin-* kökünden türetildiğini söylediği *tegzıñ* maddesinin Eski Uygur Türkçesindeki anlamını “girdap” biçiminde veren Clauson, Karahanlı Türkçesindeki kullanım örneğini *tezgıñ yol* “a winding (Ar. *al-multawi*) road || dolambaçlı yol” biçiminde göstermiştir (1972: 488b). Sözcük, Tarama Sözlüğünde *değzinmek* biçiminde olup “devretmek, çevrilmek, dönmek, dolağmak” anlamlarına gelecek şekilde tanımlanmıştır (TTS II, 1056). Akbulak, kelimenin karşılığını *yörgenç* biçiminde vermiş; açıklamasını da “Dağ dönemeci, dağ, bükümü, büküntülü, kıvrık” biçiminde yapmıştır (2014: 31-34).

**Tanıklar**

1. *tezginç yol: büküntülü, kıvrık yola tezginç yol denir.* (DLT III, 387-4)

**1.9. ulınç/olınç yol** 'kıvrımlı yol, eğri, bükürü yol' DTS 646b, DLT I, 133-2

*Ulin-* "kıvrılmak" fiil kökünden türeyen kelime, "düz olmayan yol" anlamına gelmektedir. *ulınç* kelimesi tek başına "kıvrımlı, bükümlü" anlamlarını ifade etmektedir. Kelime, *ol-* fiiline eklenen ve eylem tabanlarına gelerek ad soylu sözcüklerin türemesini sağlayan {-in} ekiyle türetilmiştir. Güzel, *olınç* kelimesini "kıvrımlı, dolambaçlı" anlamına gelecek şekilde açıkladıktan sonra kelimenin ilk vokalinin Clauson (1972 148a) ve Nadalyayev vd.de (1969: 646b) dar ünlülü gösterildiğini; ilk sesin /o/ olması gerektiğinin "dönmek" anlamına gelen Halaçça *holun-* fiili üzerinden kanıtlandığını aktarmıştır (Güzel, 2021: 61). *Ol-* fiili Yeni Uygur Türkçesinde *olu-* "sarmak, dolamak" şeklinde yaşamaya devam etmektedir (Emir Necipoviç, 2016: 369a).

**Tanıklar**

1. *ulınç yol: doğru olmayan kıvrımlı yol.*(DLT I, 133-2)

**1.10. yıraç el** 'iki dağ arasındaki geniş yol' TİEM 73 244v/3-4

Kelime, Kur'an'ın 22. suresi olan sūretü'l-haccın 27. ayetinde;

*ündergil kişiler içinde ziyāret kılmakça kelgeyle saña yadağlar tēgme yinçge tawarlar üze kelgeyle tēgme yıraç eldin* "İnsanları hacetmek üzere çağır, yaya olarak veya dere tepe aşır gelen yorgun argın binitler üzerinde sana gelsinler." (Ünlü, 2018, II: 404).

kullanımıyla yer almaktadır. Ancak ayet mealine bakıldığında *yıraç el* sözcüğünün karşılığı olarak "dere tepe (aş-)" ifadesinin verildiğini görmekteyiz.

**Tanıklar**

1. *ündergil kişiler içinde ziyaret kılmakça kelgeyle saña yadağlar tegme yinçge tawarlar üze kelgeyle tegme yıraç eldin.* (TİEM 73 244v/3-4)

**1.11. yol** 'yol, sefer, yolculuk' DLT III, 144-16, KB 2113, 4343, AH 150, TİEM 73 45r/8-9, 45v/1, RKT 29/32b3

TDK Güncel Sözlükte "1. Karada, havada, suda bir yerden bir yere gitmek için aşılacak uzaklık; sırat, tarik, 2. Karada insanların ve hayvanların geçmesi için açılan veya kendi kendine oluşmuş, yürümeye uygun yer, 3. Genellikle yerleşim alanlarını birbirine bağlamak için düzleştirilerek açılmış ulaşım şeridi." (URL-8) anlamlarına gelecek şekilde verilen *yol* kelimesi Derleme ve Tarama Sözlüğünde de aynı anlama gelecek şekilde tanımlanmıştır. Kelime, Azerbaycan Türkçesi: *yol*, Başkurt Türkçesi: *yul*, Kazak Türkçesi: *jol*, Kırgız Türkçesi: *col*, Özbek Türkçesi: *yol*, Tatar Türkçesi: *yul*, Türkmen Türkçesi: *çıkış*, Uygur Türkçesi: *örä kötürülüş* formlarında çağdaş diyalektlerde kullanılmaya devam etmektedir (URL-9). Gülensoy, madde başı aldığı *yol* kelimesinin Eski Türkçe ve Orta Türkçedeki kullanımını *yol* "yol, seyahat, gezi" olarak vermiş; yukarıda verilenlere ek olarak çağdaş diyalektlerdeki kullanımını Halaç *yūol*, Kumandı *çol*, Yakut *suol* <\**yōl* olarak vermiştir (2007: 1155b-1156a). *Yol* sözcüğüne Eren'in

sözlüğünde rastlanmamıştır. Clauson, *yol* kelimesi için “‘road, way’, and the like; fr. the earliest period used in various metaph. meanings, e.g. (so many) ‘times’, and later ‘streak, stripe’ (see bars) || yo:l ‘yol, gidiş’ ve benzerleri; fr. en erken dönemde çeşitli mecaz anlamlarda kullanılmıştır, örneğin (çok) ‘kez’ ve daha sonra ‘çizgi, şerit’ (bk. barlar)” açıklamasını yapmış; kelimenin tarihi lehçelerdeki kullanım örneklerini Eski Uygur Türkçesinden itibaren sıralamıştır (1972: 917a-b). Ögel, devlet sahibi olmanın ve devleti idare etmenin bir özelliği olarak gördüğü *yol* kavramı için Çince *tao* kelimesini vermiştir. Sonrasında ile kelimeyle ilgili “Eski çağlarda, bugün anladığımız manada bir yol bulmak elbette ki çok güçtür. Ancak eskiden de, şimdi de, tabiatın yol olarak verdiği yerler ve geçitler, yine de yoldu. Gülek boğazı, her çağda bir yol olmuştur. İster keçi yolu, isterse asfalt olduğu çağlarda olsun. Bununla beraber, büyük devlet yolları, özellikle "savaş ve akın yolları", bakımlı yollardı. Çünkü Türkler, ordunun ağırlıklarını arabalar ile götürürlerdi.” açıklamasında bulunmuştur (1978: 391-325).

### **Tanımlar**

1. *añar yol çıktı* “ona yol göründü.” (DLT III, 144-16)
2. *bu begler ne yolça yorısa kalı / uş ol beg yorıkı bu kulnuş yolu* “Beyler hangi yoldan giderlerse, beylerin bu gidişi kulun da yoludur.” (KB 2113)
2. *bular ol yarar ya yaramazlarığ, seçip ağra tutğan köni yol arığ* “faydalı ve zararlı şeyleri birbirinde ayırt ederek, doğru ve temiz yol tutan kimseler bunlardır.” (KB 4343)
3. *bükendi ol erke mürüvvet yolu* “o insana mürüvvet yolu kapanmıştır.” (AH 150)
4. *ol munuñ birle kim anlar aydılar yoğ bizin üze ümmiler içinde yol tağı ayturlar tañrı üze yalğannı tağı anlar bilürler.* (TİEM 73 45r/8-9, 45v/1)
5. *eger bolsa nerse yaqın, yaqın yol oğrayu āsān yawuğ uđđatular saña.* (RKT 29/32b3)

### **1.12. yolak ‘küçük yol’ DLT III, 17-16**

TDK Güncel Sözlükte “patika” (URL-10) anlamına gelecek şekilde tanımlanan *yolak* Türkiye’de Halk Ağzından Derleme Sözlüğünde Ulukışla, \*Bor Niğde, \*Beyşehir, \*Seydişehir Konya yörelerinde de “patika, keçi yolu” (URL-11) anlamıyla yaşamaya devam etmektedir. Şahin, *Türkiye Yeradbiliminde Terim ve Tür Sınıflandırması Sorunları* adlı çalışmasında madde başı aldığı *yolakadı* sözcüğü için şu açıklamada bulunmuştur:

*yolakadı* (*godonim*): < Yun. *godos* “cadde, yol, dönemeç, geçit”. Rus. *godonim*, Hodonym. Urbonimin bir türüdür. Şehirdeki çizgisel unsurların, yani cadde, sokak, alt geçit, üst geçit, köprü, tren-tranvay hatları, ara sokak, bulvar, rıhtım, kıyı gibi hatların özel adıdır (2013: 54).

Uygur yazısı ile yazılmış eserler ve Çağatay çevresinde “saman yolu”na *yolak* denirdi. *Dede Korkut Kitabı*’nda ise *yolak* “yola giden” anlamında kullanılmıştır. Kırgız Türkleri ise “dolaşık yollara” *olak col* demektedir (Ögel, 1978: 333). *Yolag* kelimesi Azericede “çitte, duvarda basılarak açılan geçiş yeri” anlamına gelmektedir. Aynı kelime yer yer *yolağa* olarak da kullanılmaktadır (URL-12). Eren, *yolak* kelimesini “keçi yolu, küçük geçit” anlamlarına gelecek şekilde açıkladıktan sonra kelimenin etimolojisini <yol+ -(a)k biçiminde yapmış; {-a)k} ekini küçültme eki biçiminde göstermiştir. Sonrasında ise “Küçük su birikintisi, gölcük” anlamına gelen gölek kelimesiyle türetim yönünden paralellik sergilediğini vurgulamıştır (1999: 456b). Erdal, çalışmasında {+Ak}, {+Ik}, {+tIk} eklerinin

küçültme ve şefkat bildiren adlar türeten ekler (1991: 40-44); {+Gak}, {+Ak} eklerinin de vücut uzuvları ve mecazi adlar türeten ekler (1991: 74-76) olduklarını söylemiştir.

### **Tanımlar**

1. *yolak: çığır, cılga, kırlarda bulunur küçük yol.* (DLT III, 17-16)

## **2. Karahanlı Türkçesi Dönemi eserlerinde posta ve posta teşkilatı**

**2.1. arkiş** 'müjdecî, sevinç habercisi, yurdundan uzak düşmüş olan birine gönderilen kimse' TİEM 73 181r/9-181v/1, DLT I, 97-21, KB 1443, 5367

Eski Türkçede "kervan", anlamının yanı sıra "haberci" anlamında da kullanılan *arkış* sözcüğü bulunmaktadır. Uçar, Bilge Kağan (Doğu 41) Yazıtı'nda geçen NıñTYn ibaresini incelediği çalışmasında *arkış* kelimesine değinmiştir. 41. satırda geçen : *(a)rk(ı)ş k(e)lm(e)di NıñTYn / NıñTYn tép sül(e)d(i)m* ifadesi için ibarenin geçtiği bölümde 'gelmeyen/ulaşmayan' bir *arkış*'tan bahsediliyor. Bu *arkış* kime aittir? Sorusunu sormuş; Bilge Kağan'ın askerî sefer düzenlemesinin "1. *arkış* kelmedi, 2. NıñTYn / NıñTYn tép" olmak üzere iki nedeninin olduğunu düşünmüştür. Bunlardan ilki olan *arkış*'ın gelmemesinin, yani kervanın ulaşmamasının askerî sefer için önemli bir neden olduğunu belirten Uçar, Clauson'un buradaki *arkış*'ı 'elçi' ile tercüme ettiğini aktarmıştır. Ancak Eski Türkçede, *arkış*'ın bunun dışında bir de 'kervan' anlamı bulunduğunu söyleyen Uçar, yazıtlarda bu anlamda geçtiği yerlerin bulunduğunu fakat *arkış*'ın 'kervan' temel anlamının altında aslında 'vergi' anlamı olduğunu ifade etmiştir (2018: 71). XI. Yüzyıl Türk dünyasında kervanların ticaret hayatındaki öneminin yanında haberleşme görevi de üstlenen *arkış*, Kur'an Tercümesinde (TİEM 73) "haberci, müjdecî" olarak geçmektedir. Her ne kadar bazı görüşler *arkış* kelimesinin "kervan" olduğunu ifade etse de aynı zamanda kervanın gelmesi "haber" olarak algılanmaktadır (Kök, 2010: 1197). Öyle ki *arkış*, *yırak yer sawın arkış keldürür* "Uzak yerin haberini kervan getirir" kullanımıyla *Divânu Lugâti't Türk*'te bir atasözü olarak dahi geçmektedir.

Güngördü, *arka-* fiilinden türemiş olduğunu söylediği *arkış* kelimesinin Eski Türkçe döneminden itibaren kullanıldığını belirterek kelime hakkında "Eski Türkçe *arkış* 'kervan', *arkış* 'kervan, haberci', Orta Türkçe *arkış* 1. 'kervan'; 2. 'yurdundan uzak düşen birine gönderilen kimse, elçi haberci, mektup', Eski Anadolu Türkçesi *argış* 'kervancı, bezirgân, kervan', Kıpçak Türkçesi *argış* 'kervan kafilesi', Çağatay Türkçesi *arkış* 'kervan, kafele', Anadolu ağızlarında *erkış* 'kervan', *arkış et-* 'yükü geçici olarak bir yere bırakmak', *arkışlık* 'bir kışa yetecek yiyecek', Karaçay- Malkar *argış* 'mal mülk, kervan' <*arka*; yapıcı krş. *alkış* < *alka-*. Eski Türkçede *arkış tirkış*, eş anlamlı bir ikileme olarak dikkat çeker." açıklamasını yapmıştır (2009: 11). Yıldız, çalışmasında yer alan Eski Uygurcada {-X}ş ekiyle türetilen isimler tablosunda kelimenin etimolojisini *arkış* < \**arka-* "göndermek, yollamak" olarak vermiştir (2018: 296). Kelimeye, Gülensoy ve Eren'in sözlüğünde rastlanmamıştır. Clauson, kelimenin kökenini *arka-* olarak vermiş; açıklamasını "a person or group of persons travelling for commercial or official purposes', hence both 'travelling merchants, caravan', and 'official envoys, mission'; it is not always easy to see which is meant and merchants were often used as official envoys || ticarî veya resmî amaçlarla seyahat eden bir kişi veya grup", dolayısıyla hem "seyahat eden tüccarlar, kervan" hem de "resmî elçiler, misyon"; hangisinin kastedildiğini ve tüccarların genellikle resmî elçi olarak kullanıldığını görmek her zaman kolay değildir." biçiminde yapmıştır. Kuzey Doğu dillerinin çeşitli diyalektlerinde *argış*/*argıs* kullanımlarıyla varlığını sürdürdüğünü belirten Clauson, Hakas *argıs*, Kazak *arkıs* örneklerini vererek

kelimeleri “travelling companion || yol arkadaşı” anlamına gelecek şekilde açıklamıştır (1972: 216b-217a).

### **Tanımlar**

1. *kaçan keldi erse sewünçi arķış kemişti anı yüzi üze ewrülđi yandı körmeki.* (TIEM 73 181r/9-181v/1)

2. *anınğ arķışı keldi* “onun habercisi geldi.”(DLT I, 97-21)

3. *bu ajun tüşün ol sen arķış sanı / tüşünde neçe bolga arķış küni* “Bu dünya bir konaktır, sen kendini kervan say; kervan konakta ne kadar kalabilir.” (KB 1443)

4. *ajun tezginiür ilde arķış yorıp / ağı çuz tiying kiş alır sen tirip* “Kervanların diyar diyar gezerek, dünyayı dolaşır; sen ipekli ve sırmalı kumaşlar ile sincap ve samur kürkleri toplarsın” (KB 5367)

**2.2. bitig<sup>4</sup>** ‘mektup, ferman, buyruk, yazı’ DTS 111a, KB 2780, 3197, 3273 vd., RKT 28/30b1, RKT 28/30b1

TDK Güncel Türkçe Sözlükte *betik* kelimesi “kitap” (URL-13) anlamına gelecek şekilde günümüzde kullanılmaktadır. Türkiye’de Halk Ağzından Derleme Sözlüğünde Kastamonu, Sivas, Konya yörelerinde de *bitik* “mektup”, Çankırı, Kastamonu, \*Erciş-Van *bitik* “kitap” (URL-14) anlamlarında varlığını devam ettirmektedir. Nalbant, Eski Uygurlardan kalma mektuplara genel olarak *bitig* adının verildiğini bununla birlikte bu mektuplardaki ifadelerden mektupların cevap mektubu, hâl hatır sorma mektubu ve buyruk ve emir olmak üzere yazılış nedenlerine göre çeşitli adlarla anıldığını söylemektedir. Eski Uygur Türkçesi mektuplar dışında Altın Ordu, Kırım ve Kazan sahasına ait yarlıg ve bitiklerin diplomatik yazışmalarda büyük değer taşıdığını belirten Nalbant, bu mektupların birer sosyal statü göstergesi olduklarını beyan etmiştir (2013: 9-10). *Bitig* kelimesinin ilk defa Moğolcada karşımıza çıktığını belirten Karakoç, kelimenin Moğolcadaki karşılığını *biç-ig* olarak vermiştir. Bu kelimenin muhtemelen Türkçeden Moğolcaya geçmiş bir kelime olduğunu söyleyen Karakoç, *bitig* kelimesinin kökeninin DLT’de Oğuzca olarak verildiğini aktarmış; kelimenin morfolojisini de *bit*+(fırça) +*i*- +*g* şeklinde yapmıştır (URL-15). Azılı, Çince *piet* kelimesinden ödünçleme yoluyla alınarak türetildiği düşünülen *bitig* kelimesinin önceleri ihtiyaç sınırları doğrultusunda sadece “anıt, taş yazıt” anlamlarını karşılayan bir terim olarak karşımıza çıktığını; yazıtlar döneminin hemen ardından toplumdaki sosyal, kültürel ve siyasî değişimler sonucu gelişen ve genişleyen yazın alanına karşılık, kapsamlı bir terim olarak kullanılmaya devam ettiğini söylemiştir. Mektup kavram alanına ait *bitig* terimlerinin, mektupların muhtevasına göre veya yazılış amacına göre türetilmiş olduğunu belirten Azılı, Türklerin bilhassa eski Türkçe dönemindeki yazılı envanterine bakarak ileri düzeyde bir mektup yahut mektuplaşma geleneğine sahip olduğunu ifade etmiştir (2019: 18-19). Gülensoy, madde başı aldığı bitik kelimesinin etimolojisini <*biti-k* olarak verdikten sonra kelimenin Anadolu ağızlarındaki kullanım örneklerini *biti*, *bitgi*, *bitik* “defter; mektup; kitap” şeklinde sıralamış; çağdaş diyalektlerdeki formlarını ise Karay/Karaim Türkçesi *bitig* “mektup”, Kumandu *piçig* “kitap”, Yeni Uygur *pütük* “mektup” biçiminde ifade etmiştir. Eski Türkçe *biti*- “yazmak” fiilinin Çince *bir/biir* “yazı fırçası” < Modern Çince *pi* < Eski Çince *pyit* sözcüğünden geldiği görüşünün yanlışlığına vurgu yapmış; kelimenin Türkçeden Kürtçeye *bitik*, *witk*,

<sup>4</sup> Türkoloji alanında kelime hakkında yapılan çok fazla etimoloji/söz varlığı çalışması olduğu için sözcük hakkında verilen bilgi ayrıntılı tutulmamıştır.

*ıttık* şeklinde geçtiğini söylemiştir (2007: 152a). Clauson da madde başı aldığı *bitig* kelimesinin kökenini *biti-* fiiline dayandırmış; kelimenin açıklamasını ise “a general word for anything written, 'inscription, book, letter, document', etc. || 'yazıt, kitap, mektup, belge' vb. yazılı her şey için kullanılan genel bir sözcüktür.” olarak vermiştir. Sonrasında ise kelimenin tarihi ve çağdaş yazı dillerindeki kullanım örneklerini sıralamıştır (1972: 303a-b).

### **Tanıklar**

1. *bilir bolsa tegme türlü bitig / anın saklasa ötrü kılsa itig* “Hazinedar bütün bu çeşit kayıt usullerini bilmeli ve böylece işini emniyetle tanzim etmelidir.” (KB 2780)
2. *iligdin selam könjül aytu bitig / bitidim esenlik öze ay tetig* “Bu hükümdardan selam ve hatır sorma mektubudur; ey zeki insan bunu sana sağlık dileği ile yazdım.” (KB 3197).
3. *munu sözledim söz bitigin ulam / tükettim sözümni kuruttım kalem* “İşte yazı ile ulaştırılacak sözlerimi söyledim; sözümü bitirdim ve kalemi sildim.” (KB 3273)
4. *bitig türdi badı öze tamgalap / sunup birdi ögdülmiş aldı ulap* “Mektubu katladı, bağladı ve üzerini mühürleyerek uzattı; Ögdülmiş gelip elinden aldı.” (KB 3275)
5. *iligke du'açı bitidim bitig / selamın esenlik öze ay tetig* “Hükümdara duacı sıfatıyla mektup yazdım, ey zeki, sana selam eder ve sağlık dilerim.” (KB 3731).
6. *ilig yarlıkamış bitig birle söz / okıdım bitigin yaruk boldı köz* “Hükümdar mektup yazmak lütfunda bulunmuş, mektubu okudum, gözüm sevinçle parladı.” (KB 3732)
7. *tüketti sözün türdi badı bitig / sunup birdi aldı kadaşı tetig* “Sözünü tamamladı, mektubu katlayıp bağladı, uzattı ve zeki kardeşi aldı.” (KB 3811)
8. *devat koldı kagaz yana ok ilig / kalem aldı elgin bitidi bitig* “Hükümdar, kâğıt, kalem istedi; kalemi eline alıp mektup yazdı.” (KB 3896)
9. *tüketti bitig türdi badı katıg / kalık tanı esti kuruttı hatıg* “Mektubu tamamladı, dürdü ve iyice bağladı; havadan serin bir esinti esti ve yazıyı kuruttu.” (KB 3941)
10. *anıñ bitigi içinde köni yol yarlıkamaçlık anlarça kim olar İdileriñe korkarlar.* (RKT 28/30b1)

### **2.3. eşkinci** ‘koşa koşa giden at postası’ DTS 186a, DLT I, 109-9

TDK Güncel Türkçe Sözlükte “Savaşa giden eyalet askeri” (URL-16) olarak kullanılan *eşkinci* kelimesi, Tarama sözlüğünde *eşkinci/eşkincü* “Atla sefere katılan bir sınıf tumar sahibi” (URL-17), Tarih Terimleri Sözlüğünde ise “1. Savaşa giden eyalet askeri. 2. II. Mahmut zamanında batılı yöntemlerle eğitilmek üzere kurulan askerî örgüt” (URL-18) anlamlarıyla verilmiştir. Ögel, kullanımına XI. yüzyıl Orta Asya Türkleri ile birlikte başlanan *eşkinci* kelimesi hakkında;

Anlaşıldığına göre eşkin sözü başlangıçta manasını, yine tabiatın almıştı. Çünkü kaynağımız, "akıp inen, kayan toprak" için de, eşkin toprak dendiğini söylüyordu. *Eşkin* veya *işkin* sözü Anadolu dışında, yalnızca Çağatay Türk kültür çevresi ile kuzeydeki Baraba Türklerinde yaşamıştır. O da



yalnızca atın tırısı manasında söylenmişti. Kuzeydeki Baraba Türklerinde ise, *işkinçi*, bazan "atı tırısı kaldıran kimse" karşılığı olarak söylenmişti. Diğer Türklerde, *eşkinçi* sözünün "devlet ile ilgili manası" artık kalmamıştı. Anadolu ve Osmanlı Türklerinde ise, *eşkinçinin* bir devlet memurluğu ile ilgili manası, -eski Türklerde olduğu gibi- hiç değişmeden devam etmişti."

açıklamasında bulunmuştur. Sistematik bir biçimde süregelen posta hizmetleri için, belirli posta konaklama yerlerinde at değiştirme yöntemiyle haber ulaştırma yani 'ulak' sistemi doğmuştur. *Ulak* sözcüğüyle başlayan, *arkış* ve *eşkinçi* sözcükleriyle devam eden kavramların Türklerde posta hizmetleri ve habercilerini ifade etmek amacıyla kullanıldığı görülmektedir (Düzenli & Kavuran, 2004: 192). Gülensoy ve Eren'in sözlüğünde rastlanmayan kelime hakkında Clauson, madde başı aldığı *eşginçi* kelimesinin *esgin* sözcüğünden türetildiğini belirttikten sonra Kuzey Doğu lehçelerinden Baraba'da *işkinçi* ve Güney Batı lehçelerinden Osmanlı Türkçesinde *eşkinçi* formlarındaki kullanım örneklerini sunmuştur (1972: 261b).

### **Tanıklar**

1. *koşa koşa giden at postasına eşkinçi denir.* (DLT I, 109-9)

#### **2.4. ilçi/elçi** 'devlet adamı, bey, hükümdar; elçi' KB 427, 2703, 6456

*Elçi* sözcüğünün etimolojisi *il ya da el* kelimesine dayanmaktadır. *İl/el* kelimesinin ne anlama geldiğine dair farklı görüşler vardır. Kapalı *e* sesi ile yazılan "*el*" kelimesi, günümüze dek yaşayan en eski Türkçe kelimelerden birini oluşturmaktadır. Bugün eski Türkçede kullanılan anlamı dışında "yabancı, el, başkası" manasına da gelmektedir. *Kutadgu Bilig*'de *il* kelimesi "ülke, devlet, memleket" anlamında kullanılmıştır. Eski Türk yazıtlarında "devlet" anlamına gelen *il/el* terimi, yüzyıllardır bu manasını korumuştur (Vardan, 2012: 33-35). TDK Güncel Sözlükte "1. Bir devleti başka bir devlet katında temsil eden kimse; sefir, 2. Bir uzlaşma sağlamak veya iş bitirmek için birinin yanına gönderilen kimse, 3. peygamber" (URL-19) olarak verilen kelime, Tarama Sözlüğünde *elçi* (*elçü*) "1. Elçi. 2. Peygamber." (URL-20); Türkiye'de Halk Ağzından Derleme Sözlüğünde ise \*Menemen -İzmir, Yavuz \*Şavşat -Artvin, İrişli, Bayburt \*Sarıkamış -Kars, \*Erciş -Van yörelerinde "Kız istemeye gönderilen kimse, görücü, dünür", Bağlılı \*Eğridir -Isparta, \*Bor -Niğde yörelerinde ise "İki kişi arasında söz getirip götürülen, bunu iş ve huy edinen (kimse)" (URL-21) anlamlarına gelecek şekilde tanıklanmıştır. Gülensoy, "elçi, sefir" olarak verdiği kelimenin etimolojisini <\**él+çi* şeklinde yapmış; Anadolu ağızlarındaki kullanım örneklerini *elci*, *elçi*, *elçi*, *elçim* biçiminde göstermiştir. Kelime çağdaş diyalektlerde ise Azeri, Kırgız, Özbek *elçi*, Yeni Uygur *älçi*, Kazak *elşi*, TatarKazan *ilçi*, Türkmen *ilçi*, Başkurt *ilsi* olarak sıralamıştır (2007: 327b). Kelimeye, Eren'in sözlüğünde tesadüf edilmemiştir. Clauson, madde başı verdiği *elçi* sözcüğü hakkında "The modern meaning is 'ambassador, representative- tive of government in foreign countries', and there is nothing in the early texts to suggest that it ever had any other meaning, although in some Uyg. Civ. contracts it appears as a Proper Name. It seems clear that in the early period it was not a hereditary title, but, like *bilge*., *él*: *öge*:*si*., *çavuş*., etc., an appoint- ment normally held by a commoner and not a member of the royal family || Modern anlamı 'büyükelçi, yabancı ülkelerde hükümeti temsil eden kişi'dir ve bazı Uygurca sözleşmelerde özel İsim olarak geçmesine rağmen ilk metinlerde başka bir anlamı olduğunu gösteren hiçbir şey yoktur. Sivil hukuk sözleşmelerinde özel İsim olarak geçmektedir. Erken dönemde kalıtsal bir unvan olmadığı, *bilge*., *il ögesi*, *çavuş* vb. gibi normalde kraliyet ailesinin bir üyesi değil, halktan biri tarafından yapılan bir memuriyet olduğu açıktır." açıklamasında bulunmuş; kelimenin *él* sözcüğünden türetildiğini söylemiştir. Sonrasında ise kelimenin tarihi lehçelerdeki kullanım örneklerini sıralamıştır (1972: 129a).

**Tanıklar**

1. *basutçı kerek erke yarınçılar / ukuşluğ biliglig büğü elçiler* “Destek gerek beye, yardımcılar akıllı, bilgili, bilge elçiler.” (KB 427)
2. *bu begler işiñe tusulur kişi / bu üç türlüg ol kör ayı ilç başı* “beylerin işine yarayan kimseler şu üç türlü insanlardır ey hükümdar.” (KB 2703)
3. *namâz rûza birle yoriğlı kişi / munâfık atandı ay ilç başı* “Namazı, orucu bırakmayan kişi, münafık sayıldı ey elçi başı.” (KB 6456)

**2.5. saw** ‘mektup, risale’ DLT III, 155-3; **sawçı/sabçı** ‘elçi’ DLT III, 154-21

*Sav* kelimesi *Dîvânu Lugâti't Türk*'te geçmektedir. Kâşgarlı Mahmud, Türk atasözü örnekleri için kullandığı *sav* terimini “söz, haber, salık, mektup, risale, atalar sözü, darbimesel, kıssa, hikâye, tarihsel şeyler” anlamlarıyla açıklamıştır (DLT III, 154, 16-20). Oğuzlar, elçi anlamında “*sawçı*” kelimesini kullanmışlardır. Bu, akraba ve dünürler arasında yazı ile gidip gelen kişi için söylenmiş bir ifadedir. *Savçı* kelimesi, “sözcü, elçi, peygamber, dilmaç, dünürücü, haberci, geveze” anlamlarına gelmektedir (Vardan, 2012: 51). *Sawçı* ise “söz; haber, bilgi; mesaj” anlamlarını taşıyan *sav* < *sab* sözcüğü ile isimden isim yapma eki {+çI} eki eklenerek türetilmiş bir sözcüktür. Eski Türkçe döneminde “sözcü; haberci” anlamını taşıyan *savçı* sözcüğü Karahanlı, Harezmi, Çağatay ve Kıpçak Türkçesi dönemlerinde genellikle “sözcü, haberci; elçi; peygamber” anlamlarında kullanıldığını belirten Kavallı, kelimenin çağdaş Türk lehçelerinden Özbek Türkçesi (sâvçı) ve Türkmen Türkçesinde (savçı) “görücü, dünürücü” anlamını taşıyarak varlığını sürdürdüğünü; sözcüğün çağdaş lehçelerden yalnızca Kazak Türkçesiyle aynı anlamda varlığını devam ettirdiğini belirtmiştir (2021: 333-338). Anadolu ağızlarından Bayadı, -Ordu ağızında kelimeye “Sözcü, mektupçu” kullanımıyla rastlanmaktadır (URL-22). Eski Türkçede “elçi” anlamında kullanılan *savçı* kelimesi Farsça peygamber “haberci” kelimesinin etkisiyle anlam etkilenmesine uğrayarak İslamiyet'ten sonra dini bir terim olarak “peygamber” anlamında kullanılmıştır. Gülensoy, *savçı/sabçı* kelimesinin Eski Türkçede ve Orta Türkçedeki formlarını verdikten sonra çağdaş lehçelerdeki kullanımlarını Kazak *sauşı*, Tobol *savçı* şeklinde göstermiştir (2007: 742a-b). Eren, sözlüğünde kelimeye yer vermezken Clauson, madde başı aldığı *savçı* kelimesinin *sav* sözcüğünden türetildiğini belirtmiş; açıklamasını ise “normally 'messenger', and so a less distinguished term than yala:vaç (a l.-w., q.v.); but as in this meaning it corresponded to Ar. rasul it was used by early Moslem Turks for 'the Prophet'; in this sense it was soon displaced by the Pe. l.-w. paygambar and now survives only(?) in NE Tob. *sawçı* 'go-between' || Normalde 'elçi' ve bu yüzden yala:vaç'tan (a l.-w., q.v.) daha az seçkin bir terimdir; ancak bu anlamda Arapça 'rasul'a karşılık geldiği için erken Müslüman Türkler tarafından 'Peygamber' için kullanılmıştır. Bu anlamda kısa süre sonra Farsça l.-w. paygambar kelimesinin etkisiyle kullanımdan kalkmıştır ve şimdi sadece (?) Kuzey Doğu Tobol diyalektinde *sawçı* 'ara bulucu' olarak hüküm sürmektedir.” şeklinde yapmıştır. Sonrasında ise kelimenin tarihi lehçelerdeki kullanım örneklerini art zamanlı sıralamıştır (1972: 785a-b).

**Tanıklar**

1. *bilge eren sawların algıl öğüt / eğhgü sawıñ eğhlese özge sinğer* “bilgin adamların sözlerini öğüt olarak al, iyi söz tesir ederse öze siner.” (DLT III, 155-3).

2. *Elçiye sawçı denir. Çünkü elçi bir takım haberler söyler ve yazılan şeyi eriştirir. Sawçı, güveyiler, kayınlar, dünürler arasında gelip giden, elçilik yapan kişi. Çünkü sawçı onun sözünü buna, bunun sözünü ona anlatır.*(DLT III, 154-21)

## 2.6. tıgrak 'elçi, haberci, postacı' DLT III, 65- 13

Göksu, kaynaklarda istihbarat ve haber alma işini yapanlara *tıgrak*, *küreğ/körüğ*; habercilere *sab(v)çı*; devlet aleyhine çalışan düşman casuslarına ise *çaşıt* dendiğini ifade etmiştir (2009: 276). Kıpçaklarda *tıgrak* kelimesi "postacı, haberci, elçi" anlamında kullanılmıştır (Vardan, 2012: 51).

### Tanıklar

1. *yandı erinç oğrağı/ keldi berü tıgrağı / özi kıuyı oğrağı/ alplar kamuğ tirkeşür* "belki niyetinden vazgeçti/ elçisi geldi/ kendi derenin dönemecinde/ yiğitlerin hepsi (savaş için) toplaşır." (DLT III, 65- 13)

## 2.7. tildem 'haberci, peygamber' KB 5651

Eski Türkçede "haberci, peygamber, iyi konuşan, hatip" anlamlarına gelen kelimeye Gülensoy, Eren ve Clauson'un sözlüklerinde rastlanmamıştır.

### Tanıklar

1. *negü tir eşitgil kişi tildemi/ kamuğ kılgu işke kişeş ol emi* "dinle, Tanrı'dan insanlara haber getiren nebi ne der, her yapılacak işe meşveret ile çare bulunur." (KB 5651)

## 2.8. yalafar 'hakanın gönderdiği elçiye verilen ad' DLT III 47-23, KB 3818; yalawaç/ yalavaç 'elçi, peygamber' KB 2362, KB 2495, KB 2593 vd., TIEM 73 42v/9-43r/1, DLT III, 47-18

TDK Güncel Türkçe Sözlükte "peygamber" (URL-23) olarak verilen *yalavaç* kelimesi, Tarama Sözlüğünde de "Peygamber, haberci, elçi" (URL-24) anlamına gelecek şekilde açıklanmıştır. *Yalafar* "hakanın gönderdiği elçiye verilen ad" şeklinde ifade edilmektedir. Elçilerin getirdiği mesaj kutsal olduğu için yalafar öldürülmez, casusluk yapmadıkça onlara zarar verilmezdi (Akpınar, 2022: 472). *Yalavaç* ya da *yalawaç* sözcüğü ise "peygamber" anlamındadır. M. Safran'a göre, Türklerde elçiye *yalavaç* denilmiştir. İnan, Yusuf Has Hacib'in peygamber yerine *yalavaç* kelimesini kullandığını ifade etmektedir. Ancak, "Kutadgu Bilig"de *yalavaç* kelimesi hem peygamber hem de elçi anlamında kullanılmıştır (Vardan, 2012: 50). Gülensoy, yalavaç kelimesinin etimolojisini < OT. *yalava*- 'töhetlemek' + *-w(v)aç* biçiminde vermiştir (2007: 1043a). Kelimeye Eren'in Sözlüğünde rastlanmazken Clauson, *yala:vaç/yala:waç/yala:var* kelimelerinde bulunan *-va:ç/-wa:ç* eki için "Farsça bir ses" ifadesini kullanarak "sanduwa:ç" sözcüğünü örnek vermiştir. "*-var*" ekinin Farsça bir son ek olduğunu "*-vaç*" ekinin ise hiçbir Farsça sözlükte bulunmadığını belirten Clauson, "yalavaç" kelimesinin orijinalinin bir hükümdardan başka bir hükümdara giden diplomatik elçi, büyükelçi; Maniheist ve Müslüman (dini) terminolojisinde "peygamber" olduğunu ifade etmiştir. Akabinde kelimenin tarihi lehçelerdeki kullanım örneklerini Eski Uygur Türkçesinden itibaren tanımlamıştır (1972: 921a-b).

**Tanıklar**

1. *yaş ot köymes, yalafar ölmes* “yaş ot yanmaz, elçi ölmez.” (DLT III, 47-23)
2. *kalı başjuka bulmasa sen yarı / yalawaç ıdıp sen bar illeş yarı* “Yenmek için çare bulamazsan eğer anlamaya varmak için sen elçi gönder.” (KB 2362)
3. *ya yat baz yalawaç keliş ya barış / boşuğ bėrgü açığ olarka tegiş* “Yabancı elçilerin geliş gidişine onlara armağan verilmesine.” (KB 2495)
4. *bilir sen seziksiz ajun begleri / yalawaç ıdur ildin ilke eri* “Bilirsin kuşkusuz dünya beyleri, gönderir ilden ile elçi.” (KB 2593)
5. *ayu bėr maña bir bilig söz uzu / yalawaç ıdur ildin ilke özi* “Deyiver bana sözü bilgece, elçi gönderirken ülkeden ülkeye.” (KB 2594)
6. *negü teg kerek bu yalawaçlık er / añar bütse begler karulatsa yėr* “Nasıl olması gerek ki elçinin, beyler güvensin ve onu yollasın.” (KB 2595)
7. *bu yanlığ kerek barça erdem bilir / bu yanlığ yalawaç tilekke tegir* “Elçilik için bütün bu faziletleri bilen bir insan lazımdır, böyle elçi işinde muvaffak olur.” (KB 2637)
8. *yalawaçka bolmaz ölüm ya kıyın / eşitmiş sözün çın tegürse tilin* “elçi işittiği sözü aynen ulaştırırsa, ona ölüm ve ceza yoktur.” (KB 3818)
9. *tağı yalawaç ya’küb oğlanları tapa haқиқāt üze men keldim sizke nişan birle idinizdin* (TİEM 73 42v/9-43r/1)

**2.9. yarlığ<sup>5</sup>** ‘emir, ferman, buyruk, mektup’ DLT I, 87-17, KB 1767, TİEM 73 294v/1-2, RKT 33/10a2

TDK Güncel Türkçe Sözlükte “ferman” (URL-25) anlamına gelen *yarlık* kelimesi, Türkiye’de Halk Ağzından Derleme Sözlüğünde Kayseri yöresinde “Buyruk, emir” (URL-26) anlamıyla yaşamaktadır. Tarih Terimleri Sözlüğünde de yarlık kelimesine aynı anlama gelecek şekilde rastlanmıştır; kelimenin eş anlamlıları olarak “ferman, berat, menşur” ifadeleri verilmiştir (URL-27). Eski Türkçe *yarlığ* “buyruk, emir, ferman” kelimesinin kökeni hakkında günümüze kadar bir takım çalışmalar yapılmakla beraber birçok eserde de bu kelime ile ilgili görüşler ortaya atılmıştır. Eski Uygur Türkçesiyle yazılmış metinlerde de *yarlığ* “emir, ferman, buyruk” olarak geçmektedir. Kâşgarlı Mahmut, *Divânu Lugâti’t Türk*’te *yarlığ* kelimesini Çiğil lehçesinin söz varlığı içerisinde değerlendirmiş ve “hakanın, fermanı, buyruğu” şeklinde açıklamıştır. *Kutadgu Bilig*’de ise *yarlıka*- “buyurmak, emretmek” anlamlarında kullanılmıştır. Eski Anadolu Türkçesinde ve Osmanlı Türkçesinde ise *yarlığ* kelimesi “ferman, buyrultu” anlamlarında Türkçenin söz varlığı içerisindeki yerini korumuştur (Güner, 2013: 1555-1557). Gülensoy, *yarlık* kelimesinin Eski Türkçedeki kullanımını “hükümdar buyruğu, ferman”, Orta Türkçedeki kullanımını ise “emir, hakanın mektubu, fermanı, buyruğu” olarak göstermiş; kelimeyi <\*yā ‘yansıma’+r’ bağırma, duyurma, ilan etme’+lık olarak tahlil etmiştir (2007: 1077b). Eren’in sözlüğünde kelimeye tesadüf edilmezken Clauson, *yarlığ* kelimesini “üstten alt rütbeye verilen emir” olarak ifade etmiştir.

<sup>5</sup> Türkoloji alanında kelime hakkında yapılan çok fazla etimoloji/söz varlığı çalışması olduğu için sözcük hakkında verilen bilgi ayrıntılı tutulmamıştır.

Yapısındaki sıfat türeten *+lıg* ekine rağmen kelimenin köken bakımından açıklanmadığını ve alıntı olduğunu söylemiştir (1972: 966b-867a).

### **Tanıklar**

1. *ıdimiz yarlığı* "Tanrımızın emri" (DLT I, 87-17)
2. *öküş edgü yarlığ tümen edgü söz / ilig yarlıkadı yakın boldı söz* "Hükümdar ona verdiği beratlarda kendisinden büyük bir sitayişle bahsetti ve o hükümdarın yakınlarından oldu." (KB 1767)
3. *tağı yıllar içinde Tanrıka yarlığ andın öñdün anda keğin ol kün sewnür kertgünügliler.* (TİEM 73 294v/1-2)
4. *ündergüçi Tanrıka yarlığı birle.* (RKT 33/10a2)

### **2.10. yazıgçı** 'yazıcı, elçi' DLT III, 55-8

Oğuzlar'da "akrabalar arasında mektup getirip götürten elçi"lere *yazıgçı* denilmiştir. Evlenecek erkek için kız istemeye giden görüncüler kız alıp verecek aileler arasında mektupla haberleşme sağlamaktadır. Bunu da *yazıgçılar* yapmaktadır (Vardan, 2012: 53).

### **Tanıklar**

1. *hısımlar arasında mektup getirip götürten elçi.*(DLT III, 55-8).

### **Sonuç**

Karahanlı Dönemi eserleri raflarda büyük bir yer edinmiş ve Türk dünyasına önemli katkıda bulunmuştur. Yukarıda ele aldığımız ulaştırma, haberleşme, iletişim gibi kavramlar insanlık tarihi boyunca önemli bir konu olarak karşımıza çıkmış, gerek sosyal gerek ekonomik yönden insanlığı etkileyen bir yapıya sahip olmuştur. Çalışmada ele alınan ulaştırma ve iletişim söz varlığıyla ilgili kavramlar, Karahanlı Türkçesi Dönemi'ne ait olup, bazıları bugün hala dilimizde canlılığını koruyan dil unsurlarıdır. Bu da tarihi duyarlılığın ve kültürel devinimin bir yansıması olarak dilin bünyesinde saklı bir hazine görevi görmesi bakımından ehemmiyetlidir. Bu kavramlar, Türkçenin gerek tarihi gerekse çağdaş diyalektlerinde insanların yaşam kalitesi ve sosyalleşmesi açısından büyük önem arz etmiştir. İster ulaşım ister haberleşme olsun Karahanlı Dönemi eserlerinde bu konulara dair sözcükler somut bir şekilde ifade edilmiştir. Karahanlı Türkçesi Dönemi eserlerinden yola çıkarak ele aldığımız bu çalışmada konular tematik olarak "1. Karahanlı Türkçesi Dönemi eserlerinde yollar ve ulaştırma", "2. Karahanlı Türkçesi Dönemi eserlerinde posta ve posta teşkilatı" olmak üzere iki farklı başlık altında incelenmiştir. "Karahanlı Türkçesi Dönemi eserlerinde yollar ve ulaştırma" başlığı altında **çağır / çığır, ertik, eşkin, keñ yollar, oruk, özi, teriñ urı, tezginc yol, ulınc/olınc yol, yırağ el, yol ve yolağ** kelimeleri olmak üzere 12, "Karahanlı Türkçesi Dönemi eserlerinde posta ve posta teşkilatı" başlıkları altında da **arkış, bitig, eşkinci, ilç/elçi, saw/ sawçı/sabçı, tığrak, tildem, yalafar/ yalawaç/ yalavaç, yarlığ** ve **yazıgçı** kelimeleri olmak üzere 10 kavram ele alınmıştır. Çalışmaya dâhil edilen kelimelerin etimolojilerine de değinildikten sonra sözcüklerin kullanım şekilleri dönem eserleri aracılığıyla tanımlanmıştır. Gerek Eski Türklerde gerekse günümüzde söz varlığımızın önemli bir kısmını oluşturan ulaştırma ve iletişimle ilgili kavramların yaygınlığı dönem eserleri aracılığıyla ortaya konmuş; güncel

Türkçemizde canlılığını koruyan ifadeler ise madde başı alınan kelimenin altında açıklanarak çalışma nihayete erdirilmiştir.

### Kısaltmalar

AH	Atebetü'l-Hakayık
Ar.	Arapça
bk.	bakınız
DLT	Dîvânu Lugâti't Türk
DS	Derleme Sözlüğü
DTS	Drevnetyurkskiy Slovar
ET	Eski Türkçe
KB	Kutadgu Bilig
krş.	karşılaştırınız
OT	Orta Türkçe
RKT	Türkçe İlk Kur'an Tercümesi (Ryland Nüshası)
Rus.	Rusça
TİEM	Türk İslam Eserleri Müzesi Satır Arası Kuran Tercümesi
vd.	ve diğerleri
Yun.	Yunanca
YUyg.	Yeni Uygur Türkçesi

### Kaynakça

- Akbulak, Özlem (2014). "Divanü lûgat-it-Türk'te yer şekillerine ilişkin terimler." *Turkish Studies*, 9(6), 17-38.
- Akpınar, Ahmet (2022). "Şançî III (E 152) yazıtının ilk iki satırıyla ilgili okuma ve anlamlandırma önerisi." *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 11(2), 460-482.
- Arat, Reşit Rahmeti (1947). *Kutagu bilig I Metin*. Milli Eğitim Basımevi.
- Arat, Reşit Rahmeti (1959). *Kutagu bilig II Çeviri*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Arat, Reşit Rahmeti (1992). *Atebetü'l-hakayık*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Ata, Aysu (2004). *Karahanlı Türkçesi: Türkçe ilk Kur'an tercümesi (Ryland nüshası), giriş-metin-notlar-dizin*. Ankara: TDK Yayınları.
- Atalay, Besim (1985). *Dîvânu lugâti't Türk I-III*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Atalay, Besim (1986). *Dîvânu lugâti't Türk IV (Dizin)*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Azılı, Kenan (2019). "Eski Türklerde mektup/mektuplaşma kavram alanına ait "bitig"ler üzerine bazı düşünceler." *Türkbilig*, 37, 11-20.
- Bayrak, Selin (2021). "Eski Türklerde haberleşme: tunyukuk örneği." III. Uluslararası toplum ve kültür araştırmaları sempozyumu (1-3 ekim 2021) tam metin bildiriler kitabı içinde (ss. 162-178). Çanakkele: TOKÜAD Yayınları.
- Clauson, Sir Gerhard (1972). *An etymological dictionary of pre-thirteenth-century Turkish*. Oxford University Press.
- Clauson, Sir Gerhard (2005). "Altayca teorisinin leksikoistatistiksel bir değerlendirmesi." *Türk Dünyası İncelemeleri Dergisi*, 5(2), 311-323.

- Düzenli, Şükran & Kavuran Tamer (2004). "Görsel iletişim aracı olan pul'un tarihi gelişimi ve grafik ürün olarak önemi." C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi, 28(2), 187-204.
- Emir Necipoviç, Necip (2016). Uygurca-Türkçe sözlük. İklil Kurban (Çev.). Şanghay.
- Erdal, Marcel (1991). Old Turkic Word Formation I-II. Wiesbaden: O. Harrassowitz.
- Eren, Hasan (1999). Türk dilinin etimolojik sözlüğü. Ankara: Bizim Büro Basımevi.
- Göksu, Erkan (2009). "Kutadgu bilig'e göre Türk savaş sanatı." Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 2(6), 266-281.
- Gülensoy, Tuncer (2007). Türkiye Türkçesindeki sözcüklerin köken bilgisi sözlüğü: etimolojik sözlük denemesi. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Güner, Galip (2013). "Yarlıg "buyruk, emir, ferman" ve yarlıka- "(Tanrı) buyurmak; lütfetmek" kelimelerinin kökeni." Journal Of Turkish Studies, 8(1), 1551560.
- Güngördü, Erol (2009). "Türkçede -ka- pekiştirme eki (intensive suffix -ka-)." Türk Dili Araştırmaları Yıllığı - Belleten, 57(2), 7-43.
- Güngördü, Erol (2012). "Köken bilimsel çözümlenmeler." Gazi Türkiyat, 1(10), 109-126.
- Güzel, Ferdi (2021). Türkiye Türkçesi ağızlarında eskicil (arkaik) kelimeler. Erzurum: Fenomen Yayınları.
- Kalan, Ekrem (2014). "XIII-XIV. yüzyıllarda kuzey ipek yolu ve altın orda hanları'nın ticaret politikaları." Avrasya Etüdleri, 45(1), 43-62.
- Kavallı, Seda (2021). "Savcı" sözcüğünün anlam ve kavram alanı hakkında bir değerlendirme." Journal Of Social, Humanities and Administrative Sciences, 7(37), 333-340.
- Kekevi, İbrahim (2020). "Tonyukuk yazıtında geçen "oruk" sözcüğünün etimolojisi ve bağlam anlamı." Karadeniz Araştırmaları Dergisi, 17(66), 539 - 547.
- Kök, Abdullah (2004). Karahanlı Türkçesi satır-arası Kur'an tercümesi (Tiem-73 1v-235v/2) giriş-inceleme-metin-dizin. Doktora tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kök, Abdullah (2010). "XI. yüzyılda Türk dünyasında haberleşme metonimleri." Turkish Studies, 5(1), 908-923.
- Köprülü, Fuat (1961). Berid. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Meriç, Sinan (2019). "13. yüzyılda Moğol posta teşkilatı (yam)." Yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi \* Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Nadalyayev V. M, D. M. Nasilov, E. R. Tenişev, A. M. Şçerbak (1969). Drevnetyurkskiy Slovar'. Leningrad: Akademiya Nauk.
- Nalbant, Mehmet Vefa (2013). "Eski Türk mektuplaşma geleneği üzerine kutadgu bilig açısından bir değerlendirme." Modern Türklük Araştırmaları Dergisi, 10(3), 6-30.
- Ögel, Bahaeddin (1978). Türk kültür tarihine giriş 4, Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Özbek, Süleyman (2018). "Güvercin kanadında gelen haber: ortaçağ Türk-İslam devletlerinde posta güvercinleri." Gazi Türkiyat, 23, 19-44.
- Özdemir, Onur (1998). "Türkiye'de modern posta teşkilatı'nın kuruluşu ve gelişimi." Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Saraç, Hüseyin (2017). "Osmanlılarda ulaşım ve haberleşme ağlarının gelişimi ve dönüşümü." Cappadocia Journal of History And Social Sciences, 9, 247-266.
- Şahin, İbrahim (2013). "Türkiye yeradbiliminde terim ve tür sınıflandırması sorunları." Avrasya Terim Dergisi, 2013, 1 (1): 46-58.
- Şirin User, Hatice (2005). "Tonyukuk yazıtı'nda geçen (uğur kalıtdım) ibaresi üzerine yeni bir anlamlandırma teklifi." Erdem, 16(48), 157-168.

- Şirin User, Hatice (2016). Eski Türk yazıtları söz varlığı incelemesi. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Tarama Sözlüğü I-VIII (2009). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Tekir, Süleyman (2021). "Erken Cumhuriyet yıllarında Türkiye'de iletişim araçları: posta, telefon, telgraf ve telsiz (1925-1930)." *Vakanüvis- Uluslararası Tarih Araştırmaları Dergisi*, 6, 270-285.
- Temel, Emine (2015). "Eski Uygur Türkçesi dönemine ait iki mektup örneği." *Marmara Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 127-141.
- Türk Dil Kurumu (1993). Türkiye'de halk ağzından derleme sözlüğü, I-XII. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Uçar, Erdem (2018). "Bilge Kağan (Doğu 41) Yazıtındaki NİnTYn İbaresini Üzerine." *JOTS*, 2(1), 67-83.
- Ünlü, Suat (2004). Karahanlı Türkçesi satır-arası Kur'an tercümesi (TIEM 235v/3-450r/7) giriş-metin-inceleme-analitik dizin. Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ünlü, Suat (2018). Karahanlı Türkçesi ilk Türkçe satır-arası transkribeli Kur'an tercümesi (tiem 73) - Türkiye Türkçesi mealli karşılaştırmalı Kur'an-ı kerim (1-4. cilt). Konya: Konya Selçuk Belediyesi.
- Vardan, Nurdan (2012). İslam öncesi Türk kültüründe elçi ve elçilik müessesesi. Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Veli, Hatice (2022). "Uygur sivil belgeleri ışığında eski Uygurlarda at." *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 7, 71-79.
- Wilkens, Jeans (2021). Handwörterbuch des Altuigurischen (Altuigurisch - Deutsch - Türkisch), eski Uygurcanın el sözlüğü (Eski Uygurca - Almanca - Türkçe). Deutschland: Herausgegeben Von Der Akademie Der Wissenschaften Zu Göttingen.
- Yıldız, Hüseyin (2018). "Eski Uygurca arviş kelimesinin etimolojisi üzerine." *Türkiyat Mecmuası Journal of Turkology*, 28(2), 277-309.

### Elektronik kaynaklar

- URL-1 Güncel Türkçe Sözlük *çığır* maddesi (<https://sozluk.gov.tr/>, erişim tarihi: 03.08.2023)
- URL-2 Güncel Türkçe Sözlük *eşkin* maddesi (<https://sozluk.gov.tr/>, erişim tarihi: 04.08.2023)
- URL-3 Tarama Sözlüğü *eşkin* maddesi (<https://sozluk.gov.tr/>, erişim tarihi: 04.08.2023)
- URL-4 Nişanyan Sözlük *eşkin* maddesi (<https://sozluk.gov.tr/>, erişim tarihi: 04.08.2023)
- URL-5 Güncel Türkçe Sözlük *gen* ve *geniş* maddesi (<https://sozluk.gov.tr/>, erişim tarihi: 05.08.2023)
- URL-6 Erzurum İli Ağzları, İnceleme-Metinler-Sözlük ve Dizinler *geniş* maddesi (<https://sozluk.gov.tr/>, erişim tarihi: 05.08.2023)
- URL-7 Nişanyan Sözlük *geniş* maddesi (<https://sozluk.gov.tr/>, erişim tarihi: 05.08.2023)
- URL-8 Güncel Türkçe Sözlük *yol* maddesi (<https://sozluk.gov.tr/>, erişim tarihi: 05.08.2023)
- URL-9 Karşılaştırmalı Türk Lehçeleri Sözlüğü *yol* maddesi (<https://sozluk.gov.tr/>, erişim tarihi: 05.08.2023)
- URL-10 Güncel Türkçe Sözlük *yolak* maddesi (<https://sozluk.gov.tr/>, erişim tarihi: 05.08.2023)
- URL-11 Türkiye'de Halk Ağzından Derleme Sözlüğü *yolak* maddesi (<https://sozluk.gov.tr/>, erişim tarihi: 05.08.2023)
- URL-12 Etimoloji Sözlüğü *yolak* maddesi (<https://sozluk.gov.tr/>, erişim tarihi: 05.08.2023)
- URL-13 Güncel Türkçe Sözlük *betik* maddesi (<https://sozluk.gov.tr/>, erişim tarihi: 05.08.2023)
- URL-14 Türkiye'de Halk Ağzından Derleme Sözlüğü *bitik* maddesi (<https://sozluk.gov.tr/>, erişim tarihi: 05.08.2023)
- URL-15 Karakoç, Şafak (2021). "Eski bir kelime "bitig-betig" (<https://www.batiantalya.com.tr/eski-bir-kelime-bitig-betig>, erişim tarihi: 05.08.2023)



- URL-16 URL-13 Güncel Türkçe Sözlük *eşkinci* maddesi (<https://sozluk.gov.tr/>, erişim tarihi: 05.08.2023)
- URL-17 Tarama Sözlüğü *eşkinci* maddesi (<https://sozluk.gov.tr/>, erişim tarihi: 05.08.2023)
- URL-18 Tarih Terimleri Sözlüğü *eşkinci* maddesi (<https://sozluk.gov.tr/>, erişim tarihi: 05.08.2023)
- URL-19 Güncel Türkçe Sözlük *elçi* maddesi (<https://sozluk.gov.tr/>, erişim tarihi: 05.08.2023)
- URL-20 Tarama Sözlüğü *elçi* maddesi (<https://sozluk.gov.tr/>, erişim tarihi: 05.08.2023)
- URL-21 Türkiye'de Halk Ağızından Derleme Sözlüğü *elçi* maddesi (<https://sozluk.gov.tr/>, erişim tarihi: 05.08.2023)
- URL-22 Türkiye'de Halk Ağızından Derleme Sözlüğü *savcı* maddesi (<https://sozluk.gov.tr/>, erişim tarihi: 05.08.2023)
- URL-23 Güncel Türkçe Sözlük *yalavaç* maddesi (<https://sozluk.gov.tr/>, erişim tarihi: 05.08.2023)
- URL-24 Tarama Sözlüğü *yalavaç* maddesi (<https://sozluk.gov.tr/>, erişim tarihi: 05.08.2023)
- URL-25 Güncel Türkçe Sözlük *yarlık* maddesi (<https://sozluk.gov.tr/>, erişim tarihi: 05.08.2023)
- URL-26 Tarama Sözlüğü *yarlık* maddesi (<https://sozluk.gov.tr/>, erişim tarihi: 05.08.2023)
- URL-27 Tarih Terimleri Sözlüğü *lık* maddesi (<https://sozluk.gov.tr/>, erişim tarihi: 05.08.2023)

**15. Tarihî Türk lehçeleri sözlüklerinde duygu isimleri****Ümran ERDOĞAN<sup>1</sup>****APA:** Erdoğan, Ü. (2023). Tarihî Türk lehçeleri sözlüklerinde duygu isimleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (36), 284-304. DOI: 10.29000/rumelide.1369082.**Öz**

Sözlüklerde çeşitli tanımları yapılan “duygu” kavramının bu tanımlardaki ortak noktası ruh dünyasında oluşan hareketlilik olarak görülmektedir. Duygular, bireyin kendini, çevresini ve tüm dünyayı anlamlandırma çabası içinde önemli bir rol oynaması nedeniyle bugüne kadar birçok bilim dalının en çok merak uyandıran konularından olmuştur. Bu alanda yapılan çalışmalar duyguların oluşum sürecini tespit etmekten başka onları sınıflandırmaya da yöneliktir. Duygular, insanın kendini ifade etmesinin en etkin yolu olan dilde de elbette çeşitli şekillerde kendini göstermektedir. Zihinsel süreçlerin insanda uyandırdığı farklı izlenimleri dile aktaran mental sözcükler, bu sürecin çıktı basamağında yer alan duygu sözcüklerini de içermektedir. Bugüne kadar mental sürecin ve duyguların dile yansımaları daha çok fiil ekseninde konu edilmiştir. Çalışmamızda seçili bazı tarihî Türk lehçeleri sözlüklerinde duyguların hangi isimlerle kaydedildiği ortaya konmaya çalışılacaktır. Bu bağlamda Karahanlı Türkçesi dönemine ait *Divânu Lugati't-Turk*, Harezmi Türkçesi dönemine ait *Mukaddimetü'l-Edeb*, Memlûk Kıpçak Türkçesi dönemine ait *Bulgatü'l-Müştak*, *Ed-Dürretü'l-Mudiyye Fî'l-Lügati't-Türkiyye*, *El-Şavânînü'l-Küllîyye Li-Zabti'l-Lügati't-Türkiyye*, *Kitâb-ı Mecmû-ı Tercümân-ı Türkî ve Acemî ve Mugâlî*, Kuman Kıpçak Türkçesi dönemine ait *Codex Cumanicus* ve Eski Oğuz Türkçesi dönemine ait *Bahşayış Lugati* taranarak duygu isimleri belirlenmiştir. Çalışmada sözlüklerin konu edilmesinin nedeni, mümkün olduğu kadar yan ve mecaz anlamlardan sıyrılarak sözcüğün akla gelen ilk anlamını belirleme kaygısı olmuştur. Belirlenen sözcükler yapılan sınıflandırmalar ışığında oluşturulan duygu türleri başlıkları altında verilmiştir. Bu şekilde ilgili dönemlerde duyguları ifade etmek için öncelikle hangi sözcüklerin tercih edildiği ortaya konulmuştur.

**Anahtar kelimeler:** duygular, duygu isimleri, tarihî Türk lehçeleri, sözlük**Emotional nouns in dictionaries of historical Turkish dialects****Abstract**

The common point of the concept of "emotion", which has various definitions in the dictionaries, is seen as the mobility in the spirit world. Emotions have been one of the most intriguing subjects of many branches of science until today, as they play an important role in the individual's effort to make sense of her/himself, environment and the whole world. Studies in this field are aimed at identifying the formation process of emotions, as well as classifying them. Emotions, of course, manifest themselves in various ways in language, which is the most effective way of expressing oneself. Mental words, which convey the different impressions that mental processes arouse in people, also include emotion words in the output step of this process. Up to now, the reflection of mental process and emotions on the language has been dealt with mostly on the axis of verbs. In our study, it will be tried

<sup>1</sup> Arş. Gör. Dr., İstanbul Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, Eski Türk Dili ABD (İstanbul, Türkiye), umran.erdogan@istanbul.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-5911-418X [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 09.08.2023-kabul tarihi: 20.10.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1369082]

to reveal the names with which emotions are recorded in some selected historical Turkish dialect dictionaries. In this context, *Dîvânu Lugati't-Turk* from the Karakhanid Turkish period, *Mukaddimetü'l-Edeb* from the Khwarezm Turkish period, *Bulgatü'l-Müştak*, *Ed-Dürretü'l-Mudiyye Fi'l-Lügati't-Türkiyye*, *El-Ķavâninü'l-Külliyye Li-Zabti'l-Lügati't-Türkiyye*, *Kitâb-ı Mecmû-ı Tercümân-ı Türkî ve Acemî ve Muğalî*, from the Mamluk-Kipchak Turkish period, *Codex Cumanicus* from the Cuman Kipchak Turkish period and *Bahşayış Lugati* from the Old Oghuz Turkish period were determined by scanning emotional nouns. The reason for mentioning dictionaries in the study was the concern of determining the first meaning of the word that comes to mind by getting rid of the connotative and metaphorical meanings as much as possible. The determined words are given under the headings of emotion types created in the light of the classifications made. In this way, it was revealed which words were preferred to express emotions in the relevant periods.

**Keywords:** emotions, emotional nouns, historical Turkish dialects, dictionary

## Giriş

Duygu kavramına dair öncelikle felsefe, ardından psikoloji, nöroloji, sosyoloji ve antropoloji gibi birçok alanda çeşitli tanımlamalar yapılmıştır. İnsan yaşamını anlamlandırma ve insanın gerçeğini keşfetme amacı ile yapılan felsefi tanımlar zaman içinde “duygu” kavramının oluşum sebebi ve sürecine yönelmiştir. Bu bağlamda 19. yüzyıldan itibaren yapılan bilimsel deney ve araştırmalar, duyguların insan bedeni üzerindeki etkilerini ortaya koyma çabasının ürünüdür. Zira duygusal deneyimin, duygusal olmayan deneyimlerden en büyük farkı fizyolojik, bilişsel ve davranışsal sistemlerde değişikliğe neden olan ve onlarla birlikte çalışan çok daha karmaşık bir yapıya sahip olmasıdır (Nesse, 1990; Bahtiyar-Yıldırım, 2021).

Yaşamın her anında ve alanında söz sahibi olan duyguların, bireyin kendini ifade edebilmesi ve sosyal bir varlık olarak diğer bireylerle hem eşzamanlı iletişim kurabilmesi hem de yazılı-sesli-görüntülü araçlarla artzamanlı olarak iletimde bulunabilmesi için tanımlarının yapılarak sınırlarının belirlenmesi önemlidir. Bununla birlikte duygunun tanımı için bugün henüz bir görüş birliğine varılamamıştır. Antik Yunan’da Platon ve Aristo; duygularla beden ve ruh, algı, hayal gücü, duygu ve düşünme arasındaki bağlantılara dikkat çekerken (Kurt, 2021, 2825; Price, 2009, 123) Stoacıların bir kısmı duygulardan uzak durulması ve diğer bir kısmı da iyi-kötü ayrımının dikkatli yapılması gerektiğini ifade etmektedir (Kurt, 2021, 2827). Orta Çağ ise duygulara yaklaşım bakımından bütünlük göstermez, dışavurum ve bastırılmışlık birlikte görülür. Aydınlanma döneminde artık duygular bedenin bir parçası olarak görülmüş ve kabul edilmiştir. Duyguların ruhla bir bütün olduğunu düşünen Descartes, onların ruhun his ve heyecanları olduğunu belirtir (Descartes, 2015). Bu kavramın modern algısının kökeni ise 17. yüzyılın ortalarında deneysel bilimin doğuşuna dayanmaktadır (Smith, 2015, 16). 1872’de Darwin ile başlayan duygu yaklaşımlarıyla evrimsel, işlevsel, fizyolojik, bilişsel, gelişimsel açılardan çeşitli duygu kuramları geliştirilmiş ve bu kuramlara göre açıklamalarda bulunulmuştur. Bu doğrultuda günümüzün modern psikoloji bilimine kadar duygunun birçok farklı tanımı yapılmıştır.

Duyguların tanımı yapılırken belirlenen duyguların sınıflandırılması da üzerinde durulan konulardan biri olmuştur. Duygular birçok araştırmacı tarafından farklı yaklaşım ve isimlendirmeler tercih edilerek tasnife tâbi tutulmuştur. Bazı bilim adamları duyguları kategorize ederek temel duyguları ayrıca belirlemiş, bazıları ise ‘değerlik’ ve ‘uyarılma’ya göre değişkenlik gösterebileceklerini söylemiştir (Demir, 2022, 6). Ayrıca yoğunluk, süreklilik, dışa vurum şekli vb yine bu ayrımları ortaya koymada dikkate

alınmıştır. Ortony-Turner; bilinen sınıflandırmaları inceleyerek bir liste haline getirmiştir (Ortony-Turner, 1990, 316).

**Tablo 1:** "Temel" Duygu Listelerinden Bir Seçki (Orthony-Turner)

Kaynak	Temel Duygu	Ölçüt
Arnold (1960)	Öfke, tikslenme, cesaret, neşesizlik, arzu, umutsuzluk, korku, nefret, umut, sevgi, üzüntü	Eylem eğilimlerine göre
Ekman, Friesen, & Ellsworth (1982)	Öfke, iğrenme, korku, sevinç, üzüntü, şaşkınlık	Evrensel yüz ifadeleri
Frijda (şahsi görüşme, 1986)	Arzu, mutluluk, ilgi, şaşkınlık, merak, üzüntü	Eylem hazırlığı biçimleri
Gray (1982)	Öfke ve dehşet, endişe, neşe	Fiziksel bağlantı
Izard (1971)	Öfke, küçümseme, iğrenme, sıkıntı, korku, suçluluk, ilgi, sevinç, utanç, şaşkınlık	Fiziksel bağlantı
James (1884)	Korku, keder, sevgi, öfke	Bedensel bağlantı
McDougall (1926)	Öfke, tiksinti, sevinç, korku, itaat, hassasiyet, merak	İçgüdülerle bağlantı
Mowrer (1960)	Acı, zevk	Öğrenilmemiş duygu durumları
Oatley & Johnson-Laird (1987)	Öfke, tiksinti, kaygı, mutluluk, üzüntü	Önerme içeriği gerektirmeme
Panksepp (1982)	Beklenti, korku, öfke, telaş	Fiziksel bağlantı
Plutchik (1980)	Kabullenme, öfke, beklenti, iğrenme, sevinç, korku, üzüntü, şaşkınlık	uyarlanabilir biyolojik süreçlerle bağlantılı
Tomkins (1984)	Öfke, ilgi, küçümseme, iğrenme, sıkıntı, korku, sevinç, utanç, şaşkınlık	Sinirsel güdüleme yoğunluğu
Watson (1930)	Korku, sevgi, öfke	Fiziksel bağlantı
Weiner & Graham (1984)	Mutluluk, üzüntü	İlişkisel yönünden bağımsız

Tabloyu meydana getiren Orthony ve Turner, adı geçen tüm teorisyenlerin temel duygular fikrinin eşit derecede güçlü savunucuları olmadıklarını ifade ederler. Temel duygular fikrinin bazıları için çok önemli bir kavram olduğunu (Izard, 1977; Panksepp, 1982; Plutchik, 1980; Tomkins, 1984), diğerleri için ise yalnızca ikincil bir ilgi alanı olduğunu belirtirler (Mowrer, 1960; Weiner & Graham, 1984) (Orthony-Turner, 1990, 316). Birçok farklı çalışma sonucunda temel duyguların birer duygu kümesi oluşturduğu ve bu duyguların kapsamı altında birçok farklı “ara duygu” tanımlandığı söylenebilir (Çelik, 2022, 144).

Duyguların dile yansımaları olan sözcükler ele alındığında en çok çalışmanın fiil türü üzerine yapıldığı görülmektedir. Duygu fiilleri, “duyu organları ile harekete geçen algının zihinsel süreci etkilemesi ve sonuçta çeşitli dönütlerin de verilmesini kapsayan, psikoloji temelli hareketleri ifade eden fiiller” olarak tanımlanan (Hirik, 2018, 22) mental fiillerin bir alt türü olarak konumlanmaktadır. Bu fiiller mental fiillere ait “girdi-işlem-çıkı” sürecinin “çıkı” aşamasına (Hirik, 2018, 64), başka bir değerlendirmeye göre de “duyusal süreç (görmek, koklamak, duymak, tatmak, dokunmak)”, “duygusal süreç (hoşlanmak, nefret etmek, hayranlık duymak, korkmak vb.), bilişsel süreç (düşünmek, bilmek, unutmak, bilmek vb.)

ve irade, istem süreci (istemek, temenni etmek, niyetlenmek vb.) basamaklarından ikincisine dâhil edilmektedir (Lock, 1997, 103-123; Yaylagül, 2005, 34). Bununla birlikte önceki deneyimlerin insan psikolojisi üzerindeki etkileri dikkate alındığında bütünsel davranış tepki fiilleri<sup>2</sup> hariç işlem aşamasında da duyguların rolü olduğu söylenebilir.

Duygular üzerine nasıl birçok sınıflandırma denemesi yapıldı ise tespit edilen duygu fiilleri için de aynı şekilde çeşitli çalışmalarda alt başlıklar oluşturulmuştur.<sup>3</sup> Bu fiiller öncelikle anlam özelliklerine ve durum gramerine göre değerlendirilmiştir. Çalışmamızda tespit edilen sözcüklerin anlamsal yönü üzerinde durulduğundan sözü edilen ilk yaklaşım hakkında kısaca bilgi vermek isabetli olacaktır.

Türkçedeki duygu fiilleri üzerine yapılan en eski sınıflandırma denemelerinden biri G. K. Kuliev'e aittir (1998). Türkçenin çeşitli şivelerindeki fiilleri anlamsal açıdan inceleyen Kuliev on temel başlık oluşturmuştur. Bunlardan "istek, arzu fiilleri", "duygusal durum (ruh) fiilleri", "duygusal yaşamı anlatan fiiller" ve "duygusal ilişkileri anlatan fiiller" isimli başlıklar duygu fiillerini içermektedir. Fakirullahoğlu (2016) tarafından Kırgız Türkçesindeki duygu fiilleri üzerine hazırlanan doktora tezinde de temel olarak Kuliev'in sınıflandırması esas alınmıştır. Yaylagül, Türk dilinde kullanılan duygu fiillerini anlamsal açıdan "bütünsel davranış tepki fiilleri", "olumsuz duygu fiilleri" ve "olumlu duygu fiilleri" şeklinde üç kategoride incelemiştir (2005, 26-35). Seçkin de çalışmasında söz konusu fiilleri aynı başlıklar altında ele almıştır (2014, 924-926). Şahin (2012) "Türkmen Türkçesinde Mental Fiiller" başlıklı doktora tezinde duygu fiillerine bir bölüm ayırmış ve "şüphelenme, sevgi, nefret ve öfke, merak, kaygı-endişe-telaş, korkma-ürkme-çekinme, şaşırma, üzüntü, utanma-çekinme, affetme, coşku, pişmanlık, kibirlenme ve övünme, memnuniyetsizlik, memnuniyet, sakinleşme" adlarına sahip on altı ayrı alt başlıkla bu fiiller üzerinde durmuştur. Yıldız, duygu fiillerini "psikolojik durum fiilleri ve alt sınıfları" başlığı ile ele almış ve Yaylagül'ün tasnifine paralel olarak "anlık tepki bildiren fiiller (öfke, şaşkınlık, korku, heyecan, tahrik, utanma, panik)", "süreç içinde gelişen fiiller (olumlu: sevgi, huzur, merhamet, zevk-keyif, arzu, iyilik, memnuniyet, neşe, cesaret, tatmin; olumsuz: nefret, üzüntü, kaygı, acı, sıkıntı, rahatsızlık, tehlike, mutsuzluk, kıskançlık, üşengeçlik, pişmanlık, kötüleşme, umutsuzluk, usanç, can sıkıntısı, başarısızlık)" ve "nötr fiiller (kibir, kararsızlık)" olarak sınıflandırmıştır (2016, 255-256).

Genelde mental kavramlar, özelde de duygu ifade eden sözcükler ele alındığında yapılan çalışmaların neredeyse tamamen fiil türü üzerine olduğu görülmektedir. Türkçede mental sözcükleri isimler açısından değerlendiren tek çalışmanın Erkan Hirik'e ait "Türkiye Türkçesinde Mental İsimler" başlıklı makale olduğu görülmektedir (2021). Mental isimlerin hangi ölçütlere bağlı olarak incelenmesi gerektiği üzerine görüşler ortaya koyan Hirik, bu isimleri "girdi, işlem ve çıktı basamaklarına sahip olan mental sürecin içinde yer alan, kalıcı isim olarak sözlüklerde madde başı hâline gelebilecek nitelikte ve bu süreçte doğrudan bir noktanın adı olan kelimeler" olarak tanımlamıştır. Bir kelimenin mental isim sayılabilmesi için ise "mental fiiller ile bağlantılı olma, mental süreçte bir noktayı/olguyu/kavramı ifade etme ve kalıcı isim hâline gelmiş olma" şartlarına sahip olması gerektiğini belirtmiştir. Duygu isimlerini de yine mental isimlerin "çıktı" aşamasına dâhil etmiştir.

2 Bu tür duygu fiilleri için bk. Yaylagül 2005; 27-28.

3 Bu konuda Türk dili ve diğer dillerde yapılan sınıflandırmalar için bk. Hüseyin Yıldız, Eski Uyurcada Mental Fiiller, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı Türk Dili Bilim Dalı, Doktora Tezi, Kasım 2016, Ankara; Esra İter, Karahanlı Türkçesinde Duygu Fiilleri, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı Türk Dili Bilim Dalı, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara, 2019. Çalışmamızın giriş kısmında yalnız Türkçede duygu fiilleri için yapılan sınıflandırma denemelerinden kısaca bahsedilecektir.

**Yöntem:**

Çalışmamızda duygu isimleri belirlenirken öncelikle bugüne kadar yapılan sınıflandırmalar dikkate alınmış ancak sadece bu sınıflandırmalarda bulunan isimler kullanılmamıştır. Temel duygu/ara duygu şeklinde bir sınıflandırmaya gidilmemiş, belirlenen tüm duygu isimleri aynı tür başlıklar altında verilmiştir. Başlıklar alfabetik olarak sıralanmıştır. Malzemenin doğrudan sözlükler ve sözlük karakteri gösteren eserler şeklinde sınırlandırılması nedeniyle sözcüklerin verilen anlamlarında görülen küçük farklılıklar da yaptığımız sınıflandırmaya bir ölçüt olarak yansımıştır. Ayırt etmeksizin isim kategorisi altında ele alınan tüm türler listelenmiştir. Ses değişimine uğrayan sözcükler sözlüklerde farklı bir başlık olarak verilmiş ise her iki şekli de çalışmaya dâhil edilmiştir. Mental isimler üzerine zikredilen çalışmada (Hirik, 2021) geçici isimlerin (isim-fiil) bu türe dâhil edilemeyeceği belirtilmiştir; bununla birlikte taranan sözlüklerde madde başı olarak bulunması ve zaman zaman kalıcı isim özelliği taşıması sebebiyle isim-fiiller çalışmamıza eklenmiştir. Duygu isimlerinin yanında isim çatısı altında ele aldığımız ve isimlerle benzer anlam alanına sahip sıfat/zarf görevindeki diğer sözcüklere de ayrıca yer verilmiştir. Çerçeveyi belirlemek ve dildeki daha eski anlamlandırmalara ulaşabilmek adına seçilen eserler belirli bir dönemle sınırlandırmaya çalışılmıştır. Karahanlı Türkçesi, Harezm Türkçesi, Kıpçak Türkçesi ve Eski Oğuz Türkçesi dönemlerine ait kaynaklara başvurulmuştur. Nitel içerik analizi yöntemi kullanılarak malzemenin tarama yoluyla elde edildiği eserler şunlardır:

BL	: Bahşayış Lugati
BM	: Bulgatü'l-Müştak
CC	: Codex Cumanicus
DLT	: Divânu Lugati't-Turk
DM	: Ed-Dürretü'l-Mudiyye Fi'l-Lügati't-Türkiyye
KK	: El-Ķavânin'l-Külliyeye Li-Zabti'l-Lügati't-Türkiyye
KMT	: Kitâb-ı Mecmû-ı Tercümân-ı Türkî ve Acemî ve Mugalî
ME	: Mukaddimetü'l-Edeb

**1. Tarihî Türk lehçeleri sözlüklerinde duygu anlamı taşıyan sözcükler****1.1. “Alışma, avunma, teselli” duygusunu karşılayan isimler**

Bahsi geçen sözlüklerde alışma, avunma, teselli duygusunu karşılayan bir sözcük tespit edilmiştir:

\* *awınç*: awınç “Bir şeye alışma, ısınma (avunma) (al-mu ‘ânasa bi ‘ş-şay’).” maña awındı “O, bana alıştı (ânasa).” *awınçu*: *awınçu nēñ* “Avunulan şey, avuntu.” Cariyelere de *awınçu* denir. (DLT)

**1.2. “Cesaret” duygusunu karşılayan isimler**

Taranan sözlüklerde cesaret duygusuna isim olan sözcükler şunlardır:

- \* *bâksizlik*: (F+T) Korkusuzluk, cesaret. (ME)
- \* *kezig*: Cesaret. *bu işta saña kezig gerek* “Bu işte sana cesaret gerek.” (DLT)
- \* *yürekliük*: Yüreklilik. (ME)
- \* *zehle*: (A.) Cesaret, şecaat. (BM)

### 1.2.1. “Cesaret” duygu alanı ile doğrudan ilgili isim türünde diğer sözcükler:

Bu sözcükler anlatılmak istenen duygunun adı olmamakla birlikte yine isim, sıfat ve zarf işleviyle kullanılan diğer sözcüklerdir.

\* *kür*: *kür er* Soğukkanlı, pekyürekli, gururlu adam. Atasözü: *kim kür bolsa küwez bolur*. “Yürekli ve metanetli olan kişi, kibirli olur.” Şu dörtlükte geçer:

*ertiş suwı yémeki*

*sıtğap tutar bileki*

*kür met anıy yüreki*

*kelgeli met irkişür*

“Ertiş suyunun Yemek boyunun pek yürekli adamları, bileklerini sıvadılar ve bize gelmek için toplandılar.” (DLT)

\* *yürekliğ*: *yürekli er* Yürekli, cesur adam. (DLT)

*yürekliğ*: Yürekli, cesur. (ME)

*yürekli*: Şeci, kahraman (Kİ)

\* *gişilik*: Yiğitlik, mertlik. (BL)

### 1.3. “Endişe, korku, telaş” duygusunu karşılayan isimler

\* *bāk*: (F.) Korku. (ME)

\* *beliğ*: *beliğ* Düşmanın gelişinin haber alınması üzerine halk içinde çıkan kargaşa.” *beliğ kişi* “Çok korkak, ürkek kimse. (DLT)

Sözcüğün hem isim hem sıfat biçimiyle kullanıldığı görülmektedir.

\* *bulğaq*: Düşmanın yaklaşmasından dolayı halkta meydana gelen telaş, kargaşa. Şu şiirde geçer:

*bulğaq üküş bolsa kaçan bilgiñ yiter*

*yanşaq telim sayrap anı[n] tamğaq katar*

“Halk içinde kargaşa çok olursa aklın karışır ve doğruyu bir türlü bulamazsın. Saçma sapan konuşma çok olursa ağzın kurumasından dolayı damak sertleşir.” Bu söz, ölçülü konuşmak gerektiğini anlatır. (DLT)

\* *bulğaş*: Düşmanın yaklaşmasından dolayı halk arasında çıkan kargaşa. (DLT)

\* *kadğu*: Kaygı. (ME)

*kayğu*: Kaygı. (ME)

*kaygı*: Tasa, endişe, kaygı. (CC2)

\* *kıyım* (?): Düşmanın gelmesi yüzünden bir şehir halkının korku ve dehşete kapılması. *korğunç kıyım boldı* “Korkunç telaş oldu.” (DLT)

\* *korkmak*: Korku. (CC1)

\* *korğuğ*: Korku. (ME)

\* *korğunç*: Korku. (DLT)

*korğunç*: Korku. (ME)

Sözcüğün bugünkü sıfat görevinden başka “korku” ismi yerine kullanıldığı görülmektedir.

\* *ürkün*: Düşman yüzünden halk arasında vuku bulan ve insanların müstahkem mevkilere ve kalelere kaçıştıkları telaş. (DLT)

\* *ürkünç*: Ürküntü, kargaşa. (DLT)

**1.3.1. “Endişe, korku, telaş” duygu alanı ile doğrudan ilgili isim türünde diğer sözcükler:**

- \* *alğ*: Korkak. (KMT)
- \* *eymenci*: Korkunç, korkutucu. (ME)
- \* *kaygulu*: Kaygılı. (ME)  
*kayguluğ*: Kaygılı. (ME)
- \* *korak*: Korkak. (Kİ)  
*korak*: Korkak. (BL)
- \* *koraklık*: *koraklık er* Korkak adam. (DLT)
- \* *korakmış*: Korkmuş. (DLT)
- \* *koraklı*: Korkulu, tehlikeli. (ME)
- \* *korkunç bile* Ürkek, korkak, çekingen. (CC1)
- \* *koraklılık*: Korkulu. (ME)
- \* *saarlap* (<Mo. sağar+T.) Ürkek, korkak, çekingen. (CC1)
- \* *ürkek*: Ürkek, çekingen, korkan. (BL)
- \* *yanıç*: Korkutma. *beg yanıçında tüşme* “Beyin vb. tehdidine hedef olma.” (DLT)
- \* *yirenci kişi*: İğrenç kişi, korkunç kişi. (CC2)
- \* *yüreksiz*: Yüreksiz, korkak. (ME)  
*yüreksiz*: Korkak. (Kİ)

**1.4. “Güven, emniyet, huzur, sükûnet” duygusunu karşılayan isimler**

- \* *ārām*: (F.) Dinlenme, huzur. (ME)
- \* *dölenmek*: Huzur. (ME)
- \* *emin*: (A.) güven, emniyet, emin (BL)
- \* *eminlik*: (<A.+T.) Emniyet. (CC1)
- \* *ênçlik*: Eminlik, huzur. (ME)
- \* *ınancı*: Güven, itimat. (ME)
- \* *ışanmak*: 1. Güven, inanç. (CC1)
- \* *kutulmak*: Emniyet, âfiyet. (BL)
- \* *ni`met*: A. 1. Yumuşak tabiatlılık, iyi huyluluk, cömertlik. (BL)
- \* *tnçlik*: Rahatlık. (ME)
- \* *töleklilik*: Ağır başlılık. (ME)
- \* *tınlamak*: Dinlenme, huzur. (CC1)
- \* *tüzünlük*: Yumuşaklık, hoşluk (DLT)

**1.4.1. “Güven, emniyet, huzur, sükûnet” duygu alanı ile doğrudan ilgili isim türünde diğer sözcükler:**

- \* *amul*: Kıpırdamayan, duran (sâkin) her şey. Buradan alınarak “yumuşak huylu” (DLT)
- \* *arğun*: Yavaş, sakin. (BL)
- \* *bütün*: *çin bütün kişi* Güvenilir ve dürüst kişi. (DLT)
- \* *ênç*: Huzurlu, sakin. *könül ênç mü* “Kalbin rahat mı?” (DLT)
- \* *endişesiz*: (F.+T.) Kaygısız. (ME)
- \* *hamuş* (<F. hāmūş) Rahat, yumuşak huylu, sessiz (kimse). (CC1)
- \* *ınaj*: Emin, güvenilir (dost). (ME)  
*ınak*: Sadık, candan bağlı. (CC2)



*maḥ*: Sadık, candan bağlı. (CC2)

\* *manç*: Güvenilen, inanılan. Buradan alınarak “İnanılan, güvenilir bey” anlamında *manç beg* denir. (DLT)

Sözcüğün sıfat fonksiyonu ile kullanıldığı görülmektedir.

\* *namlı~yaramsak*: Sadık, candan bağlı, güvenilir. (CC2)

\* *kağgusuz*: Kaygısız. (ME)

\* *muḥsuz*: Sıkıntısız. (ME)

\* *rāḥat*: A. Rahat. (BL)

\* *rāḥatlu*: Rahat olan, rahatlık verici. (BL)

\* *sūn (?)*: *sūn (?) kiři* “Yumuşak huylu kalbiselim sahibi adam.” (DLT)

\* *tek*: Sessiz, sakin. (ME)

*ték* (II): Sessiz, sakin (CC1)

\* *tığrak*: *tığrak er* “Metanetli adam.” Şu dörtlükte geçer:

*oğrak eri tığrak*

*yēmi anığ oğlak*

*sūti ūze sađrak*

*yēri takı ağlak*

Oğrak boyunun adamları, yılmaz yiğitlerdir; yedikleri oğlaktır, kızımları üzerinde hep kap bulunur, hem yerleri de çoraktır.” Onları yiğitlik ve cömertlikle niteliyor. (DLT)

\* *tölek*: Dölek, huzura ermiş, sakin. Atasözü: *aç ēwek, tok tölek* Oğuz lehçesinde “Aç yemek için acele eder; tok ise rahattır, yemeğin gecikmesini umursamaz.” (DLT)

\* *tūn*: Huzur bulma, mutmain olma. *kōñül tūn boldı* “Gönül huzur buldu.” (DLT)

*tum*: Sakin, sessiz. (CC1)

*tın* (I): Sakin, sessiz. *bu kiçe tın kövüs bulgak boldı* (CC1)

\* *tüzün*: Yumuşak başlı, uysal, halim selim. (DLT)

\* *yawaş*: *yawaş kişi* Yumuşak huylu adam. (DLT)

## 1.5. “Hor görme” duygusunu karşılayan isimler

\* *ilenc*: Görüşünün yanlışlığı belli olan bir konuda görüş belirten kişiyi kınamak. (DLT)

\* *malāmat*: (A.) Ayıplama, kınama. (ME)

### 1.5.1. “Hor görme” duygu alanı ile doğrudan ilgili isim türünde diğer sözcükler:

\* *ḥorlık*: (F.+T.) Aşağılık, utanç verici hal, bayağılık. (BL)

## 1.6. “İhtiyat, temkin” duygusunu karşılayan isimler

*saķınmađ*: Sakınma, perhiz, takva. (ME)

*saķnuķluk*: İhtiyat, tedbir. (ME)

## 1.7. “İstek, arzu, ümit” duygusunu karşılayan isimler

\* *ārzū*: (F.) İstek. (ME)

\* *gōñül*: 3. Arzu, istek. (BL)

\* *ışanmak*: 2. Umut, ümit. (CC1)

\* *istek*: İstek, araştırma, irdeleme. *istek kopdı* “İstek oluştu.” (DLT)

*istek*: İstek, arzu. (ME)

- \* *küsenge*: Arzu. (CC2)
- \* *küsenmek*: Arzu etme, isteme. (CC1)
- \* *ömed* (<F. *ōmad*) Umut, ümit. (CC1)
- \* *ösk*: İstek, özlem. (ME)
- \* *rağbat*: (A.) İstek, arzu. (ME)
- \* *tama*: (A.) Açgözlülük, tamah. (CC2)
- \* *tilemek*: İstek, dilek. (CC1)
- \* *umanç*: Ümit. (ME)
- \* *umdu*: Dilenme, beklenti; tamah. Bundan dolayı dilenciye *umduç* denir. (DLT)
- \* *umunç*: Umma. *umunç teyrike tut* “Ümidin Allah katındadır.” (DLT)

### 1.7.1. “İstek, arzu, ümit” duygu alanı ile doğrudan ilgili isim türünde diğer sözcükler:

- \* *arzūlu*: (F.+T.) İstekli, razı. (ME)  
*arzūlūğ* (F.+T.): İstekli, haris. (ME)
- \* *göñüllü*: İstekli, arzulu. (BL)
- \* *haris*: (A.) Çok istekli, haris. (ME)
- \* *kaşid*: (A.) Niyet, isteme. (ME)
- \* *koltğa*: İstek, hediye. (ME)
- \* *murād*: (A.) İstek. (ME)
- \* *tamaker*: (A.+F.) açgözlü, tamahkâr (CC2)
- \* *tilek*: Dilek. (DLT)  
*tilek*: Dilek (CC2)  
*dilek* Murat, arzu (Kİ)
- \* *umduç*: Dilenci. (DLT)
- \* *umunçluğ*: Kendisine umut bağlanan. (DLT)

### 1.8. “İsteksizlik, iğrenme” duygusunu karşılayan isimler

- \* *köñülsüzlük*: İsteksizlik. (ME)

#### 1.8.1. “İsteksizlik, iğrenme” duygu alanı ile doğrudan ilgili isim türünde diğer sözcükler:

- \* *bütür* Ekşi yüz, çehre. (Kİ)  
*bütür yüzlü* Ekşi suretli (Kİ)
- \* *kırtuk*: Ekşi suratlı kimse. (Kİ)
- \* *köñülsüz*: İsteksiz. (ME)
- \* *tonuk yüzlü* Ekşi yüzlü. (Kİ)
- \* *turş yüz*: Ekşi suratlı, sert ve aksi. (BL)
- \* *yaramas*: Yaramaz, iğrenç. (CC2)
- \* *yarsınçığ*: *yarsınçığ neğ* İğrenç, tiksiniilen şey. (DLT)
- \* *yérünç*: İğrenç, kötü. (ME)
- \* *yigrenci*: İğrenç. (ME)  
*yigrenci kişi-korkuncu kişi*: İğrenç kişi, korkunç kişi. (CC2)

**1.9. “İtaat, saygı, hürmet” duygusunu karşılayan isimler**

- \* *ağırlamak*: Saygı, hürmet. (ME)
- \* *agırsıy*: Onur, saygı, hürmet. *agırsıy bile* “Onurlu, saygılı, hürmetli.” (CC1)  
*avursı*: Onur, saygı, hürmet. *avursı bile* “Onurlu, saygılı, hürmetli.” (CC1)
- \* *alçağlık*: Uysallık. (ME) - *alçaqlık*: (ME)
- \* *bögeymek*: Boyun eğme (durumu), itaat etme (durumu). (CC2)
- \* *hurmet*: (A.) Saygı. (ME)  
*hormat*: (<A. hürmat) Saygı, hürmet *hormat bile*: (<A. hürmat+T.) Onurlu, saygılı, hürmetli. (CC1)  
*hurmet*: (A.) Hürmet, onur, saygı. (BL)
- \* *tapuğ*: İtaat, taat. *teñri tapuğı* “Allah’a itaat.” (DLT)

**1.9.1. “İtaat, saygı, hürmet” duygu alanı ile doğrudan ilgili isim türünde diğer sözcükler:**

- \* *hurmetlig*: (A.+T.) Saygıdeğer (ME).
- \* *ınangan*: İnançlı, imanlı. (CC1)
- \* *tapıcı*: İnanan, ibadet eden, tabi olan. (BL)
- \* *yükündeçi*: Oğuz lehçesinde ‘boyun eğen’. (DLT)
- \* *yüküngen*: Boyun eğen. (DLT)
- \* *yüküngüçi*: Boyun eğen kimse. (DLT)

**1.10. “Kıskançlık” duygusunu karşılayan isimler**

- \* *ğayret*: (A.) Kıskançlık (BL)
- \* *hased*: (A.) Haset, kıskanma. (ME)
- \* *ızarlık*: (A.+T.) Kıskançlık, haset. (CC2)
- \* *kıskançlık*: Kıskançlık. (ME)
- \* *künilemek*: Kıskanma (işi) haset, gıpta. (CC2)
- \* *tepzilik*: Çekememezlik, haset. *anıñ tepziliki kimke talğar* “Onun hasedi kime zarar verir ki!” (DLT)

**1.10.1. “Kıskançlık” duygu alanı ile doğrudan ilgili isim türünde diğer sözcükler:**

- \* *bagıl kişi*: Kıskanç, kindar kişi. (CC2)  
*bañıl*: (<A. bañıl) Kıskanç, hasis. (CC1)
- \* *ğayretlü*: (A.+T.) Kıskanç. (BL)
- \* *ızarlı*: (A.+T.) Kıskanç, hasis. (CC1)
- \* *içi kör*: (<T.+F. kūr) Kıskanç, hasis. (CC1)
- \* *kirtüç*: *kirtüç kişi* Kıskanç ve hırçın kişi. (DLT)
- \* *küni*: Kıskanç. (Kİ)

**1.11. “Kibir, övünme” duygusunu karşılayan isimler**

- \* *kabışlık*: (A.+T.) Öğünme. (ME)
- \* *kıvanş*: Öğünüşmek. (ME)
- \* *küvenmek*: Kendisini beğenme, gururlanma. (BL)
- \* *küwezlik*: Kibirliklik. Şu dörtlükte geçer:  
*éştıp ata anañnıñ*

*sawlarını kadirma*  
*nēj kut bulup küwezlik*  
*kılınp yana kuturma*

“Anne babanın sözlerini duyunca geri çevirme, mal bulup bahtın yolunda gidince büyülenip şımarma ve haddini aşma.” (DLT)

\* *öktemlik*: Gurur, kibir, mağrurluk. (CC2)

\* *tañamaq*: Gururlanma. (ME)

\* *tekebbür*: (A.) Büyükleme(k). (ME)

\* *tekebbürlük*: (A.+T.) Büyükleme. (ME)

\* *uluşınmaq*: Büyüklük, kibir. (ME)

### 1.11.1. “Kibir, övünme” duygu alanı ile doğrudan ilgili isim türünde diğer sözcükler:

\* *küwez*: Büyüklük taslayan, kibirli. (DLT)

\* *ögdü*: Övgü, medih. (ME)

\* *ögdül*: Övmeye değer (ME)

\* *öktem*: Gururlu, kibirli, mağrur. (CC2)

\* *saba*: (A.) Salınarak, gururlanarak yürü- (ME)

### 1.12. “Kin, nefret, düşmanlık” duygusunu karşılayan isimler

\* *huşūmet*: (A.) Düşmanlık (ME)

\* *kék*: Kin, nefret, husumet. (CC2)

\* *keriş*: Çekiş, husumet. (ME)

\* *kíne* (F.) Kin. (ME)

\* *öç*: Hınç, kin, öç. Şu dördlükte geçer:

*öç kek kamuğ kişiniñ*

*yahıuq üze alım bil*

*edgüliküg üğança*

*elgiñ bile telim kıl*

“Öç, bir alacak gibi alınmaya kadar peşi bırakılmayan bir şeydir. Dolayısıyla ondan kaçın. Yabancıya ve yolcuya da elinden geldiğince iyi davran.” (DLT)

*öç*: Öç, intikam. (ME)

*öç*: İntikam, öç. (CC2)

*öç*: İntikam (Kİ)

\**öçüt*: Öç, hınç. Bu kelimenin aslı *öçtür*. (DLT)

\* *yigrencilik*: Düşmanlık. (ME)

### 1.12.1. “Kin, nefret, düşmanlık” duygu alanı ile doğrudan ilgili isim türünde diğer sözcükler:

\* *kínelü*: (F.+T.) Kindar, kin besleyen. (ME)

\* *öç alquçı*: İntikamcı, öç alıcı. (CC2)

\* *yağı*: Düşman. (Kİ)

**1.13. “Minnet, şükran” duygusunu karşılayan isimler**

\* *minnet*: (A.) Teşekkür etme, şükran, bir iyilik ve yardım karşısında duyulan borçluluk ve şükran hissi, hamd. (BL)

**1.13.1. “Minnet, şükran” duygu alanı ile doğrudan ilgili isim türünde diğer sözcükler:**

\* *minnet-kār*: (A.+F.) Minnet eden, teşekkür eden, hamd eden. (BL)

**1.14. “Öfke, hiddet, hor görme” duygusunu karşılayan isimler**

\* *kaķıĝ*: Öfke, karşı koyma. *men anıĝ kaķıĝında bu iş kıldım* “Ben bu işi ona rağmen yaptım.” (DLT)

\* *öfke*: Öfke. (ME)

*öpke*: Öfke. (CC1)

*öpke*: öfke (CC2)

*öwke*: öfke (ME)

**1.14.1. “Öfke, hiddet, hor görme” duygu alanı ile doğrudan ilgili isim türünde diğer sözcükler:**

\* *buşak*: Hiddetli, çok öfkeli, ızdıraplı bir kimse. (Kİ)

\* *çalĥ (~ters)*: Öfkeli, şiddetli, ihtirash. (CC2)

\* *kaķıtĝan*: Kızdıran. *bu er-ol meni tutçı kaķıtĝan* “Bu, beni hep kızdıran bir adamdır.” (DLT)

\* *térs (~çalĥ)*: Öfkeli, şiddetli, ihtirash (CC2)

\* *yavuz*: 1. Kötü 2. Sert, haşin, gaddar 3. Kalitesiz (BL)

**1.15. “Özlem” duygusunu karşılayan isimler****1.15.1. “Özlem” duygu alanı ile doğrudan ilgili isim türünde diğer sözcükler:**

\* *ķomutĝan*: *oĝul meni ewke ķomutĝan-ol* “Oğlum, bana evi vb. daima özletendir.” (DLT)

**1.16. “Pişmanlık” duygusunu karşılayan isimler**

\* *ökünç*: Pişmanlık. *ol telim ökünç ökündi* “O, çok pişman oldu.” (DLT)

*ökünç*: Pişmanlık. (ME)

**1.16.1. “Pişmanlık” duygu alanı ile doğrudan ilgili isim türünde diğer sözcükler:**

\* *péřman* (<F. peřimān) Pişman. (CC1)

**1.17. “Sevgi, aşk” duygusunu karşılayan isimler**

\* *āřıķlıķ*: (A.+T.) Âşıklık. (ME)

\* *aşk*: (A.) Aşk, sevgi. (ME)

\* *iřıĝlık*: Sevgi. Nitekim *ķönül iřıĝlıķı kerek* “Gönülde sevgi sıcaklığı olmalı.” denir. (DLT)

\* *ķaramlıķ*: (A.+T.) Âşıklık. (ME)

\* *sewmek*: Sevme, sevgi. (ME)

\* *sevüĝlük*: Dostluk. (ME)

- \* *sövmek*: Sevgi, aşk. (CC1)
- \* *sövmeklik*: Sevgi, aşk. (CC1)

### 1.17.1. “Sevgi, aşk” duygu alanı ile doğrudan ilgili isim türünde diğer sözcükler:

- \* *amrak*: Sevgili, aziz. (CC2)
- \* *‘āşık*: (A.) Âşık. (ME)
- \* *bavursak*: Aziz, sevgili. (CC2)
- \* *ķaram*: (A.< ġarām) Âşık. (ME)
- \* *naamatlu*: (<A. ni‘met +T.) Zarif, sevimli, sevgiye değer. (CC1)
- \* *sevgü*: Sevilmiş kimse. (Kİ)
- \* *sevüglü*: Sevgili, sevimli. (ME)
- \* *söver kişi*: Sevimli, sevgi dolu kimse. (CC1)
- \* *sövüş*: Dost, arkadaş. (CC1)

### 1.18. “Sevinç, neşe” duygusunu karşılayan isimler

- \* *açıkluk*: *yüz açıklukı* “Yüz neşeliliği (ṭalāka).” (DLT)
- \* *bağram*: Halk arasındaki gülme ve sevinme. Bir yer ışıklarla ve çiçeklerle bezendiği zaman *bağram yér* “Nezih yer” denir. Bu kelimenin kökeninin hangi millet olduğunu bilmiyorum; çünkü bunu Farslardan da işittim. Bununla birlikte Oğuzlar bayram gününe bayram derler ki sevinç ve eğlence günüdür. Oğuzlar, her zamanki gibi /z/ ünsüzünü /y/ye çevirmişlerdir. Şayet böyleyse bu, aynı kelimenin söyleniş biçimindeki farklılıktan ibarettir. (DLT)  
*bayram*: bayram Oğuz lehçesinde “bayram”. Bunun, halkın “sevinç ve gezinti” anlamında kullandıkları *bağram* kelimesinden çevrilmiş olduğunu sanıyorum. Bayram günü sevinç günüdür; çünkü Türklerin Müslüman oluşu öncesinde bayram bilmezlerdi ki adı olsun. Hem böyle bir şey olsaydı, bunu bütün Türkler bilirdi. [Aslı böyle olmakla birlikte] Oğuzlar,kendi lehçeleri gereği /d/ ünsüzünü /y/ yapmışlardır. (DLT)
- \* *hoşnüdük*: (F.+T.) Memnuniyet, sevinme. (ME)
- \* *kanıġ*: Sevinç. Şu şiirde geçer:  
*tutçı yaġar bulıtı*  
*altun tamar arıġ*  
*aķsa anıġ aķını*  
*ķandı meniġ ķanıġ*  
Hanım sultanın cömertliğini anlatarak şöyle diyor: “Onun bulutu saf altın yağdırır; onun selinden bir parça da bana aksaydı tam anlamıyla coşar, neşe ve sevince kanardım.” (DLT)
- \* *kevenç*: Ferah, sevinç. (Kİ)
- \* *ķut*: Saadet, kut. (ME)  
Sözcük diğer sözlüklerde de görülmekle beraber “mutluluk” ifade eden kullanım yalnız ME’de görülmektedir.
- \* *neşāt*: (A.) Sevinç. (ME)
- \* *sewünç*: Sevinç. (ME)  
*sövünç*: Sevinç. *sövünç ay*: sevinç ayı, şubat (CC1)
- \* *sövünmek*: Sevinme, sevinç. (CC1)
- \* *şādık*: (F.+T.) Mutluluk, sevinç. (BL)  
*şāzlık*: (F.+T.) Memnunluk. (ME)
- \* *şen*: Şen (yıkuk “harap” kelimesinin karşıtı olarak alınmış.) (KMT)

\* *yüngüllük*: Sevinç, neşe. (ME)

### 1.18.1. “Sevinç, neşe” duygu alanı ile doğrudan ilgili isim türünde diğer sözcükler:

- \* *açıkluğ*: Açıkluğ kişi. “Neşeli, iyi huylu (talk, hasan al-huluk) kimse.” (DLT)
- \* *hoşnūd*: (F.) Memnun. (ME)
- \* *kanıtğan*: *ögdi-ol erig kanıtğan* “Adamı hep coşturan övgüdür.” (DLT)
- \* *katırğan*: *bu er-ol üküş katırğan* “Bu, çok gülen, neşeli ve övünen bir adamdır.” (DLT)
- \* *kutlu*: Uğurlu. (ME)
  - kutlu*: Bereketli, bahtiyar, mes’ut. (Kİ)
  - kutlu*: Kutlu, talihli, bahtiyar. (BL)
- \* *küleç*: Çok gülen, beşuş çehreli kimse. (Kİ)
- \* *meñlü*: Sevinçli, neşeli. (ME)
- \* *sövündirgici*: Sevindirici, avutucu. (CC2)
- \* *şād*: (F.) Sevinçli, mutlu. (BL)
- \* *tığrak*: Neşeli, şen. (Kİ)

### 1.19. “Sıkıntı” duygusunu karşılayan isimler

- \* *buşuğ*: *buşuğ buşdı* “Canı çok sıkıldı.” (DLT)
- \* *kavurtluk*: Kalabalık, sıkıntı. (ME)
- \* *saķınç*: Kaygı. (DLT)
- \* *tolğag*: Sıkıntı. *emgek tolğag* denir. Bunun asıl anlamı “dizanteri ve kulunç” demektir. *anıñ karnı tolğar* “Onun karnında dizanteri ve mide bağırsak iltihabı oluştu.” (DLT)
- \* *zahmet*: (A.) Sıkıntı, zahmet. (ME)

### 1.19.1. “Sıkıntı” duygu alanı ile doğrudan ilgili isim türünde diğer sözcükler:

- \* *bulgamış*: Bunalmış, şaşkın. (CC1)
- \* *buşak*: *buşak er* Oğuzların lehçesi ile [ona yakın olan] başka lehçelerde “sıkıntılı adam.” (DLT)
- \* *buşgan*: İçi sıkıntılı kişi. (DLT)
- \* *dölenmes*: Kararsız, huzursuz. (ME)
- \* *kararsız*: Kararsız. (ME)
- \* *muñluğ*: *muñluğ er* “Sıkıntılı adam” (DLT)
- \* *tuyuk*: *tuyuk kişi* “Canı sıkın adam.” *tuyuk kün* “Kapalı ve sisli gün.” *tuyuk kapuğ* “Kapalı kapı” (DLT)

### 1.20. “Şaşkınlık, hayret” duygusunu karşılayan isimler

- \* *tañ*: *tañ ne η* “Şaşılacak şey.” *tañ kördüm* “Şaşılacak bir şey gördüm.” (DLT)
  - tañ*: 2) Taaccüp. (Kİ)
  - dan*: Taaccüp, şaşkınlık. (Kİ)

### 1.20.1. “Şaşkınlık, hayret” duygu alanı ile doğrudan ilgili isim türünde diğer sözcükler:

- \* *bulgamış*: Bunalmış, şaşkın. (CC1)
- \* *kut* 2) Akılsız, zihni karışmış. (Kİ)
- \* *mutahayyir*: (A.) Şaşkın. (ME)
- \* *tañsık*: Taaccüp olunacak şey. (Kİ)

\* *taşuk*: *taşuk neş* “Çok hoş, ender bulunan şey. –Tadı mükemmel olduğu için adamın ara sıra bulabildiği yemeğe *taşuk aş* denir. (DLT)

### 1.21. “Şefkat, merhamet” duygusunu karşılayan isimler

- \* *amraklık*: Şefkat, sevgi. (ME)
- \* *dād/dāz*: (F.) Adalet, insaf. (BL)
- \* *şafkat*: (A.) Acıyarak sevmek. (ME)
- \* *yarlıgamak*: Merhamet. (ME)

#### 1.21.1. “Şefkat, merhamet” duygu alanı ile doğrudan ilgili isim türünde diğer sözcükler:

- \* *amrak*: Müşfik, merhametli. (ME)
- \* *bağırsak*: *bağırsak kişi* “Merhametli, birinin üzerine titreyen kişi.” (DLT)
- \* *basut*: Şefkatle yardım eden ve destek çıkan, arka. *basut* “Yardım” *Ol maña basut bérđi* “O, bana yardım etti.” İkişi birbirine yakındır. (DLT)
- \* *kerâm*: (A.) Cömert, affedici, yüce gönüllü. (BL)

### 1.22. “Şüphe” duygusunu karşılayan isimler

- \* *gumân*: (F.) Şüphe, zan. (ME)
- \* *örtüglülük*: Şüphe, karışıklık. (ME)
- \* *sézig*: Zan, kanaat. (ME)
- \* *şek*: (A.) Şüphe. (ME)
- \* *töhmət*: (A.) Şüphe. (ME)
- \* *vesvese*: (A.) Kuşku, kuruntu. (ME)

#### 1.22.1. “Şüphe” duygu alanı ile doğrudan ilgili isim türünde diğer sözcükler:

- \* *sézingü*: Şüpheli. (ME)
- \* *şekliğ*: (A.+T.) Şüpheli, kuşkulu. (ME)

### 1.23. “Utanma, sakınma” duygusunu karşılayan isimler

- \* *ır*: Utanma bildiren bir sözdür. “Adam utandı” anlamında *er ır boldı* denir. (DLT)
- \* *ırra*: Utanma. İkizlemeli [yani, *ırra*] ve ikizlemesiz [yani, *ır*] kullanılır. (DLT)
- \* *keygirek*: Utanma, hicap. (ME)
- \* *ter*: *er ter boldı* “Adam utandı, mahçup oldu.” Bu *ır boldı* yerindedir. (DLT)
- \* *turkığ*: Haya, utanma. *ol menden turkığ[landı]* “O, yaptığı bir işten dolayı benden utanır oldu.” (DLT)
- \* *uwut*: Utanma. *uwut* kelimesinin bir başka biçimidir. (DLT)
  - uwut*: Utanma, sıklıma. (DLT)
  - uwut*: Utanma (ME)
- \* *uyat*: Utanma, hayâ. (CC1)
  - uyat* = Ud- haya (Kİ)
- \* *vıyalma*: Utanma, çekinme. (DM)
- \* *yaçanmak*: Utanma, çekinme, korkma. (CC1)



**1.23.1. “Utanma, sakınma” duygu alanı ile doğrudan ilgili isim türünde diğer sözcükler:**

- \* *bun* Ayp. (Kİ)
- \* *horhık*: (F.+T.) Aşağılık, utanç verici hal, bayağılık. (BL)
- \* *udlu*: 1. Utangaç, mahçup. 2. Saygılı. (BL)
- \* *utanç*: *utanç iş* Utanılacak iş. Aslı “haya, utanma” anlamına gelen *uwut* sözüden alınmıştır. (DLT)  
*utanç iş* Utanılacak iş. Oğuz lehçesinde. (DLT)  
Sözcüğün cümle içinde sıfat görevi ile kullanımı dikkat çekmektedir.
- \* *uwtanur*: Ayp, utanacak şey. (ME)
- \* *uwutluğ*: *uwutluğ kişi* “Utangaç kimse.” (DLT)
- \* *uyadsılık*: *uyadsılık (?) er* “Çok utangaç adam.” (DLT)

**1.24. “Ümitsizlik, çaresizlik” duygusunu karşılayan isimler**

- \* *kısarlanmak*: Zaruret, çaresizlik. (ME)

**1.24.1. “Ümitsizlik, çaresizlik” duygu alanı ile doğrudan ilgili isim türünde diğer sözcükler:**

- \* *bāman*: (H.) Ümitsiz (ME)
- \* *muḡlu*: Aciz. (ME)
- \* *nevmîd*: (F.) Ümitsiz. (ME)
- \* *umas*: Kudretsiz, aciz. (ME)  
*umaz*: Kudretsiz, aciz. (ME)

**1.25. “Üzüntü, acı” duygusunu karşılayan isimler**

- \* *gam*: (<A. ġamm) Tasa, gam. (CC1)
- \* *kađġu*: Tasa, üzüntü, kaygı. (DLT)
- \* *kın*: Acı, ızdırap, eziyet. (CC2)
- \* *renc*: (F.) Dert, keder, hastalık, üzüntü, problem. (BL)

**1.25.1. “Üzüntü, acı” duygu alanı ile doğrudan ilgili isim türünde diğer sözcükler:**

- \* *kahal*: (<A. kâhil?) Can sıkıcı, üzücü, endişe verici. (CC2)
- \* *sıġıt*: Yas. (ME)
- \* *yas*: 1) Bela, musibet. 2) Yas, matem. (ME)  
*yas*: Bugünkü manasında. (Kİ)
- \* *yashu*: Yaslı, yas tutan. (Kİ 121)

**1.26. “Vefa” duygusunu karşılayan isimler**

- \* *vefā*: (A.) vefa, dostlukta ve sözde sebat etme. (ME)

**Sonuç:**

Duygular ve duyguların ortaya çıkış süreçleri medeniyet tarihi boyunca anlamlandırılmaya çalışılmış, her devirde farklı teoriler üretilmiş ve sayısız araştırmaya konu olmuştur. Bunun bir yansıması olarak

da günümüze değin duygular hakkında birçok farklı sınıflandırma denemesi ortaya konmuştur. Duyguların dilsel ifadesi olan sözcükler mental değerlendirmeden sonraki basamakta meydana gelen bir tepki olarak kabul edildikleri için “girdi-işlem-çıktı” sürecinin “çıktı” aşamasında yer alırlar. Bu sözcükler tüm dil öğeleri gibi tarihî süreç içinde doğal olarak şekil ve anlam bakımından çeşitli değişikliklere uğramışlardır. Çalışmamızda Türkçenin Karahanlı, Harezmi, Kıpçak ve Eski Oğuz dönemlerine ait tarihî sözlüklerinde bulunan duygu isimleri belirlenmiştir. Buna göre:

- Her bir döneme ait eser(ler) o devri bütünüyle temsil etmediğinden sonuç değerlendirmesi için dönemler arasında nicelik bakımından bir karşılaştırma yapılmamıştır.

Belirlenen yapılardan Karahanlı Türkçesi döneminde (DLT'de) 34 ifade bulunmaktadır. Bunlardan 1'i alışma/ avunma/ teselli, 1'i cesaret, 7'si endişe/ korku/telaş, 1'i güven/ emniyet/ huzur/ sükûnet, 1'i hor görme, 3'ü istek/ arzu/ ümit, 1'i itaat/ saygı/ hürmet, 1'i kıskançlık, 1'i kibir / övünme, 2'si kin/ nefret/ düşmanlık, 1'i öfke/ hiddet/ hor görme, 1'i pişmanlık, 3'ü sevinç/ neşe, 3'ü sıkıntı, 1'i şaşkınlık/ hayret, 5'i utanma/ sakınma ve 1'i üzüntü/ acı duygularının ifadesi olarak karşımıza çıkmaktadır.

Harezmi Türkçesi döneminde (ME), fonetik bakımından değişikliğe uğramış olanlar tek sözcük kabul edildiğinde 65 sözcüğün duygu ismi olarak adlandırılabilmesi saptanmıştır. Bunlardan 2'si cesaret, 4'ü endişe/ korku/telaş, 6'sı güven/ emniyet/ huzur/ sükûnet, 1'i hor görme, 2'si ihtiyat/temkin, 5'i istek/arzu/ümit, 1'i isteksizlik/ iğrenme, 3'ü itaat/ saygı/ hürmet, 2'si kıskançlık, 6'sı kibir, 5'i kin/ nefret/ düşmanlık, 1'i öfke/ hiddet/ hor görme, 1'i pişmanlık, 6'sı sevgi/ aşk, 5'i sevinç/neşe, 2'si sıkıntı, 3'ü şefkat/merhamet, 6'sı şüphe, 2'si utanma/ sakınma, 1'i ümitsizlik/ çaresizlik ve 1'i vefa duygusuyla ilgilidir. Belirlenen sözcüklerden 37'si Türkçe, 15'i Arapça, 4'ü Farsça, 4'ü Arapça+Türkçe, 4'ü Farsça+Türkçe ve 1'i Harezmcedir.

Memluk Kıpçak Türkçesi dönemindeki sözlükler incelendiğinde duygu ismi olarak nitelendirilebilen toplam 6 sözcük tespit edilmiştir. Bu sözcüklerden 1'i cesaret, 2'si sevinç/neşe, 1'i şaşkınlık/ hayret, 2'si utanma/ sakınma duygusunu karşılamaktadır. Sözcükler Türkçedir.

Kuman Kıpçak Türkçesini temsil eden Codex Cumanicus'ta duyguları temsil eden 28 isim belirlenmiştir. Bu sözcüklerden 2'si endişe/ korku/telaş, 3'ü güven/ emniyet/ huzur/ sükûnet, 4'ü istek/ arzu/ ümit, 3'ü itaat/ saygı/ hürmet, 2'si kıskançlık, 1'i kibir / övünme, 2'si kin/ nefret/ düşmanlık, 3'ü öfke/ hiddet/ hor görme, 2'si sevgi/ aşk, 2'si sevinç/ neşe, 2'si utanma/ sakınma, 2'si ümitsizlik/çaresizlik duygusunu taşımaktadır. İsimlerden 22'si Türkçe, 4'ü Arapça, 2'si Arapça+Türkçedir.

Eski Oğuz Türkçesi dönemine ait Bahşayış Lûgati'nde 3'ü güven/ emniyet/ huzur/ sükûnet, 1'i istek/ arzu/ ümit, 1'i itaat/ saygı/ hürmet, 1'i kıskançlık, 1'i kibir / övünme, 1'i minnet/ şükran, 1'i sevinç/ neşe, 1'i şefkat/ merhamet ve 1'i ümitsizlik/ çaresizlik duygularını ifade eden toplam 11 sözcük tespit edilmiştir. Bu sözcüklerden 3'ü Türkçe, 5'i Arapça, 2'si Farsça, 1'i Farsça+Türkçe olarak tespit edilmiştir. Bu sözlükte duygu ifade eden Türkçe isimlere daha az yer verildiği görülmektedir.

- Duygu isimlerinin sayısal verileri değerlendirildiğinde duygu ismi ile yakın anlam alanına sahip sözcükler de dikkate alınınca en çok güven/ emniyet/ huzur/ sükûnet (33), endişe/ korku/ telaş (25), istek/ arzu/ ümit (24), sevinç/ neşe (22) duygularını yansıtan ifadeler olduğu belirlenmiştir. Bu sonucun araştırmacılar tarafından farklı adlandırmalarla ortaya konulan temel duygu teorileri ile nicelik açısından uyumlu olduğu görülmektedir.

- Bu değerlendirmenin sayısal sonuçlarıyla eserlerin yazılış dönemlerindeki toplumun içinde yaşadığı sosyal ve siyasî şartların bağlantılı olduğu düşünülebilir. Bir toplumun kültürel ihtiyaçları yanında tarih içinde yaşadığı olaylar da duygularına, dolayısıyla duygularını ifade vasıtası olan söz varlığına da yansiyacaktır.

- Eski Oğuz Türkçesi sahasında kaleme alınan Bahşayış Lugati'nde duyguları ifade eden isim örnekleri az sayıdadır; buna rağmen Arapça ve Farsça isimlerin Türkçe örneklerden daha fazla olduğu tespit edilmiştir. İslâmiyet'in yayılmasıyla beraber Arapça ve Farsçanın Türkçe üzerindeki etkisinin sonucu olarak Türkçe duygu isimlerinin de daha az kullanıldığı görülmektedir.

- Memlûk Kıpçak Türkçesi sahasında kaleme alınan sözlük sayısı ile çalışmada tespit edilen sözcük sayısı arasındaki uyumsuzluğunun nedeni olarak dil öğretiminde önceliği somut varlıkları ifade eden sözcüklere verme eğilimi gösterilebilir.

- Aynı sözlükte yer alan bazı sözcüklerde kök/gövdeye gelen (farklı) eklerden sonra da aynı anlamın karşılandığı görülmektedir: *ürkün/ürkünç*, *korķuę/korķunç*, *saķınmak/saķnuķluk*, *tekebbür/tekebbürlük*, *sewmek/sevüğlük*, *küsengen/küsenmek*, *sövmek/sövmeklik* gibi. Bununla birlikte özellikle Karahanlı devresinde sözcük türü bakımından zaman zaman kesin bir ayırım yapılamamaktadır; zira bazı sözcüklerin hem isim hem sıfat şeklinde kullanılmaktadır (*badram*, *beliņ*). Buradan hareketle sözcük türü ayırımının uzun bir zaman dilimi içinde gerçekteştiği düşünülebilir.

- Birden fazla sözlükte karşılaşılan aynı sözcük(ler), aynı anlamda kullanılmaktadır. Anlam değişimine rastlanmamıştır. Temel duyguları ifade eden sözcüklerde devir ve bölge farkına rağmen anlam devamlılığı olduğu belirlenmiştir.

Tablo 2: Taranan sözlüklerde belirlenen duygu isimlerinin listesi

Karşılanan duygu	Karahanlı Türkçesi	Harezm Türkçesi	Memluk Kıpçak Türkçesi	Kuman Kıpçak Türkçesi	Eski Oğuz Türkçesi
<b>alışma/ avunma/ teselli</b>	<i>awınç</i>				
<b>cesaret</b>	<i>keziğ</i>	<i>bāksizlik</i> <i>yüreklülük</i>	<i>zehle</i>		
<b>endişe/ korku/ telaş</b>	<i>beliņ</i> <i>bulęaķ</i> <i>bulęař</i> <i>ķıym</i> <i>ķorķunç</i> <i>ürkün</i> <i>ürkünç</i>	<i>bāk</i> <i>ķadģu/ķayģu</i> <i>ķorķuę</i> <i>ķorķunç</i>		<i>ķayģı</i> <i>ķorkmak</i>	
<b>güven/ emniyet/ huzur/ sükûnet</b>	<i>tüzünlük</i>	<i>ārām</i> <i>dölenmek</i> <i>ēnçlik</i> <i>ınancı</i> <i>tınçlık</i> <i>tölekkik</i>		<i>eminlik</i> <i>ışanmak</i> <i>tınlamak</i>	<i>ēmin</i> <i>ķutulmaķ</i> <i>ni`met</i>

<b>hor görme</b>	<i>ilenç</i>	<i>malāmat</i>		
<b>ihtiyat/ temkin</b>		<i>saķınmak</i> <i>saķnukluk</i>		
<b>istek/ arzu/ ümit</b>	<i>istek</i> <i>umdu</i> <i>umunç</i>	<i>ārzū</i> <i>istek</i> <i>ösk</i> <i>rağbat</i> <i>umanç</i>	<i>küsenen</i> <i>küsenmek</i> <i>tama</i> <i>tilemek</i>	<i>göñül</i>
<b>isteksizlik/ iğrenme</b>		<i>könülsüzlük</i>		
<b>itaat/ saygı/ hürmet</b>	<i>tapuğ</i>	<i>ağırlamak</i> <i>alçağlık/ alçaklık</i> <i>hürmet</i>	<i>agırsıy/ avırsı</i> <i>bögeymek</i> <i>hormat</i>	<i>hürmet</i>
<b>kıskançlık</b>	<i>tevizlik</i>	<i>hased</i> <i>kıskançlık</i>	<i>ızarlık</i> <i>künilemek</i>	<i>ğayret</i>
<b>kibir / övünme</b>	<i>küwezlik</i>	<i>kabışlık</i> <i>kıvanış</i> <i>tañamak</i> <i>tekebbür</i> <i>tekebbürlük</i> <i>uluğsınmak</i>	<i>öktemlik</i>	<i>küvenmek</i>
<b>kin/ nefret/ düşmanlık</b>	<i>öç</i> <i>öçüt</i>	<i>husūmet</i> <i>keriş</i> <i>kīne</i> <i>öç</i> <i>yigrencilik</i>	<i>kék</i> <i>öç</i>	
<b>minnet/ şükran</b>				<i>minnet</i>
<b>öfke/ hiddet/ hor görme</b>	<i>kaķığ</i>	<i>öfke/öwke</i>	<i>öpke</i> <i>çalh</i> <i>térs</i>	
<b>özlem</b>				
<b>pişmanlık</b>	<i>ökünç</i>	<i>ökünç</i>		
<b>sevgi/ aşk</b>		<i>‘aşıklık</i> <i>‘aşk</i> <i>isiglik</i> <i>ķaramluk</i> <i>sewmek</i> <i>sevüglük</i>	<i>sövmek</i> <i>sövmeklik</i>	

<b>sevinç/ neşe</b>	<i>açıkluk</i> <i>bağram/</i> <i>bayram</i> <i>ķamıđ</i>	<i>hoşnūdluk</i> <i>neşāt</i> <i>sewünç</i> <i>şāzlık</i> <i>yüngüllük</i>	<i>kevenç</i> <i>şen</i>	<i>sövünç</i> <i>sövünmek</i>	<i>şādlık</i>
<b>sıkıntı</b>	<i>buşuğ</i> <i>sakınç</i> <i>tolđađ</i>	<i>ķavurtluk</i> <i>zahmet</i>			
<b>şaşkınlık/ hayret</b>	<i>tañ</i>		<i>tañ/ dan</i>		
<b>şefkat/ merhamet</b>		<i>amraķlık</i> <i>şafkat</i> <i>yarlığamak</i>			<i>dād/dāz</i>
<b>şüphe</b>		<i>gumān</i> <i>örtüğlülük</i> <i>sézig</i> <i>şek</i> <i>töhmet</i> <i>vesvese</i>			
<b>utanma/ sakinma</b>	<i>ır</i> <i>ırra</i> <i>ter</i> <i>turķıđ</i> <i>uvut/ uwut</i>	<i>keygirek</i> <i>uwut</i>	<i>uyat</i> <i>vıyalma</i>	<i>uyat</i> <i>yaçanmak</i>	
<b>ümitsizlik/ çaresizlik</b>		<i>ķısarlanmak</i>		<i>gam</i> <i>kın</i>	<i>renc</i>
<b>üzüntü/ acı</b>	<i>ķadđu</i>				
<b>vefa</b>		<i>vefā</i>			

### Kaynakça

- Al-Türk, G. A. M. J. (2012). Kitābu Bulđatu'l-Muštāķ Fī Luđati't-Türk We'l-Kıfçāķ Üzerine Dil İncelemesi. T.C. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı Türk Dili Bilim Dalı. Doktora Tezi. Ankara.
- Argunşah, M., Güner, G. (2015). *Codex Cumanicus*, İstanbul: Kesit Yayınları.
- Çelik, N. (2022). Dīvānu lugāti't-Türk'te Geçen Temel Duygu Fillerinin Derleme Sözlüğü'ndeki Durumu Üzerine Bir Değerlendirme. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 57, 143-156.
- Demir, S. (2022). Duygular ve Duygu Kuramları. *Psikolojinin Penceresinden Duygular (2. b.)*. ed. Emine İnan- Emine Yücel. Ankara: Nobel Yayınları.
- Descartes R. (2015). *Duygular ya da Ruh Halleri*. çev.: Çiğdem Dürüşken. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Fakirullahoğlu, M. A. İ. (2016). Kırgız Türkçesinde Duygu Filleri. T. C. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Çağdaş Türk Lehçeleri ve Edebiyatları Anabilim Dalı, Doktora Tezi. İstanbul.

- Hirik, E. (2018). *Türkiye Türkçesinde Mental Fiiller*. Ankara: Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü Yayınları.
- Hirik, E. (2021). Türkiye Türkçesinde 'Mental İsimler'. *Dil Araştırmaları*, 28: 33-55.
- İlter, E. (2019). Karahanlı Türkçesinde Duygu Fiilleri, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı Türk Dili Bilim Dalı, Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara.
- Kaçalin, M., Ölmez, M. (2016). *Mahmûd el-Kâşgarî-Dîvânü Lugatî't-Türk*. İstanbul: Kabcacı Yayınları.
- Kuliev, G. K. (1998). *Semantika Glagola V Tyurkskih Yazıkah*. Baku.
- Kurt, Ş. K. (2021). Duyguların Tarihsel Serüveni ve Tarihte Duygular. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*. Yıl: 11, Cilt:18, Issue:40, s. 2825.
- Lock, G. (1997). *Functional English Grammar: an introduction for second language teachers*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Ortony, A., Turner, T. (1990). What's Basic About Basic Emotions?, *Psychological Review*, Vol. 97, No. 3,315-331.
- Price, A. W. (2009). Emotions in Plato and Aristotle. Peter Goldie (Der). *The Oxford Handbook of Philosophy of Emotion* (s.121-141). New York: Oxford University Press.
- Seçkin, K. (2014). Mental Fiiller Bağlamında Uygur Harfli Oğuz Kağan Destanı. VI. *Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu (Uludağ Üniversitesi, 4-7 Aralık 2013) Bildirileri II*. Editörler: Prof. Dr. Hatice Şahin, Arş. Gör. İbrahim Karahancı. Bursa, 921-929.
- Sertkaya, O.F. (2009). Dîvânü Lügatî't-Türk'te Geçen Her Kelime Türkçe Kökenli midir? veya Kâşgarlı Mahmud'un Dîvânü Lügatî't-Türk'ünde Yabancı Dillerden Kelimeler. *Dil Araştırmaları*. Sayı:5 Güz, s. 9-38
- Smith, T. W. (2018). *Duygular Sözlüğü* (7. b.). çev. Hale Şirin. İstanbul: Kolektif Kitap.
- Soydan, S., Şen, A.Ö. (2021). Kutadgu Bilig'de Tespit Edilen Bazı Duygu Fiilleri. *Söylem Filoloji Dergisi*. 6(1): s. 247-257.
- Şahin, S. (2012). Mental Fiil Kavramı ve Türkmen Türkçesinde Mental Fiiller. *TEKE Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*. Sayı: 1/4, s. 45-62.
- Şahin, S. (2012). Türkmen Türkçesinde Mental Fiiller. T.C. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Çağdaş Türk Lehçeleri Anabilim Dalı, Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara.
- Toparlı, R. (2003). *Ed-Dürretü'l-Mudiyye Fi'l-Lügatî't-Türkiyye*. Ankara: TDK Yayınları.
- Toparlı, R., Çöğenli, M. S., Yanık, N. (1999). *El-Ğavânîn'l-Külliyye Li-Zabti'l-Lügatî't-Türkiyye*. TDK Yayınları: Ankara.
- Toparlı, R., Çöğenli, M. S., Yanık, N. (2000). *Kitâb-ı Mecmû-ı Tercümân-ı Türkî ve Acemî ve Mugâlî*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Turan, F. (2001). *Eski Oğuzca Sözlük Bahşayış Lugati*, İstanbul: Bay Yayınları.
- Yaylagül, Ö. (2005). Türk Runik Harfli Metinlerde Mental Fiiller. *Modern Türklük Araştırmaları Dergisi*. cilt 2, sayı 1 (Mart), s. 17-51.
- Yaylagül, Ö. (2010). Türkiye Türkçesindeki Duygu Fiilleri. *Modern Türklük Araştırmaları Dergisi*. C. 7, sayı: 4, s. 100-111.
- Yıldız, H. (2016). Eski Uygurcada Mental Fiiller. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı Türk Dili Bilim Dalı Doktora Tezi. Ankara.
- Yüce, N. (2003). *Mukaddimetü'l-Edeb*. Ankara: TDK Yayınları.

## 16. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde konuşma becerisine yönelik biçimlendirici değerlendirme temelli dereceli puanlama anahtarı geliştirme çalışması

Akif ŞİMŞEK<sup>1</sup>

Hülya ÇEVİRME<sup>2</sup>

**APA:** Şimşek, A. & Çevirme, H. (2023). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde konuşma becerisine yönelik biçimlendirici değerlendirme temelli dereceli puanlama anahtarı geliştirme çalışması. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (36), 305-325. DOI: 10.29000/rumelide.1372349.

### Öz

Bu çalışmanın amacı yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında konuşma becerisine yönelik biçimlendirici değerlendirme yaklaşımı temel alınarak B2 ve C1 düzeyleri için ölçme ve değerlendirme araçları geliştirmektir. Bu doğrultuda literatür taramasından ve uzman görüşlerinden yararlanılarak Konuşma Becerisi Analitik Dereceli Puanlama Anahtarı (DPA) ve performans görevleri geliştirilmiş, sözsüz iletişim unsurlarını ve bürünsel özellikleri değerlendirmek için ise Konuşma Becerisi Gözlem Formu ve Geri Bildirim Formu oluşturulmuştur. Araştırma, amacı çerçevesinde betimsel özellikte olup çalışmada ölçüt örnekleme yöntemi seçilmiş ve veriler üç farklı üniversitede yabancı dil olarak Türkçe öğrenen 76 öğrenciden ses kaydı alınarak toplanmıştır. Pilot uygulamanın ardından ana uygulamalarda iki puanlayıcı öğretici ve bir uygulayıcı ile sınav komisyonu oluşturulmuştur. Uygulayıcı, öğrencilere performans görevlerini vermiş; onlar konuşma performanslarını sergilerken puanlayıcılar da Konuşma Becerisi Gözlem Formu'nu ve Geri Bildirim Formu'nu eş zamanlı olarak doldurmuşlardır. Performans bitince puanlayıcılar öğrencilere geri bildirim vermişlerdir ve son aşamada da ses kayıtlarını dinleyerek geliştirilen DPA'ya göre puanlama yapmışlardır. Konuşma becerisi analitik DPA'nın kapsam geçerliği uzman görüşleri ile sağlanmış, yapı geçerliğini belirlemek için de açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. DPA'nın güvenilirliğini belirlemek için ise Cronbach's Alpha, Cohen's Kappa ve Spearman korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Veriler SPSS 20'de analiz edilmiştir. Konuşma becerisi analitik DPA, elde edilen veriler doğrultusunda geçerli ve güvenilir sonuçlar vermiştir.

**Anahtar kelimeler:** Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, dereceli puanlama anahtarı, biçimlendirici değerlendirme, ölçme ve değerlendirme, konuşma becerisi

### A study on the development of a formative assessment based scoring rubric for speaking skill in teaching Turkish as a foreign language

#### Abstract

The aim of this study is to develop assessment and evaluation tools for B2 and C1 levels based on formative assessment approach for speaking skills in the field of teaching Turkish as a foreign language. In this direction, a Speaking Skill Analytical Rubric and performance tasks were developed

- <sup>1.</sup> Doktora Öğrencisi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretim ABD (Ankara, Türkiye), akfmskk@gmail.com, ORCID: 0000-0002-9964-0360 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 09.08.2023-kabul tarihi: 20.10.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1372349]  
ETİK: Bu makale için Kocaeli Üniversitesi, Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu Başkanlığınca 29.03.2022 tarihli, 2022/04 sayılı kararla ve oybirliğiyle etik uygunluk raporu verilmiştir.
- <sup>2.</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Kocaeli Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi, Türk Dili ve Edebiyatı (Kocaeli-Türkiye), hulya.cevirme@kocaeli.edu.tr, ORCID: 0000-0002-1779-7306.

based on the literature review and expert opinions, and a Speaking Skill Observation Form and Feedback Form were created to evaluate nonverbal communication elements and stylistic features. The research is descriptive in terms of its purpose, criterion sampling method was selected and data were collected from 76 learners of Turkish as a foreign language in three different universities through audio recordings. After the pilot application, an exam commission was formed with two scoring instructors and one practitioner in the main applications. The practitioner gave performance tasks to the learners and while they were performing their speaking performances, the raters filled in the Speaking Skill Observation Form and Feedback Form simultaneously. At the end of the performance, the raters gave feedback to the learners, and in the final stage, they listened to the audio recordings and scored them. The content validity of the speaking skill analytic of Scoring Rubric was ensured through expert opinions and exploratory factor analysis was conducted to determine its construct validity. Cronbach's Alpha, Cohen's Kappa, and Spearman's correlation coefficients were calculated to determine the reliability of the Scoring Rubric. The data were analyzed in SPSS 20. The speaking skill analytical SCA yielded valid and reliable results in line with the data obtained.

**Keywords:** Teaching Turkish as a foreign language, rubrics, formative assessment, measurement and evaluation, speaking skills

## Giriş

Konuşma, zihinsel ve fiziksel birtakım sıralı işlemlerden sonra gerçekleşen, imge ve düşüncelerimizi karşımızdaki kişiye veya kitleye iletmemize yarayan karmaşık bir eylemdir. Çünkü konuşmanın sözcük hazinesi, boğumlama, telaffuz, dil bilgisi, akıcılık, tutarlılık, etkileşim gibi birçok alt boyutu vardır. Konuşma becerisinde ölçme ve değerlendirme faaliyeti yaparken bu boyutların her birini dikkate almak gerekir. Konuşma aynı zamanda geçicidir ve anlık gerçekleşmektedir. Tüm bunlardan dolayı ana dilde ve yabancı dilde konuşma becerisinin değerlendirilmesi güçtür.

Altmışdört (2010) konuşma sınavlarının puanlandırılması, hazırlanması ve uygulanması açısından en zorlayıcı beceri olduğunu belirtmektedir. Varela ve Palacios (2013) sözlü üretimde değerlendirme yapmak için uzun süreye ihtiyaç duyulduğunu, konuşmanın kendine özgü özellikleri olduğunu ve konuşmanın geçici doğası nedeniyle bu beceride değerlendirme yapmanın güç olduğunu ifade etmektedir. Fulcher ve Davidson (2007) üretime dayalı beceriler hakkında ölçme ve değerlendirme faaliyeti yaparken az sayıda görev verilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Tüm bu zorluklara rağmen konuşma becerisinin gelişim durumunu belirlemek ve sözlü anlatımı değerlendirmek için çeşitli etkinlikler tasarlanmakta ve uygulanmaktadır. Konuşma becerisi etkinliklerini ve sınavlarını nesnel bir şekilde değerlendirebilmek için de dereceli puanlama anahtarı (DPA) kullanılabilir.

Performansa dayalı durum belirleme araçlarından olan DPA; sözlü sunum, yazma çalışmaları, projeler, grup çalışmaları gibi alanlarda öğrencilerin çalışmasını derecelendirmek için kullanılır (Moskal, 2000). DPA, verilen görevlerin seviyesini en iyi performanstan en zayıf performansa kadar gösteren, bu performansları tanımlayan bir yapıdadır (Goodrich, 2001). Konuşma becerisinin de yukarıda sayıldığı gibi birçok alt boyutu yer almaktadır. Öğrenci bu alt boyutların birinde başarı sağlarken bir diğerinde zayıf bir performans gösterebilir. Bu farklılığı tespit edebilmek için bir performansı alt boyutları ile değerlendirmeye olanak tanıyan puanlama anahtarları kullanılabilir. Öğrenci konuşmasını gerçekleştirdikten sonra öğretici konuşmanın tamamına gelişigüzel bir puan atamamalıdır. Bu nesnel bir değerlendirme olmayacaktır. Dolayısıyla ana dilde ve yabancı dilde konuşma performansı değerlendirilirken objektifliği artırmak için DPA kullanılmalıdır. Çünkü puanlama anahtarları



güvenirlilik problemini en aza indirip öğrencilere gerçekçi ve ayrıntılı geri bildirim sağlar (Parlak ve Doğan, 2014). Konuşma gibi performansa dayanan eylemlerin değerlendirilmesi çoktan seçmeli testlerin puanlanması gibi basit bir yapıda olmadığı için bu performansların her bir parçası ayrı ayrı tanımlanıp ayrı ayrı değerlendirilmelidir. Böylelikle performansın değerlendirilmesinde genelgeçer bir puan atanmamış ve objektif bir puanlama yapılmış olacaktır.

Puanlama anahtarları analitik ve bütüncül DPA olmak üzere iki kısımda incelenebilir. Bütüncül DPA'larda genel izlenime göre performansın bütününe tek bir puan atanır ve bütüncül DPA kategorize edilmemiştir. Analitik DPA'larda ise performans kendi içinde farklı alanlara ayrılır ve her alan ayrı ayrı tanımlandıktan sonra puanlama yapılır. (Zimmaro, 2004; Allen ve Tanner 2006; Oakleaf, 2009).

DPA'lar etkili kullanıldığı takdirde öğrencilerin bilişsel becerilerini de geliştirecektir. DPA'lar öğrenciye yönelik farkındalık kazandırır ve öz düzenleme becerisini geliştirmesine, öz değerlendirme yapmasına imkân tanır (Wolf ve Stevens 2007; Melanlıoğlu 2016). Çünkü bu puanlama anahtarları performans öncesinde öğrencilere verilir ve kendilerinden beklenen en iyi performans açıkça tanımlanır. Performanstan sonra analitik DPA aracılığıyla alt boyutlarda tespit edilen eksikliklere dair çeşitli geri bildirimler verilebilir. Dincel (2021) puanlama anahtarlarını öğrencilerin o performansa ait seviyelerini gösteren süreç değerlendirme araçları olarak tanımlamaktadır. Dolayısıyla DPA'lar asıl amacı eğitim-öğretim süreci devam ederken öğrenme eksikliklerini tespit edip bu eksikleri düzeltmek olan biçimlendirici değerlendirme faaliyetleri içinde aktif olarak kullanılabilir. Göçer (2015) de konuşma becerisinin süreç içinde değerlendirilmesi gerektiğini belirtmektedir. Bu da biçimlendirici değerlendirme etkinlikleri ile gerçekleştirilebilir.

Biçimlendirici değerlendirmeler, süreç sonunda yapılan ve asıl amacı not vermek olan düzey belirleyici değerlendirmelerden ve eğitim öğretim sürecinin başında yapılan, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerini belirleyen tanıma ve yerleştirmeye dönük değerlendirmelerden farklıdır. Biçimlendirici değerlendirmelerin amacı öğrencilere not vermek değildir ve öğrencilerin hatalarını tespit edip eksik öğrenmelerini süreç devam ederken belirlemektir (Sönmez, 1992; Yılmaz, 2014). Bu tip değerlendirmelerde öğrencilerin hataları veya yanlışları tespit edilir ve değerlendiriciler tarafından geri bildirim verilerek bu hatalar düzeltilir.

Yabancı dil öğretimi açısından ele alındığında biçimlendirici değerlendirmelerin öğrencilerin motivasyonunu artırdığı, dil öğrenme sürecinde öğrencilerde olumlu bir etki oluşturduğu belirlenmiştir (Samper, 2020). Aynı zamanda biçimlendirici değerlendirme yabancı dil öğretimi bağlamında öğrencilerin konuşma kaygısını da azaltmaktadır (Tang, 2016). Bu süreç değerlendirme anlayışının hedefe ulaşabilmesi için etkili geri bildirimler verilmeli ve öğrencilerde tespit edilen eksikliklere yönelik öğretimde zamanında değişiklikler yapılmalıdır (Alvarez vd., 2014). Biçimlendirici değerlendirmenin bilişsel bir etkisi de vardır ve öğrenciler bu değerlendirme faaliyetleri sayesinde öz düzenleme ve öz değerlendirme yapma imkânı bulacaklardır (Black ve Jones 2007; Xiao ve Yang 2019). Bu bağlamda yabancı dil öğrencisi de konuşma becerisi konusunda eğitim öğretim süreci devam ederken oluşturduğu yanlış şemaları bu değerlendirme etkinlikleri sayesinde değiştirecek ve bu şemalara doğru kodları ekleyecektir. Dolayısıyla biçimlendirici değerlendirme etkinlikleri ile konuşma başarımı üst seviyeye çıkacaktır. Konuşma becerisinde ilerleyebilmek için sürekli bir değerlendirme yapılmalı ve eksiklikler giderilmelidir (Çerçi, 2015). Bu da ancak konuşma becerisinde biçimlendirici değerlendirme etkinlikleri ile gerçekleştirilebilir.

Biçimlendirici değerlendirme etkinlikleri eğitim öğretim süreci devam ederken doğru-yanlış testleri, çoktan seçmeli testler ve çeşitli dijital araçlar ile yapılabilir. Eğer öğrenciler bu süreçte performansa ya da ürüne yönelik bir eylem gerçekleştiriyorlar ise değerlendirme aracı olarak da DPA'lar kullanılabilir. Sözlü üretimde de performans temelli bir sınav uygulaması yapıldıktan sonra alt boyutlara ayrılmış analitik DPA'lar kullanılabilir. Bu konuda Göçer (2015) öğrencilerin sözlü anlatım becerisini kullanabilme yeterliğini tespit edebilme ve öğrencilerin konuşma becerisinde ilerleme durumları hakkında bilgi alabilmek için gözlem ve incelemeye dayalı DPA'lardan ve kontrol listelerinden yararlanılabileceğini belirtmektedir. Ancak öğretmenlerin bir kısmı ölçme ve değerlendirme konusunda kendilerini yeterli görmediklerini belirtmektedirler (Dincel, 2021). Aynı zamanda konuşma becerisini ölçme ve değerlendirmede ölçeklerin yetersiz olduğu ifade edilmektedir (Çerçi, 2018). Buradan hareketle konuşma becerisini değerlendirmek için DPA'lara ihtiyaç duyulmaktadır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde hem konuşma becerisine hem de diğer becerilere ait DPA'lar hazırlanmıştır (Kurtuluş ve Eken, 2011; Melanlıoğlu, 2016; Karabıyık, 2018; Yorgancı, 2021; Kahveci, 2022). Araştırmalar incelendiğinde DPA'nın biçimlendirici değerlendirme temelli ele alındığı bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Ayrıca bu çalışmada öğrencilerin konuşma düzeylerini belirlemek için performans görevleri geliştirilmiştir. Aynı zamanda öğrencilerin eksikliklerini görebilecekleri geri bildirim formu ve öğrencilerin konuşmalarındaki bürünsel özelliklerinin, sözsüz iletişim unsurlarının derecelendirildiği konuşma becerisi gözlem formu geliştirilmiştir.

Bu çalışmanın temel amacı B2 ve C1 seviyesinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerinin konuşma üretimlerindeki yanlışları tespit etmek, onlara etkili geri bildirim verebilmek ve öğrencilerin konuşmalarını değerlendirmek amacıyla geçerliği ve güvenilirliği test edilmiş analitik DPA geliştirmektir. Bunun için öncelikle öğrencilerin konuşma durumlarını belirlemek için sözlü üretim ve sözlü etkileşim alanlarından olmak üzere 10 adet konuşma becerisi performans görevi oluşturulmuştur. Bu performanslar bitince öğretmenler tarafından geliştirilen DPA'dan hareketle geri bildirim verilmiştir. Performans bitince öğretmenler DPA'ya göre ses kayıtlarını da dinleyerek puanlama yapmışlardır. Çalışmada geliştirilen konuşma becerisi analitik DPA'nın geçerlik ve güvenilirlik analizi yapılmıştır. Buradan hareketle aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- 1) Konuşma becerisi analitik DPA, geçerli sonuçlar vermiş midir?
- 2) DPA'ya göre puanlama yapan puanlayıcılar arasındaki uyum ne düzeydedir?
- 3) DPA'ya göre puanlama yapan puanlayıcılar arasındaki korelasyon ne düzeydedir?
- 4) DPA'nın maddeleri arasında iç tutarlılık katsayısı ne düzeydedir?

## Yöntem

Bu çalışmada biçimlendirici değerlendirme temelinde konuşma becerisinde kullanılmak üzere analitik DPA ve konuşma becerisinde öğrencinin gelişim durumunu belirlemek için performans görevleri geliştirmek amaçlanmaktadır. Bu amaçla performans görevlerinin ve DPA'nın kapsam geçerliğini belirlemek için uzman görüşlerine başvurulmuştur. DPA'nın yapı geçerliğini belirlemek için açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. DPA'nın güvenilirliğini belirlemek için üç farklı istatistik yöntemi kullanılmıştır. Geliştirilen DPA'nın maddeleri arasındaki iç tutarlılık katsayısı için Cronbach's Alpha katsayısı hesaplanmıştır. Puanlayıcılar arası güvenilirliği belirlemek için ise Cohen's Kappa analizi yapılmış ve Spearman korelasyon katsayıları hesaplanmıştır.

## Çalışma grubu

Araştırmada pilot uygulamaya ve ana uygulamalara B2 ve C1 seviyesinde 76 yabancı öğrenci katılmıştır. Pilot uygulama Kocaeli Üniversitesi Dil Merkezinde B2 seviyesindeki 23 yabancı öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Ana uygulamalar ise Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi ve Süleyman Demirel Üniversitesindeki 53 yabancı ile gerçekleştirilmiştir. Bu kurumlardan araştırma öncesinde gerekli izinler alınmıştır. Yabancı öğrencilerin uyruklarına ilişkin bilgiler Tablo 1’de, buldukları kura göre dağılımı Tablo 2’de, öğrencilerin yaş aralığı Tablo 3’te ve öğrencilerin eğitim durumu Tablo 4’te gösterilmiştir. Kapsam geçerliğini belirlemek için ise 10 farklı uzmandan görüş alınmıştır. Bu araştırmada örneklem amaçsal örnekleme yöntemlerinden *ölçüt örnekleme yöntemine* göre seçilmiştir. Bir araştırmada gözlem birimleri belli niteliklere sahip kişiler, olaylar, nesnelere ya da durumlardan oluşuyorsa örneklem için belirlenen ölçütü karşılayan birimler örnekleme alınır (Büyüköztürk vd., 2012: 91). Bu çalışmada da öğrencilerin buldukları düzey bir ölçüt olarak belirlenmiş ve çalışma grubu buna göre oluşturulmuştur.

**Tablo 1. Araştırmaya katılan öğrencilerin ülkeleri**

Ülkeler	Öğrencilerin Sayısı
Afganistan	10
Arnavutluk	1
Avustralya	1
Bangladeş	1
Burundi	1
Cezayir	2
Etiyopya	2
Endonezya	1
Filistin	3
Gine	1
Irak	1
İran	3
Kamerun	1
Kazakistan	10
Kırgızistan	1
Kosova	1
Libya	1
Lübnan	2
Malezya	1
Mısır	2
Moğolistan	2
Nijer	1
Özbekistan	1
Pakistan	1
Rusya	2
Senegal	1
Somali	1
Sudan	7
Suriye	1
Suudi Arabistan	2
Tacikistan	1

Yemen	10
-------	----

**Tablo 2. Araştırmaya katılan öğrencilerin buldukları kura göre dağılımı**

		N	%
Kur	B2	48	63,15
	C1	28	36,85

**Tablo 3. Araştırmaya katılan öğrencilerin yaş aralığı**

		N	%
Yaş Aralıkları	17-20	50	65,75
	21-25	14	18,45
	26-29	12	15,80

**Tablo 4. Araştırmaya katılan öğrencilerin eğitim durumu**

		N	%
Eğitim Durumu	Lisans	61	80,25
	Yüksek Lisans	11	14,45
	Doktora	4	5,30

**Veri toplama araçlarının geliştirilmesi**

Bu bölümde araştırmacılar tarafından geliştirilen konuşma becerisi performans görevleri ve analitik DPA hakkında bilgi verilecektir. Ayrıca yine bu çalışmadaki araştırmacılar tarafından geliştirilen Konuşma Becerisi Gözlem Formu ve Geri Bildirim Formu hakkında açıklama yapılacaktır. Bu araçların geliştirilme süreçleri aşağıda izah edilmiştir:

**1) Performans görevlerinin geliştirilmesi**

Çalışmada B2 ve C1 seviyesine uygun olarak sözlü etkileşim ve sözlü üretim kategorilerinde toplam 10 adet performans görevi geliştirilmiştir. Bu görevler Kutlu ve arkadaşlarının (2008) tanımlama, görev, yönerge ve puanlama kistasları dikkate alınarak şu şekilde oluşturulmuştur:

Tanımlama bölümünde görevin bulunduğu düzey (B2 veya C1), yeterlikler, dil yapıları ve öğrencinin kullanacağı dil işlevleri yer almaktadır. Yeterlikler kısmı CEFR'den ve Maarif Vakfı tarafından hazırlanan Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretim Programı'ndan (TMV, 2020) yararlanılarak meydana getirilmiştir. Performans görevlerinde yer alan yeterlikler Tablo 5'te gösterilmiştir.

**Tablo 5. Performans görevlerinde yer alan yeterlikler/içerikler**

Yeterlikler	Dil Düzeyi	Konuşma Türü
Karmaşık konularda görüşlerini açık, düzenli ve ayrıntılı biçimde belirtebilir (DİAOBM, 2013).	C1	Sözlü Üretim
Kültürel farklılıklar ve benzerlikler üzerine konuşmalar yapar (TMV, 2019).	C1	Sözlü Üretim

Tahmin, plan veya tasarıların konuşulduğu diyaloglara katılır (TMV, 2020).	C1	Sözlü Etkileşim
Bir konu durum veya olaya ilişkin yorumlarını içeren konuşmalar yapar (TMV, 2020).	C1	Sözlü Üretim
Bir tutumu inandırıcı bir şekilde savunabilir, soru ve yorumları yanıtlayabilir (DİAOBM, 2013).	C1	Sözlü Etkileşim
Uygun açıklamalar savlar (savunulan düşünce) sunarak görüşlerini belirgin bir biçimde açıklayabilir ve destekleyebilir (DİAOBM, 2021).	B2	Sözlü Etkileşim
Geçmiş veya gelecekle ilgili (kişi, durum, olay vb.) duygu ve düşüncelerini anlatır (TMV, 2019).	B2	Sözlü Üretim
Olayların ve deneyimlerin kişisel önemini vurgulayabilir (DİAOBM, 2021).	B2	Sözlü Etkileşim
Çeşitli seçeneklerin avantaj ve dezavantajlarını vererek güncel bir konu hakkında bir bakış açısını açıklayabilir (DİAOBM, 2021).	B2	Sözlü Üretim
Çeşitli konularda açık, ayrıntılı betimlemeler yapabilir. (DİAOBM, 2021).	B2	Sözlü Üretim

Dil işlevleri, bir konuşmanın amacını gösteren yapılarıdır. Tanımlama bölümünde yer alan dil işlevleri Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretim Programı'nda (TMV, 2020) her düzeye ve yeterliğe göre tasnif edilmiştir ve bu çalışmada yeterliklere göre belirlenen dil işlevleri bu programdan yola çıkılarak hazırlanmıştır. Tanımlama bölümünde kullanılacak dil bilgisi kalıpları dil yapıları olarak gösterilmiştir ve bu yapılar Bölükbaş Kaya'nın (2021) tasnifinden yola çıkılarak hazırlanmıştır.

Puanlama yöntemi bölümünde hangi DPA'nın kullanılacağı hakkında bilgi verilmiştir. Öğrenciler tarafından sergilenen konuşma performansları bu çalışmada geliştirilen analitik DPA ile puanlanmıştır.

Görev bölümünde öğrencilere yöneltilen konuşma becerisine dair konular ve sorular yer almaktadır. Bu bölümde yer alan sorular tanımlama bölümünün diğer öğeleri olan dil yapıları ve dil işlevleri ile ilişkilendirilmiştir.

Yönerge bölümünde öğrencinin konuşma öncesindeki düşünme süresi, konuşmasını kaç dakikada bitireceği, konuşmasında kullanması gereken dil işlevleri yer almaktadır. Aynı zamanda hangi ölçütlere göre değerlendirileceği de yine bu bölümde yer almaktadır.

## **2)Konuşma becerisi analitik dereceli puanlama anahtarının geliştirilmesi**

Çalışmadaki konuşma becerisi analitik DPA, Kutlu ve arkadaşlarının (2017) önerdiği DPA hazırlama çizelgesine göre şu şekilde geliştirilmiştir:

Belirlenen çizelgeye göre öncelikle amaç belirlenmelidir. Bu çalışmada öğrencilerin konuşma becerilerindeki başarıları performans görevleri ile ölçülecek ve DPA ile değerlendirilecektir. Geliştirilen DPA ile biçimlendirici değerlendirme temelinde olmak üzere etkili bir geri bildirim verebilmek amaçlanmaktadır.

İkinci aşamada DPA'nın türü belirlenmelidir. Konuşma becerisini bir bütün olarak ele almak mümkün gözükmemektedir. Dolayısıyla konuşma; dil bilgisi, sözcük hazinesi, sesletim, etkileşim, tutarlılık ve akıcılık olmak üzere 6 farklı boyuta ayrılmıştır. Moskal (2002), analitik DPA'da gözlenecek

performansın alt boyutlara ayrılması ve her boyutun ayrı ayrı puanlanması gerektiğini belirtmektedir. Dolayısıyla bu çalışmada analitik DPA geliştirilmiştir.

Kutlu ve arkadaşları (2017) üçüncü aşamada performansın alt boyutlara ayrılması gerektiğini belirtmektedirler. Bu amaç doğrultusunda konuşma becerisi değerlendirme kriterleri için birçok kaynak incelenmiştir (Knight, 1992; Köse, 2004, Kurtoğlu ve Eken, 2011; CEFR, 2013, CEFR, 2021). Elde edilen verilen doğrultusunda Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni'nde (2021) (DİAOBM) konuşma dilinin nitel özellikleri tablosunda yer alan “*Dil/Söz Varlığı, Dil Bilgisel Doğruluk, Akıcılık, Sesletim/Telaffuz, Tutarlılık ve Etkileşim*” boyutları ile bu çalışmadaki DPA alt boyutlara ayrılmıştır. Aynı zamanda her boyut için uzman görüşleri alınmış ve pilot uygulamadan sonra da gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Bu boyutlarda puanlamadaki güvenilirliği sağlamak amacıyla yapılan hatalara yönelik sayısal veriler atanmıştır. Tutarlılık boyutu oluşturulurken Ülper'in (2008) geliştirmiş olduğu puanlama anahtarından yararlanılmıştır. Sözlü etkileşim performans görevini yerine getiren öğrenci tüm boyutlardan sorumlu iken sözlü üretim performans görevini yerine getiren öğrenciler etkileşim boyutundan muaf tutulmuştur.

Belirlenen çizelgeye göre dördüncü basamakta performans düzeylerinin belirlenmesi yer almaktadır. Alanyazın taramasında DPA'ların 3 ila 5 arasında puanlandığı görülmektedir (Kutlu vd., 2017; Öztürk ve Güdek, 2016; Melanlıoğlu, 2016; Bilican Demir ve Yıldırım 2019). Bu doğrultuda 5 farklı performans düzeyi oluşturulmuştur ve bu düzeyler şu şekilde nitelendirilmiştir: Ciddi Eksiklikleri Var (1), Geliştirilmeli (2), Kabul Edilebilir (3), Başarılı (4) ve Oldukça Başarılı (5).

Altıncı aşamada performans düzeylerinin tanımlanması yer almaktadır. Geliştirilen konuşma becerisi analitik DPA'daki tanımlayıcılar literatür taramasından hareketle en zayıf performanstan en iyi performansı gösterecek şekilde ifade edilmiştir. Birçok, bazı, çok fazla gibi göreceli ifadelere sayısal veriler atanmıştır.

DPA geliştirilirken alan uzmanlarından görüş alınmalıdır (Goodrich, 2000). Hem performans görevlerini hem de konuşma becerisi analitik DPA'yı geliştirirken alan uzmanlarından ve ölçme değerlendirme uzmanların oluşan 10 farklı öğretim görevlisinden görüş alınmıştır. Bazı öğretim görevlilerinden birden fazla görüş alınmıştır. Uzman görüşleri pilot uygulamadan sonra da alınmış ve gerekli değişiklikler yapılmıştır.

Bu çalışmada DPA geliştirildikten sonra pilot uygulama yapılmıştır. Ölçme ve değerlendirme araçlarının pilot uygulamaya dahil edilmesi geçerliği artıracaktır (Kutlu vd., 2017). Bu yüzden performans görevlerinin ve geliştirilen DPA'nın işlerliğini test etmek için Kocaeli Üniversitesi DİLMER'de B2 düzeyindeki 23 öğrenci ile pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Bu uygulama neticesinde bazı değişiklikler yapılmıştır. Pilot uygulamada öğrencilerin performansları gözleyen ve puanlayan değerlendiriciler yoktu. Öğrencilerin konuşmaları ses kaydına alınmıştı. Dolayısıyla sözsüz iletişim unsurları ve DPA'da yer almayan bürünsel özellikler kontrol edilemedi. Bundan dolayı ana uygulamalara puanlayıcı öğretim görevlileri de eklendi ve ana uygulamada ses kaydı da yapıldı.

### **3)Konuşma becerisi gözlem formu ve geri bildirim formunun geliştirilmesi**

Pilot uygulamadan sonra sözsüz iletişim unsurlarının değerlendirmeye dâhil edilmediği fark edildi. Aynı zamanda DPA'ya eklenmeyen bürünsel özelliklerin kontrolü de bu form ile sağlanmaya çalışıldı.

Konuşma Becerisi Gözlem Formu ve Geri Bildirim Formu öğretmenler tarafından öğrencinin konuşması esnasında doldurulmuştur.

Biçimlendirici değerlendirmenin temelinde öğrencilerin eksikliklerini tespit edip o eksiklikleri düzeltmek vardır. Dolayısıyla DPA’da yer alan kıstaslar doğrultusunda öğrencinin sözel üretiminde tespit edilen dil bilgisel hatalar, telaffuz hataları ve sözcük seçimindeki hatalar öğrencinin konuşması devam ederken 2 farklı öğretici tarafından Geri Bildirim Formu’na işlenmiştir. Öğrencilerin konuşması biter bitmez öğretmenler tarafından Geri Bildirim Formu’na işlenen hatalar öğrencilere anlatılmıştır. Lyster ve Ranta’nın (1997) sözlü düzeltici dönütlerinden olan “Açık-Doğrudan Düzeltme” kullanılmıştır. Bu dönüt türünde doğru form açıkça öğrencilere aktarılmaktadır. Dolayısıyla öğrencinin konuşması nihayete erince farklı boyutlardaki hataları öğrencilere doğruları ile birlikte gösterilir ve öğrencinin yanlış şemasını düzeltmesi beklenir.

### **Puanlayıcı eğitimi**

Bu çalışmada iki farklı ana uygulama gerçekleştirilmiş ve her ana uygulamada birbirinden farklı komisyon kurulmuştur. Her komisyonda iki öğretim üyesi yer almaktadır. Ana uygulamalardan önce komisyonlardaki öğretim üyelerine performans görevleri ve analitik DPA hakkında puanlamada standart sağlamak için çevrim içi ortamda bilgi verilmiştir. DPA’da yer alan terimler anlatılmıştır. Aynı zamanda pilot uygulamadaki ses kayıtları dinletilmiş ve bu ses kayıtlarından bazıları öğretim görevlilerince puanlanmıştır. Puanlamadaki farklılığın 1’den fazla olmadığı görülmüş ve ana uygulamalara geçilmiştir.

### **İşlem**

Bu çalışmada geliştirilen araçların uygulanması için Kocaeli Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Sosyal ve Beşeri Bilimler Kurulu tarafından 30.03.2022 ve E-10017888-020-210352 sayılı etik kurulu kararı alınmıştır. Ayrıca çalışmanın yapılacağı üniversitelerden gerekli izinler alınmıştır. Çalışmanın yapıldığı her öğrenciye çalışmaya gönüllü katıldıklarına dair onam formları imzalanmıştır. Pilot uygulama, Kocaeli Üniversitesi TÖMER’de gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulamada uygulayıcı öğrencilere performans görevini vermiş ve konuşma sınavından önce düşünmeleri için süre tanımıştır. Her öğrencinin konuşması ses kaydına alınmıştır. Bu aşamada tespit edilen eksiklikler tamamlanmış ve ana uygulamaya geçilmiştir. Çalışmanın ana uygulamaları Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi SADEM’de ve Süleyman Demirel Üniversitesi TÖMER’de gerçekleştirilmiştir. Ana uygulamalarda öğrenciler teker teker boş bir sınıfa alınmış ve öğrencilere konuşma becerisi performans görevi verilmiştir. Öğrencilere konuşma sınavı öncesinde düşünmeleri için önceden belirlenen ve performans görevlerinde yer alan süre tanınmıştır. Öğrenciler konuşma performanslarını sergiledikleri esnada öğretmenler Konuşma Becerisi Gözlem Formu’nu doldurmuşlardır. Aynı anda öğretmenler belirledikleri hataları da Geri Bildirim Formu’na işlemişlerdir. Tüm performanslar bittikten sonra öğretmenler öğrencilere belirledikleri hatalar hakkında geri bildirim vermişlerdir. Performansların tamamı ses kaydına alınmıştır. Bu süreç sona erince puanlayıcılar/öğreticiler öğrencilerin konuşmalarını ses kayıtlarını da dinleyerek geliştirilen analitik DPA’ya göre puanlamışlardır.

### **Verilerin analizi**

Bilgen ve Doğan’ın (2017) araştırmasında üç farklı analiz tekniği uygulanmış ve bu çalışmada iki puanlayıcı ile yapılan puanlamanın daha güvenilir olduğu belirlenmiştir. Buradan hareketle bu

çalışmada da ana uygulamalarda 2 puanlayıcı öğretim görevlisi yer almıştır. Bu puanlayıcıların puanlamalarına ilişkin veriler geçerlik ve güvenilirlik olmak üzere iki başlıkta analiz edilmiştir.

DPA'nın kapsam (içerik) geçerliğini belirlemek için alan uzmanlarından ve ölçme değerlendirme uzmanlarından görüş alınmıştır. Bu araştırmada geliştirilen araçların tamamı alan uzmanları, ölçme ve değerlendirme uzmanları ve dil uzmanları tarafından incelenmiştir. Öneriler doğrultusunda değişiklikler yapılmıştır. Çalışmanın yapı geçerliğini belirlemek için ise açımlayıcı faktör analizi (AFA) uygulanmıştır.

Çalışmada geliştirilen DPA'nın güvenilirlik hesaplamaları için üç farklı yöntem belirlenmiştir. Bunların ilki DPA'yı puanlayan puanlayıcılar arasındaki güvenilirliğin tespit edilmesidir. Puanlayıcı güvenilirliği, iki bağımsız puanlayıcı tarafından verilen puanların tutarlılığını ifade eder (Moskal ve Leydens, 2000). Çalışmada puanlayıcılar arasındaki uyumun, güvenilirliğin tespiti için Cohen's Kappa Katsayısı hesaplanmıştır. Çalışmanın güvenilirliğini ve DPA'da yer alan maddeler arasındaki iç tutarlılık katsayısını tespit etmek amacıyla Cronbach's Alfa katsayısı hesaplanmıştır. Puanlayıcıların puanlamaları arasındaki ilişkiyi tespit edebilmek için ise Spearman korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Komisyonlardaki puanlayıcıların DPA'yı puanlamaları ile ortaya çıkan veri seti SPSS 20 programı ile analiz edilmiştir.

## Bulgular

Bu kısımda öncelikle geliştirilen DPA'nın yapı geçerliği hakkında bilgi verilecektir. Akabinde DPA'nın güvenilirlik analizlerine yer verilmiştir.

### 1) DPA'nın geçerliğine ilişkin bulgular

Kapsam geçerliğini belirlemek için uzmanların görüşleri alınmış ve yönlendirmeler doğrultusunda gerekli değişiklikler yapılmıştır. Daha sonra yapı geçerliği incelenmiştir. Ölçek maddelerinin veya testlerin ölçülmek istenen faktörle yüksek düzeyde ilişkili olmasına yapı geçerliği denir (Şencan, 2005: 772). Yapı geçerliğini belirlemek için faktör analizine ihtiyaç duyulmaktadır. Verilerin faktör analizine uygun olup olmadığını belirlemek için Kaiser Meyer Olkin (KMO) testi yapılmıştır.

**Tablo 6. KMO testi ölçüm sonucu**

KMO Sonucu	,824
Barlett Testi	128,365
Sig.	,000

KMO'nun 0,60'tan yüksek çıkması verilerin faktör analizine uygun olduğunu gösterir (Büyüköztürk, 2016: 136). Tablo 6 incelendiğinde KMO değerinin 0,60'tan yüksek çıktığı görülmektedir. Verilerin faktör analizine uygun olduğu sonucuna ulaşılmca açımlayıcı faktör analizi (AFA) hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 7'de gösterilmiştir.

**Tablo 7. Açımlayıcı faktör analizi sonuçları**

	Geçerli Alt Boyut Sayısı	Açıklanabilir Toplam Varyans (Yapısal Geçerlilik Yüzdesi)
AFA Sonuçları	1	%56,84



Geliştirilen ölçme aracının tek bir yapıyı ölçüp ölçmediğini belirlemek için AFA hesaplanmıştır. Tablo 7'ye göre tek boyutlu bir yapı elde edilmiştir. Kullanılan boyutlar konuşma becerisindeki varyansın %56,84'ünü açıklamaktadır.

## 2)Puanlayıcılar arası güvenirlilik- Cohen's kappa analizi

Cohen's Kappa analizi iki puanlayıcı arasındaki uyuşumun derecesini belirlemek için kullanılmaktadır ve Şencan (2005) bu istatistiğe göre yorumlanabilir katsayının 0 ile +1,00 arasında olduğunu belirtmektedir. Kappa istatistiklerinin yorumu Landis ve Koch'a (1977) göre Tablo 8'de gösterilmiştir.

**Tablo 8. Kappa istatistiğine ilişkin değer aralıkları**

Kappa İstatistiği	Uyuşmanın Gücü
< 0.00	Zayıf
0.00-0.20	Önemsiz
0.21-0.40	Düşük
0.41-0.60	Orta
0.61-0.80	Önemli
0.81-1.00	Mükemmel

Bu çalışmada iki farklı ana uygulama ve buna bağlı olarak iki farklı komisyon oluşturulmuştur. Komisyonlardaki öğretim üyelerinin konuşma beceri analitik DPA'ya ilişkin puanlamadaki uyuşumları Tablo 8'de gösterilmiştir.

**Tablo 9. Komisyon 1 ve komisyon 2 uyuşum katsayıları ve değer aralıkları**

Değişken/Parametre	Komisyon 1			Komisyon 2		
	Kappa İstatistiği	P değeri	Değer Aralıkları	Kappa İstatistiği	P değeri	Değer Aralıkları
Dil Söz Varlığı	0.762	0.000	Önemli	0.789	0.000	Önemli
Dil Bilgisel Doğruluk	0.737	0.000	Önemli	0.835	0.000	Mükemmel
Akıcılık	0.667	0.000	Önemli	0.471	0.000	Orta
Sesletim\Telaffuz	0.670	0.000	Önemli	0.695	0.000	Önemli
Etkileşim	0.728	0.000	Önemli	0.613	0.000	Önemli
Tutarlılık	0.832	0.000	Mükemmel	0.891	0.000	Mükemmel

Tablo 9'daki Cohen's Kappa analiz sonuçları incelendiğinde Komisyon 1'de yer alan puanlayıcılar tutarlılık boyutunda mükemmel bir uyuşum sağlarken diğer boyutlarda önemli düzeyde uyuşum yakalamışlardır. Komisyon 2 için dil bilgisel doğruluk ve tutarlılık boyutunda mükemmel; akıcılık boyutunda orta; diğer boyutlarda ise önemli düzeyde uyuşum yakalanmıştır.

## 3)Puanlayıcılar arası korelasyon- spearman korelasyon katsayıları

Korelasyon katsayısı iki değişken arasındaki ilişkinin gücünü göstermektedir (Şencan, 2005). Tablo 10'da puanlayıcılar arası Spearman korelasyon katsayıları iki ayrı komisyon için gösterilmektedir.

**Tablo 10. Puanlayıcılar arası spearman korelasyon katsayılarının genel görünümü**

Değişken/Parametre	Komisyon 1		Komisyon 2	
	Spearman Korelasyon	P değeri	Spearman Korelasyon	P değeri
Dil Söz Varlığı	0.898	0.000	0.911	0.000
Dil Bilgisel Doğruluk	0.938	0.000	0.901	0.000
Akıcılık	0.889	0.000	0.749	0.000
Sesletim\Telaffuz	0.913	0.000	0.886	0.000
Etkileşim	0.905	0.000	0.852	0.000
Tutarlılık	0.968	0.000	0.955	0.000

Komisyon 1 ve Komisyon 2'deki öğretim üyelerinin korelasyon katsayılarının 0.749 ila 0,968 arasında değiştiği ve pozitif yönde kuvvetli bir ilişkinin olduğu görülmektedir.

#### 4)DPA'ya ilişkin cronbach alpha iç tutarlılık verileri

Bir testin güvenilirliğini belirlemek için Cronbach'ın alfa ( $\alpha$ ) hesaplanabilir (Kılıç, 2016). Cronbach alfa katsayısı naddelerin iç tutarlılığının bir ölçüsüdür ve maddelerin homojen yapısı bu katsayı ile hesaplanır. Bu katsayıya bağlı olarak bir ölçeğin güvenilirliği Kalaycı'ya (2008: 405) göre şu şekilde yorumlanmaktadır:

- $0.00 \leq \alpha < 0.40$  ise ölçek güvenilir değildir,
- $0.40 \leq \alpha < 0.60$  ise ölçeğin güvenilirliği düşük,
- $0.60 \leq \alpha < 0.80$  ise ölçek oldukça güvenilir ve
- $0.80 \leq \alpha < 1.00$  ise ölçek yüksek derecede güvenilir bir ölçektir. (Akt: Yüksekbilgili, 2017)

**Tablo 11. DPA'nın cronbach alfa iç tutarlılık katsayıları**

		Cronbach's Alpha	Madde Sayısı (N of İtems)
Komisyon 1	A (Öğr. Üyesi)	0.782	6
	B (Öğr. Üyesi)	0.848	6
Komisyon 2	C (Öğr. Üyesi)	0.901	6
	D (Öğr. Üyesi)	0.875	6

Tablo 11 incelendiğinde öğretim üyelerinin DPA'yı puanlamalarına ilişkin Cronbach Alfa katsayılarının 0.782 ila 0.901 arasında değiştiği görülmektedir.

#### Sonuç ve öneriler

Bu araştırmada Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde B2 ve C1 seviyesinde kullanılmak üzere biçimlendirici değerlendirme temelinde konuşma becerisi için performans görevleri, analitik DPA, gözlem formu ve geri bildirim formu geliştirilmiştir. Çalışmada öncelikle öğrencilere performans

görevleri verilmiş, öğrenciler konuşma performanslarını sergiledikleri esnada öğreticiler de öğrencilerin eksikliklerini tespit edip geri bildirim formuna ve gözlem formuna işlemişlerdir. Daha sonra bu eksiklikler hakkında geri bildirim verilmiştir. Öğretim görevlileri performanslar bitince DPA'ya göre ses kayıtlarını da dinleyerek öğrencilerin konuşma performanslarını puanlamışlardır.

Geliştirilen konuşma becerisi analitik DPA'nın yapı geçerliğini belirlemek için açımlayıcı faktör analizi uygulanmış ve varyans %56,84 olarak tespit edilmiştir. Bu işlem neticesinde tek faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Sonucun tek faktörlü olması durumunda açıklanan varyans %30 ve daha fazla olması yeterlidir (Büyüköztürk, 2016: 135). Çalışma sonucunda elde edilen değerlere göre yapı geçerliğinin sağlanmış olduğu görülmektedir. Ölçme ve değerlendirme araçlarının kapsam geçerliğini tespit edebilmek için de 10 farklı uzmandan görüş alınmıştır. Bu araçların geliştirilme ve uygulanma aşamalarında sürekli olarak uzman görüşlerinden faydalanılmış ve bu görüşler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır.

Puanlayıcı güvenilirliği, iki bağımsız puanlayıcı tarafından verilen puanların tutarlılığını ifade eder (Moskal ve Leydens, 2000). Bu çalışmada puanlayıcı güvenilirliğini belirlemek için Cohen's Kappa analizi yapılmış ve 0,471 ile 0,891 arasında değişen değerler elde edilmiştir. Landis Koch'un (1997) değer aralıklarına göre, Tablo 8, puanlayıcılar DPA'yı puanlamalarına ilişkin güvenilir bir puanlama yapmışlardır. Şencan (2005) da Kappa analizinde 0.40 ilâ 0.75 arasındaki değerlerin *makul seviyede* olduğunu ifade etmektedir.

Güvenirliğin bir diğer göstergesi de korelasyon analizidir. Şencan (2005), Spearman korelasyon katsayılarının yorumunda 0.80 ve üzeri bir katsayıyı, yüksek derecede bir ilişkinin varlığına delil olarak görür. Bu çalışmada da 1. Komisyon için Spearman korelasyon katsayısı 0.889 ilâ 0.968 arasında değerler almaktadır. Bu da puanlayıcılar arasında yüksek düzeyde ve pozitif yönde bir ilişkinin varlığına delildir. 2. Komisyon için Spearman korelasyon katsayısı 0.749 ilâ 0.955 arasındadır. Hem birinci hem de ikinci komisyonun verileri incelediğinde iki komisyonda da yer alan puanlayıcılar arasında yüksek derecede ve pozitif yönde bir ilişkinin varlığından bahsetmek mümkündür. Bu da geliştirilen DPA'da yer alan maddelerin *güvenilir sonuçlar verdiği*ni göstermektedir.

Bu çalışmada elde edilen Cronbach  $\alpha$  katsayıları 0,78 ile 0,90 arasında değerler almıştır. Bu istatistiksel veriler göstermektedir ki geliştirilen konuşma becerisi analitik DPA'nın güvenilirliği *oldukça güvenilir ve yüksek derecede güvenilir* sonuçlar vermektedir. Aynı zamanda katsayının 0.7 ve üstü bulunması durumunda ölçeğin güvenilirliği iyi olarak kabul edilir (Kılıç, 2016). Elde edilen değerler DPA'nın güvenilirliğe delil olarak sunulabilir. Tüm bu sonuçlara göre geliştirilen analitik DPA'nın *geçerli ve güvenilir sonuçlar* verdiği söylenebilir.

Çalışmada pilot uygulamadan sonra geliştirilen Konuşma Becerisi Gözlem Formu'nda vurgu, ton, ezgi gibi bürünsel unsurların değerlendirilmesi de amaçlanmıştır. Puanlamalar neticesinde bürünsel özelliklerin ve sözsüz iletişim unsurlarının puanlandığı Konuşma Becerisi Gözlem Formu'nun güvenilir sonuçlar vermediği görülmüştür. Puanlayıcılar, öğrenci tarafından konuşma performansı sergilenirken hem Geri Bildirim Formu'nu hem de Konuşma Becerisi Gözlem Formu'nu doldurmuşlardır. Bu da gözlem formundaki sonuçların güvenilirliği düşürmüştür.

Konuşma becerisini ölçen sınavlarda video kaydının alınması puanlayıcıların işini daha da kolaylaştırabilir. Fakat bu çalışmada görülmüştür ki video kaydı hatta ses kaydı bile öğrencileri

kaygılandırmaktadır. Bu yüzden konuşma sınavına başlamadan önce ses kaydını unutturacak, öğrencileri rahatlatarak ısınma diyaloglarının kurulması önemlidir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde konuşma sınavlarında sadece *bürünsel özellikleri* kontrol eden bir uzman yer almalıdır. Bu sınavlardan önce vurgu, ton, ezgi gibi kavramlar hakkında uygulayıcılara hizmet içi eğitimler verilmelidir. Bu çalışmada yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sahasında dilin sesbilimsel tarafının incelenmesinin ve değerlendirilmesinin oldukça önemli bir o kadar da zor olduğu anlaşılmıştır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında *vurgu, ton, ezgi* gibi kavramlar üzerine çalışmalar artırılmalıdır. Aynı zamanda *artikülasyon* çalışmalarına da ağırlık verilmelidir. *Geri bildirim*in etkililiği, öğreticiliği ve psikolojik etkisi üzerine de bir çalışma yapılmalıdır. Konuşma sınavları hazırlanırken tek sözcüklük cevaplardan oluşan sorular kullanılmamalıdır. Özellikle B2 ve üstü kurlarda konuşma sınavı, analiz ve yorum yapmaya yarayan sorulardan oluşturulmalıdır. Sorularda dil işlevlerinin belirlenmesi faydalı olacaktır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenler ile yapılan bu çalışmada öğrencilerin bazıları sınıf dışında iletişime geçmekte zorlandıklarını, öğrendikleri bilgileri uygulamaya dökemediklerini belirtmişlerdir. Yabancı öğrencilerin Türk öğrencilerle ortak paydada buluşabilecekleri ortamlar oluşturulmalı ve yabancı öğrencilere öğrendikleri teorik bilgileri uygulamaya dökme imkânı oluşturulmalıdır. Bu bağlamda konuşma kulüpleri öğrenciler için faydalı olacaktır. Ya da ana dili Türkçe olan gönüllü öğrenciler ile bu yabancı öğrencilerin bir araya geldikleri etkinlikler düzenlenmelidir. Aynı zamanda diğer kur seviyeleri ve diğer beceriler için de biçimlendirici değerlendirme anlayışı ile DPA geliştirilmeli ve Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni'nde etkin hale getirilen toplumdilbilimsel yetkinlik ölçme ve değerlendirme sürecine dâhil edilmelidir.

### Kaynakça

- Allen, D. ve Tanner, K. (2006). Rubrics: Tools for making learning goals and evaluation criteria explicit for both teachers and learners. *CBE—Life Sciences Education*, 5(3), 197-203. <https://doi.org/10.1187/cbe.06-06-0168>
- Altmışdört, G. (2010). Yabancı dil öğretiminde nasıl bir ölçme-değerlendirmeye gerek vardır? *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 3(2).
- Alvarez, L., Ananda, S., Walqui, A., Sato, E., & Rabinowitz, S. (2014). Focusing formative assessment on the needs of english language learners. *San Francisco, CA: WestEd*,
- Andrade, H. G. (2000). Using rubrics to promote thinking and learning. *Educational Leadership*, 57(5), 13-19.
- Avrupa Konseyi (2013). *Diller için Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi: Öğrenim, Öğretim ve Değerlendirme*. telc GmbH (MEB, Çev.)
- Avrupa Konseyi (2021). *Diller için Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi: Öğrenim, Öğretim ve Değerlendirme*. telc GmbH, (MEB, Çev.)
- Bilgen, Ö. B. ve Doğan, N. (2017). Puanlayıcılar arası güvenilirlik belirleme tekniklerinin karşılaştırılması. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, 8(1), 63-78. <https://doi.org/10.21031/epod.294847>
- Black, P. ve Jones, J. (2007). Formative assessment and the learning and teaching of mfl: Sharing the language learning road map with the learners. *Language Learning Journal*, 34, 4-9. <https://doi.org/10.1080/09571730685200171>
- Bölükbaş-Kaya, F. (2021). *Yabancılar Türkçe Dil Bilgisi Öğretimi*. İstanbul: Kültür Sanat Basımevi
- Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı*. Pegem Akademi

- Çerçi, A. (2015). Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin konuşma becerisini ölçme ve değerlendirmeye ilişkin görüşleri. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 186-204. <https://doi.org/10.20860/ijoses.37293>
- Çerçi, A. (2018). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde konuşma becerisini ölçme değerlendirmede karşılaşılan sorunlar üzerine yabancılara türkçe öğretenlerin görüşleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 3-16. <https://doi.org/10.19171/uefad.430138>
- Demir, S. B. ve Yıldırım, Ö. (2019). Yazılı anlatım becerilerinin değerlendirilmesi için dereceli puanlama anahtarı geliştirme çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47, 457-473. <https://doi.org/10.9779/pauefd.588565>
- Dinçel, Ö. (2021). *Yabancılara Türkçe öğretimi ders kitaplarının ölçme değerlendirme açısından incelenmesi ve konuya dair öğretici görüşleri* (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No. 704148).
- Fulcher, G., & Fred D. (2007). *Language Testing and Assessment An Advanced Resource Book*. Routledge.
- Göçer, A. (2015). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde konuşma becerisinin gelişim durumunun belirlenmesi. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(2), 47-56.
- Kahveci, N. (2022). *Yabancı dil olarak Türkçe eğitiminde yazma becerisini değerlendirmeye yönelik dereceli puanlama anahtarı geliştirme çalışması* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No. 725302).
- Karabıyık, E. (2018). *C1 seviyesindeki yabancı uyruklu öğrencilerin video tabanlı konuşma becerisi sınavlarının holistik ve analitik değerlendirme yollarının karşılaştırılması* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No. 634737).
- Kiliç, S. (2016). Cronbach'ın alfa güvenirlik katsayısı. *Psychiatry and Behavioral Sciences*, 6(1), 47. <https://doi.org/10.5455/jmood.20160307122823>
- Köse, D. (2004). Yabancı dil öğretiminde ortak ölçütler ve tömer. *Dil Dergisi*, (125), 24-34.
- Kurtoğlu Ö. A. ve Eken, N. T. (2011). A2 düzeyindeki türkçe karşılıklı konuşma becerisinin belirlenmesi için analitik dereceli puanlama anahtarı geliştirme çalışması. *Essen: Die Blue Press*, 18(5), 13-19.
- Kutlu, Ö. & Karakaya, İ. Ve Doğan, C. (2008). Üst düzey zihinsel becerilerin belirlenmesi performans görevi yazma. *İlköğretmen Eğitimci Dergisi*, (18).
- Kutlu, Ö., & Deha D, & İsmail K (2017). *Ölçme ve değerlendirme performans ve portfolyoya dayalı durum belirleme*. Pegem Akademi.
- Landis, J. R. ve Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 159-174. <https://doi.org/10.2307/2529310>
- Lyster, R. ve Ranta, L. (1997). Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms. *Studies in Second Language Acquisition*, 19(1), 37-66.
- Melanhoğlu, D. (2016). Yabancı öğrenciler için dinleme becerisine yönelik üstbilişsel dereceli puanlama anahtarı. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 1206-1229. <https://doi.org/10.17556/jef.20880>
- Moskal, B. M. (2000). Scoring rubrics: What, when and how? *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 7(1), 3. <https://doi.org/10.7275/a5vq-7q66>
- Moskal, B. M. (2002). Recommendations for developing classroom performance assessments and scoring rubrics. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 8(1), 14. <https://doi.org/10.7275/jz85-rj16>
- Moskal, B. M., ve Leydens, J. A. (2000). Scoring rubric development: Validity and reliability. *Practical assessment, research, and evaluation*, 7(1), 10. <https://doi.org/10.7275/q7rm-gg74>

- Oakleaf, M. (2009). Using rubrics to assess information literacy: an examination of methodology and interrater reliability. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 60(5), 969-983. <https://doi.org/10.1002/asi.21030>
- Öztürk, D. ve Güdek, B. (2016). Viyolonsel performans değerlendirilmesine yönelik dereceli puanlama anahtarının (rubrik) geliştirilmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Akademik Müzik Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 31-50. <https://doi.org/10.5578/amrj.10447>
- Parlak, B., & Doğan, N. (2014). Dereceli puanlama anahtarı ve puanlama anahtarından elde edilen puanların uyum düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(29-2), 189-197.
- Roca-Varela, M. L. ve Palacios, I. M. (2013). How are spoken skills assessed in proficiency tests of general english as a foreign language? A preliminary survey. *International Journal of English Studies*, 13(2), 53-68.4 <https://doi.org/10.6018/ijes.13.2.185901>
- Samper, M. V. (2020). *The Use Formative Assessment in Foreign Language Teaching for Motivation and L2 Perception* (Yüksek Lisans Tezi). <https://diposit.ub.edu/dspace/> adresinden erişilmiştir.
- Sönmez, V. (1992). İlkokul öğretmenlerinin sınıf içi etkinlikleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(8).
- Şencan, H. (2005). *Güvenilirlik ve Geçerlilik*. Seçkin Yayınevi
- Tang, L. (2016). Formative assessment in oral english classroom and alleviation of speaking apprehension. *Theory and Practice in Language Studies*, 6(4), 751. <http://dx.doi.org/10.17507/tpls.0604.12>
- Türkiye Maarif Vakfı (2020). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programı*. Matsis.
- Ülper, H. (2008). *Bilişsel Süreç Modeline Göre Hazırlanan Yazma Öğretimi Programının Öğrenci Başarısına Etkisi* (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> UlusalTezMerkezi/’nden erişilmiştir (Tez No. 228342).
- Wolf, K. ve Stevens, E. (2007). The role of rubrics in advancing and assessing student learning. *Journal of Effective Teaching*, 7(1), 3-14.
- Xiao, Y., & Yang, M. (2019). Formative assessment and self-regulated learning: how formative assessment supports students' self-regulation in english language learning. *System*, 81, 39-49. <https://doi.org/10.1016/j.system.2019.01.004>
- Yılmaz, İ. (2014). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin deyim öğretiminde kullanılmasına ilişkin bir inceleme* (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> UlusalTezMerkezi/’nden erişilmiştir (Tez No. 366532).
- Yorgancı, O. K. (2021). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde podcast (sesli yayın) kullanımının üretici dil becerilerine etkisi* (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> UlusalTezMerkezi/’nden erişilmiştir (Tez No. 675888).
- Yüksekbilgili, Z. (2017). Marka beğenilirlik ölçeğinin türkçeye uyarlanması: güvenilirlik ve geçerlilik çalışması. *Yaşar Üniversitesi E-Dergisi*, 12(46), 171-180.
- Zimmaro, D. M. (2004). Developing grading rubrics. Retrieved June, 1, 2008.

Tablo 12

Sözlü Üretim Dereceli Puanlama Anahtarı						
Ölçütler	Ciddi Eksiklikleri Var (1)	Geliştirilmeli (2)	Kabul Edilebilir (3)	Başarılı (4)	Oldukça Başarılı (5)	P
Dil/Söz Varlığı	Konuşması bağlamdan tamamen uzaktır veya düzeyinin altında bir sözcüğe sahiptir.	Konuşması bağlama uygun olsa da sözel üretimi birkaç kalıplaşmış kısa tümceden ibarettir veya konuşması oldukça kısadır.	Düzyine ve bağlama uygun olarak konuşsa dahi konuşması içinde yanlış sözcük seçimi çöktür (4-5).	Konuşmasında tümceleri düzeyine ve bağlama uygun olarak anlamlı bir şekilde kullanır fakat sözcük seçiminde birkaç (1-3) yanlış yapar.	Konuşmasında tümceleri düzeyine ve bağlama uygun olarak anlamlı bir şekilde kullanır. Sözcüklerin neredeyse tamamını doğru kullanır.	
Dil Bilgisel Doğruluk	Düzyine uygun olan dil bilgisi yapılarını doğru kullanamaz.	Dil işlevlerine bağlı olarak belirlenen dil yapılarını kullanmakta oldukça zorlanır. Konuşmasında kullandığı dil yapıları genellikle düzeyinin altındadır.	Dil işlevlerine bağlı olarak belirlenen dil yapılarında ve kullandığı diğer dil yapılarında yanlış anlaşılmaya neden olan birçok hata (4-6) yapar.	Dil işlevlerine bağlı olarak belirlenen dil yapılarında ve kullandığı diğer dil yapılarında yanlış anlaşılmaya neden olan birkaç hata (1-3) yapar.	Dil işlevlerine bağlı olarak belirlenen dil yapılarında ve kullandığı diğer dil yapılarında anlamı etkileyecek bir hata yapmaz.	
Akıcılık	Düzyine göre sözcük seçimindeki duraklamalar bildiririm kopuklukların a neden olacak kadar uzundur. Sözcükleri sık sık tekrar eder.	Sözcük seçiminde veya tümce kurulumunda düzeyine göre çok fazla (7+) uzun duraklama yaşar. Bazen kullandığı sözcükleri tekrar eder.	Konuşmasında düzeyine göre sözcük seçiminde veya tümce kurulumunda göze çarpan (4-6) uzun duraklamalar vardır. Kullandığı sözcükleri tekrar edebilir.	Konuşması düzeyine göre akıcı ve nettir. Sözcük seçimine veya tümce kurulumuna dair az sayıda (1-3) uzun duraklama görülür.	Konuşması düzeyine göre oldukça akıcı ve nettir. Sözcük seçiminde veya tümce kurulumunda birkaç kısa duraklama yapması doğaldır.	
Sesletim/ Telaffuz	Konuşmasında yanlış anlaşılmaya neden olan hatalar, birçok tümceyi anlaşılabilir hale getirmektedir.	Konuşmasında yanlış anlaşılmaya neden olan çok fazla (4-7) hata yapar veya aksanı diğer dillerden etkilenir ve bu yüzden birkaç (4-7) sözcük anlaşılabilir.	Konuşmasında yanlış anlaşılmaya neden olan birkaç (1-3) telaffuz hatası vardır veya aksanı diğer dillerden etkilenir ve bu yüzden birkaç (1-3) sözcük anlaşılabilir.	Konuşmasındaki sözcüklerin çoğunu anlaşılır bir şekilde telaffuz etmektedir. Sözcüklerdeki telaffuz hataları yanlış anlaşılmaya sebep olmaz. Bu hataları kendisi düzeltmez.	Konuşmasındaki sözcüklerin neredeyse tamamını anlaşılır bir şekilde telaffuz etmektedir. Birkaç telaffuz hatası yapsa da kendini düzeltir. Aksanı anlaşılabilirliği etkilemez.	

<i>Tutarlılık</i>	Konuşmasında kullandığı tümceler belirlenen konudan oldukça uzaktır.	Konuşmasındaki tümceler arasında anlamsal kopukluk fazla olmasına rağmen verilen konuya kısmen değinir.	Konuşmasında ardışık tümceler arasında birçok (3-5) ayrık önerme yer alır. Fakat konu sürekliliğini büyük ölçüde sağlar.	Konuşmasında ardışık tümceler arasında birkaç (1-2) ayrık önerme yer alır. Fakat konuşmasında konu sürekliliğini sağlar.	Konuşmasında ardışık tümceler arasında mantıksal/anlamsal açıdan bağlantı kurar. Konuşmasında konu sürekliliğini sağlar.	
-------------------	--	---	--	--	--	--



**Dereceli puanlama anahtarı**

<b>Sözlü Etkileşim Dereceli Puanlama Anahtarı</b>						
<b>Ölçütler</b>	<b>Ciddi Eksiklikleri Var (1)</b>	<b>Geliştirilmeli (2)</b>	<b>Kabul Edilebilir (3)</b>	<b>Başarılı (4)</b>	<b>Oldukça Başarılı (5)</b>	<b>P</b>
<i>Dil/Söz Varlığı</i>	Cevapları bağlamdan tamamen uzaktır veya düzeyinin altında bir sözcüğe sahiptir.	Cevapları bağlama uygun olsa da sözel üretimi birkaç kalıplaşmış kısa tümceden ibarettir veya çok kısa cevaplar verir.	Karşılıklı konuşmada düzeyine ve bağlama uygun olarak soruları cevaplasa dahi konuşması içinde yanlış sözcük seçimi çoktur (4-6).	Cevaplarında tümceleri düzeyine ve bağlama uygun olarak anlamlı bir şekilde kullanır fakat sözcük seçiminde birkaç (1-3) yanlış yapar.	Cevaplarında tümceleri düzeyine ve bağlama uygun olarak anlamlı bir şekilde kullanır. Sözcüklerin neredeyse tamamını doğru kullanır.	
<i>Dil Bilgisel Doğruluk</i>	Düzyine uygun olan dil bilgisi yapılarını doğru kullanamaz.	Dil işlevlerine bağlı olarak belirlenen dil yapılarını kullanmakta oldukça zorlanır. Konuşmasında kullandığı dil yapıları genellikle düzeyinin altındadır.	Dil işlevlerine bağlı olarak belirlenen dil yapılarında ve kullandığı diğer dil yapılarında yanlış anlaşılmaya neden olan birçok hata (4-6) yapar.	Dil işlevlerine bağlı olarak belirlenen dil yapılarında ve kullandığı diğer dil yapılarında yanlış anlaşılmaya neden olan birkaç hata (1-3) yapar.	Dil işlevlerine bağlı olarak belirlenen dil yapılarında ve kullandığı diğer dil yapılarında anlamı etkileyecek bir hata yapmaz.	
<i>Akıcılık</i>	Sözcük seçimindeki duraklamalar bildirimsel kopukluklarına neden olacak kadar uzundur. Sözcükleri sık sık tekrar eder.	Sözcük seçiminde veya tümce kurulumunda düzeyine göre çok fazla (7+) uzun duraklama yapar. Bazen kullandığı sözcükleri tekrar eder.	Cevaplarında düzeyine göre sözcük seçiminde veya tümce kurulumunda göze çarpan (4-6) uzun duraklamalar vardır. Kullandığı sözcükleri tekrar edebilir.	Cevapları düzeyine göre akıcı ve nettir. Sözcük seçimine veya tümce kurulumuna dair az sayıda (1-3) uzun duraklama görülür.	Cevapları düzeyine göre oldukça akıcı ve nettir. Sözcük seçiminde veya tümce kurulumunda birkaç kısa duraklama yapması doğaldır.	
<i>Sesletim/ Telaffuz</i>	Cevaplarında yanlış anlaşılmaya neden olan hatalar, birçok tümceyi anlaşılabilir hale getirmektedir.	Konuşmasında yanlış anlaşılmaya neden olan çok fazla (4-7) hata yapar veya aksanı diğer dillerden etkilenir ve bu yüzden birkaç (4-7) sözcük anlaşılmaz.	Cevaplarında yanlış anlaşılmaya neden olan birkaç (1-3) telaffuz hatası vardır veya aksanı diğer dillerden etkilenir ve bu yüzden birkaç (1-3) sözcük anlaşılmaz.	Cevaplarındaki sözcüklerin çoğunu anlaşılır bir şekilde telaffuz etmektedir. Sözcüklerdeki telaffuz hataları yanlış anlaşılmaya sebep olmaz. Bu hataları kendisi düzeltmez.	Cevaplarındaki sözcüklerin neredeyse tamamını anlaşılır bir şekilde telaffuz etmektedir. Birkaç telaffuz hatası yapsa da kendini düzeltir. Aksanı anlaşılabilirliği etkilemez.	
	Tanımlanan konuya yönelik konuşmayı	Tanımlanan konuya yönelik konuşmayı	Tanımlanan konuya yönelik konuşmayı	Tanımlanan konuya yönelik konuşmayı	Tanımlanan konuya yönelik konuşmayı başlatır,	

<i>Etkileşim</i>	başlatır fakat sürdürmez.	başlatır fakat birkaç tümceden sonra etkileşimi devam ettiremez.	başlatır, bir süre sonra etkileşimi devam ettirmekte zorlansa da cevapları kabul edilebilir niteliktedir.	başlatır, bağlama ve düzeyine uygun olarak sürdürür ve konuşmayı sonlandırmakta zorlanabilir.	bağlama ve düzeyine uygun olarak sürdürür ve konuşmayı zarif bir şekilde sonlandırır.
<i>Tutarlılık</i>	Cevaplarında kullandığı tümceler belirlenen konudan oldukça uzaktır.	Cevaplarındaki tümceler arasında anlamsal kopukluk çok fazla olmasına rağmen verilen konuya kısmen değinir.	Cevaplarındaki ardışık tümceler arasında birçok (3-5) ayrık önerme yer alır veya konu sürekliliğini aksatır.	Cevaplarındaki ardışık tümceler arasında birkaç (1-2) ayrık önerme yer alır. Fakat konuşmasında konu sürekliliğini sağlar.	Cevaplarındaki ardışık tümceler arasında mantıksal/anlamsal açıdan bağlantı kurar. Cevaplarında konu sürekliliğini sağlar.

Tablo 13. Performans görevi örneği

İçerik Düzeyi	Düzy/Beceri Alanı	Dil İşlevleri	Dil Yapıları	Puanlama Yöntemi
<b>Yeterlikler:</b> Karmaşık konularda görüşlerini açık, düzenli ve ayrıntılı biçimde belirtebilir. (DİAOBM, 2013)	C1 Sözlü Üretim	*Şart/koşul bildirme *Çözüm önerisi sunma *Gerekçeleştirme (TMV, 2020)	*Hikâye Birleşik Zaman *Şart Birleşik Zaman (Bölükbaş-Kaya, 2021)	Analitik Dereceli Puanlama Anahtarı

**Performans Görevi-1**

Kendi ülkenizde çözmek istediğiniz bir sorunu anlatınız. Siz, ülkenizde yetkili bir kişi olsaydınız bu sorunu nasıl çözerdiniz? Görüşlerinizi nedenleri ile birlikte anlatınız.

**Yönerge**

\*Konuşmanızı 5 dakika içinde planlamalısınız.

\*Konuşmanızı 3 ilâ 7 dakika içinde tamamlamalısınız.

\*Konuşmanızda çözüm önerisi sunmalısınız.

\*Görüşlerinizi nedenleri ile birlikte anlatmalısınız.

**\*Konuşmanıza başlamadan önce size bir dereceli puanlama anahtarı verilecektir. Orada yer alan ölçütlere ve tanımlayıcılara göre değerlendirme yapılacaktır. Bu performans görevi, şu ölçütlere göre değerlendirilecektir: Dil/Söz Varlığı, Doğruluk/Dil bilgisi, Akıcılık, Telaffuz ve Tutarlılık.**

**Tablo 14.** Konuşma becerisi gözlem formu ve geri bildirim formu

Öğrenci 1:		Değerlendirici Adı				
Seviye:						
Performans No:		Sözlü.....				
Konuşma Becerisi Gözlem Formu						
Boyut	Nu	Gözlenecek Unsur	Zayıf	Geliştirilebilir	Yeterli	Dönüt
Sözsüz İletişim Unsurları		Göz Teması Kurma				
		Jest ve mimikler				
		Konuşmasındaki öz güven				
		İşitilebilir bir ses kullanımı				
Bürünsel Özellikler		Vurgu				
		Tonlama				
		Ezgi				
Geri Bildirim Formu						
Dil Bilgisi Hataları			Doğru Form			
Sözcük Hataları			Doğru Form			
Telaffuz Hataları			Doğru Form			

## 17. Roman Jakobson'da dilin işlevleri ve işleyiş mekanizması

Svitlana NESTEROVA COŞKUN<sup>1</sup>

**APA:** Nesterova Coşkun, S. (2023). Roman Jakobson'da dilin işlevleri ve işleyiş mekanizması. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (36), 326-339. DOI: 10.29000/rumelide.1372353.

### Öz

Bu çalışma Roman Jakobson'un dilin işlevleri ve işleyiş prensipleri konusundaki fikirlerini incelemeyi amaçlamaktadır. Jakobson'da dil işlevleri, sözcenin iletim sürecinde dilin aktarım ve etki potansiyelini açıklayan bir kuramdır. Bu kuram dilin ve onun farklı birimlerinin işleyişinin analizinin yanı sıra, sözel söylem ve yazılı metin üretimi prensiplerini araştırır. Poetik dilin imkanını araştırmak üzere yola çıkan Jakobson, dili iki farklı perspektifle ele alır. Dili bir süreç olarak inceleyen Jakobson, bir yandan sözel etkinliğin zorunlu unsurlarını ve bunlara bağlı olan altı temel dil işlevini tespit eder. Diğer yandan, sözceyi bir yapı olarak ele alan düşünür, dilsel birimler arasındaki ilişkileri düzenleyen ilkeleri belirlemeye çalışır. Bu doğrultuda Jakobson, sözceyi oluşturma sürecinde benzerlik ve bitişiklik ilkelerine dayanan seçme ve birleştirme işlemlerinin etkili olduğunu ortaya koyar. Böylece Jakobson dilin çeşitli kullanım maksatları ile içsel süreçlerini hesaba katan bütünsel bir dil anlayışı geliştirir. Araştırmamızda öncelikle dilin Göndergesel, Duygusal, Poetik, Çağrı, Kanal Teyidi ve Metadil İşlevlerinin özellikleri, bağlı oldukları etkenler ve bunların gerçekleşmesini sağlayan dilsel araçlar analiz edilmiş ve güncel örneklerle desteklenmiştir. Ardından dilsel ifadenin şekillenmesinde etkili olduğu iddia edilen seçme ve birleştirme işlemleri yapısalcı kuram bağlamında değerlendirilmiştir. Özellikle "bitişiklik" kavramı üzerinde gerçekleştirdiğimiz analiz, bitişikliğin dilin sembolik parametresi ile dünyanın olgusal parametresi arasında korelasyonu sağlayarak, geçerli bağlamın oluşturulmasına hizmet ettiğini göstermiştir. Çalışmamız, Jakobson'un dil işlevleri kuramının dilin ve genel olarak insan varlığının anlaşılmasına katkıda bulunduğunu ortaya koymuştur.

**Anahtar kelimeler:** Roman Jakobson, dil işlevleri, poetik işlev, seçme, birleştirme, bitişiklik

## Roman Jakobson's functions and mechanics of language

### Abstract

This study aims to examine Roman Jakobson's views on the functions and principles of the language. Jakobson's language functions is a theory that explains the potential and effectiveness of language in the process of conveying an utterance. This theory explores the functioning of the language as a whole and its individual units, as well as the principles of the formation of a verbal utterance and written text. Having set out to investigate the properties of poetic language, Jakobson considers language from two different points of view. On the one hand, considering language as a process, Jakobson singles out the essential elements of speech activity and six basic language functions that depend on them. On the other hand, he considers the statement as a structure and tries to determine the principles governing the relationship between its elements. Jakobson states that the processes of selection and combination based on the principles of similarity and contiguity are responsible for the

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Bartın Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Felsefe Bölümü (Bartın, Türkiye), svitlanane@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-4128-708X [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 26.08.2023-kabul tarihi: 20.10.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1372353]

formation of an utterance. In our study, first of all, we analyzed the features of the The Referential, Emotive, Conative, Phatic, Metalingual and the Poetic Function functions of the language, as well as the factors on which they depend, and the linguistic means by which they are implemented. Then, in the context of structuralist theory, we examined the processes of selection and combination that form a linguistic expression. As the analysis of the concept of contiguity has shown, this feature provides a correlation between the symbolic nature of the language and the actual parameters of the world and forms and also real context. Our research has shown that Jakobson's theory of language functions contributes both to the understanding of the nature of language and human existence in general.

**Keywords:** Roman Jakobson, functions of language, poetic function, selection, combination, contiguity

## Giriş

20. yüzyıl dilbiliminin ve insan bilimlerinin gelişme yönünü etkileyen düşünürler arasında Roman Jakobson'un (1896 -1982) adını anmak yerinde olur. Her ne kadar Jakobson kendini sadece bir "Rus dilbilimci" olarak tanıtmayı tercih etse de (Ivanov, 1985, s. 13), onun dil eksenli çalışmaları sözcük ve cümle özelliklerine odaklanan klasik dilbilimin kapsamını aştığı gibi, belirli bir ülke ile de sınırlı kalmamıştır. Devrimler, savaşlar ile sosyal dönüşümlere sahne olan yüzyılda, uzun göç ve siyasi baskılara rağmen verimli çalışma hayatını sürdürmüş olan düşünür, başta doğduğu ülke Rusya olmak üzere, Avrupa ve ABD'nin akademik ve kültürel yaşamında derin izler bırakmıştır. Jakobson'un fonoloji, morfoloji, semantik ve sentaks alanlarında yaptığı öncü ampirik araştırmalar yanında, araştırma metodolojisine yaptığı katkılar dikkate değerdir. Rus Biçimcilik akımının ve Prag Dil Okulunun kurucularından olan Jakobson'un çalışmaları, yüzyılın en iddialı araştırma yöntemlerinden biri olan yapısalcılığın da gelişmesine zemin hazırlamıştır. Jakobson, diğerlerinin yanı sıra Claude Lévi-Strauss ve Barthes üzerindeki belirleyici etkisiyle, yapısal analizin felsefe, antropoloji gibi dilbilimin ötesindeki disiplinlere uyarlanmasını da sağlamıştır. Aynı zamanda, dili insanın çeşitli yönleri ve faaliyetleri bağlamında açıklamaya çalışan Jakobson, edebiyat, psikoloji, göstergebilim, enformasyon ve iletişim kuramı gibi kültür araştırmaları alanına girerek interdisipliner çalışmalara öncülük yapmıştır.

Bu çalışma, Jakobson'un dilin işlevleri ve işleyiş mekanizması konusundaki düşüncelerini incelemeyi ve dil felsefesi problematiği bağlamında değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Jakobson'da dil işlevleri, sözün (sözlü bildirim) iletim sürecinde dilin aktarım ve etki potansiyelini betimleyen bir kuramdır. Bu kuram gerek genel olarak dilin gerekse onun ayrı birimlerinin işleyişinin analizi yanı sıra, sözel söylem ve yazılı metin üretimi prensiplerini inceler. Jakobson'un dil işlevleri anlayışı, ilk defa 1958 yılında Indiana Üniversitesi'nde düzenlenen *Biçem Konferansı*'nda sunulmuş ve daha sonra *Dilbilim ve Poetika* (Jakobson, 1987) isimli çalışmada daha detaylı bir şekilde açıklanmıştır. Bununla birlikte, bu anlayış düşünürün birçok çalışmasının genel çerçevesini veya temel varsayımını oluşturduğu için, düşünürün diğer eserlerinin anlaşılması açısından kritik öneme sahiptir. Çalışmamızda, temel kaynak olarak *Dilbilim ve Poetika* adlı eserden yararlanılmakla birlikte, Jakobson'un görüşlerinin evrimini izlemek amacıyla farklı dönemlere ait diğer çalışmalarına da başvurulmaktadır.

Günümüzde Jakobson'un dil işlevleri öğretisi, iletişim ve enformasyon alanındaki araştırmalar için klasik kuramsal çerçeve oluşturup, daha çok "iletişim şeması" adıyla anılmaktadır. Bu durum hiç şaşırtıcı değildir, çünkü Jakobson için dilin teorik temellendirilmesi olarak dilbilim ile dilin pratik uygulaması olan iletişim birbirini tamamlayan ve karşılıklı olarak tanımlayan alanlardır: "*Dil bilimi,*

*sözel mesajların yapısını ve bunların altında yatan kodu inceler. Dilin yapısal özellikleri, çeşitli iletişim süreçlerinde yerine getirdikleri görevler ışığında yorumlanır ve bu nedenle dilbilim kısaca, sözel mesajlar yardımıyla gerçekleştirilen iletişim çalışması olarak tanımlanabilir*” (Jakobson, 1971a, s. 697). Bununla birlikte hatırlatmak gerekir ki, Jakobson'un ortaya koyduğu model iletişim araştırmaları için çığır açıcı olmuş olsa da sırf bu alan için geliştirilmemiştir. Asıl amacı dilin özünü ve esaslarını bulmak olan Jakobson, dili çeşitli yapısal unsurlar ve uygulama formları bütünlüğü içinde kavramaya çalışır. Dilin soyut biçimsel yapısını görebilmenin ancak dilin çeşitli somut dışavurumlarının aracılığıyla mümkün olabileceği varsayımından hareketle Jakobson, çeşitli uygulama alanlarını incelemeye tabi tutar. Ona göre, “*Dil, işlevlerinin tüm çeşitliliği içinde araştırılmalıdır*” (Jakobson, 1987a, s. 66). Ancak dili anlamak için o, bilgi alışverişi gibi dilin yaygın kullanımından değil, ilk bakışta önemsiz ve marjinal görünen *poetik işlevinin* incelenmesinden yola çıkar. Böylece, dilin işlevlerini belirlemeye yönelik araştırma, dilin yaratıcı sanatsal yönünün betimlenmesi kapsamında gerçekleşir.

Dilin sanatsal kullanımı olarak poetika, daima Jakobson'un ilgi odağı ve ilham kaynağı olmuştur. Jakobson'un ilk önemli bilimsel araştırması (1921), Rus fütürist şair Velimir Khlebnikov'un şiirlerinde kullanılan dilin özelliklerine yönelik incelemesidir (Jakobson, 1987b). Akademik yaşamı boyunca düşünür, çeşitli folklor, edebiyat ve sanat eserlerinin analizini dilbilimsel çalışmalara dahil etmeye çalışır: “*Tıpkı resmin analizinin resimsel yapıyla ilgilenmesi gibi, poetika da sözel yapının sorunlarıyla ilgilenir. Dilbilim, sözel yapının evrensel bilimi olduğundan, poetika, dilbilimin ayrılmaz bir parçası olarak görülebilir*” (Jakobson 1987b, s. 62). Ona göre, sıradan olmayan dil kullanımı olan (hatta bazen dilin bozuntusu olarak tanımlanan) şiir, dilin işleyiş prensibini anlamak için adeta anahtar niteliğindedir. Şiirde dilsel unsurlar ve sözdizimi harekete geçirildiğinde (veya, örneğin fütürist şiirde olduğu gibi - kasıtlı olarak çarpıtıldığında) dilin yapısal ilişkileri görünür hale gelir. Başka bir ifadeyle, istisnalar kuralı ortaya çıkarır; çarpıtmalar ise, olması gerekenin kavranılmasına olanak sağlar.<sup>2</sup>

Jakobson, poetik işlevin özelliklerini belirlemek için, onun dilin diğer işlevleri arasındaki yerini tanımlamak gerektiğini söyler (Jakobson, 1987a, s. 66). İşte bu doğrultuda Jakobson herhangi bir konuşma olayında, herhangi bir sözlü iletişim eyleminde dilin yerine getirdiği altı temel işlevi tespit eder. Araştırmamızda söz konusu işlevlerin özellikleri, bağlı oldukları etkenler ve gerçekleşmesini sağlayan dilsel araçlar analiz edilecektir. Müteakiben özellikle poetik işlevinin araştırılması kapsamında, dilsel ifadenin şekillenmesinde etkili olan seçme ve birleştirme işlemleri incelenecektir. En son olarak, Jakobson'un dil işlevleri kuramının, dilin ve genel olarak insanın anlaşılması yönündeki katkıları değerlendirilecektir.

## 1. Jakobson'da dil işlevleri kuramı

### 1.1. Dil işlevi teriminin kapsamı ve sözcüğün bileşenleri

Sosyal bilimlerde *dil işlevi* terimi genellikle dilin insan yaşamındaki rolünü ve sunduğu olanakları belirlemek için kullanılır. Bu anlamda, insanın toplumsallaşma koşulu olarak dilin başta iletişim kurmak, düşünme edimini desteklemek, gerçekliği yansıtmak, kültür dünyasını teşkil etmek, bilgiyi düzenlemek, iletmek ve muhafaza etmek gibi işlevlerinden bahsedilebilir. Buna uygun olarak Jakobson

<sup>2</sup> Şiirsel dilin yanı sıra Jakobson araştırmalarında aynı maksatla başka normdan sapma durumlarına da başvuruyor. Örneğin “Dilin İki Yönü ve İki Tür Afazi Rahatsızlığı” isimli çalışmada nörolojik hastalıklardan kaynaklanan konuşma bozukluklarının analizi yoluyla, dilsel öğelerin iki temel ilişkilendirme prensibini tespit eder. Benzer şekilde çocukların dil öğrenme süreçlerindeki zorluklarından hareketle bazı fonetik ve sözdizimler eğilimlerini belirler (Jakobson, R. (1962). Why "mama" and "papa"? In *Selected Writings* (Vol. I, 538-545). The Hague: Mouton; Jakobson, R. (1985) *The Grammatica, Buildup of Child Language. Contributions to Comparative Mythology* (Volume VII,141-147). Berlin, Boston: De Gruyter Mouton.).

da çalışmalarında dilin bireysel ve toplumsal yaşamdaki kritik rolünü sıkça vurgular. Örneğin, *Sözel İletişim (Verbal Communication)* isimli makalede düşünür “*Tüm insanlar için -ve sadece insanlar için-dil, zihinsel ile ruhsal bir yaşam aracı ve iletişim aracıdır*” diye belirtir (Jakobson, 1972, s. 73). Bununla birlikte, araştırmamızın konusu olan dil işlevleri kuramında bu terim daha dar anlamda kullanılır. Jakobson'da *dil işlevi (function of language)* terimi, somut bir uygulamada (sözlü iletişim eylemi esnasında) sözün dile getirilmesindeki maksada işaret eder. Jakobson böylece dilsel ifadenin farklı amaçlar doğrultusunda dile getirilebileceğini varsayan teleolojik bir iletişim modelini tasarlar. Teleolojik yaklaşımda amaç çoğunlukla nesnenin dışında bulunduğu için, bu modelde dilin kendisinin yansırı konuşanın, dinleyenin ve çeşitli ek koşulların varlığı hesaba katılır. Jakobson dilin olası kullanım amaçlarını tespit etmek için öncelikle sözel iletişim eyleminin amacını etkileyen faktörleri/unsurları belirlemekle başlar. Kısacası, yapısalcı bir yaklaşımla, öncelikle olayı bileşenlere böler, sonra da bu bileşenlerin görevlerini, aralarındaki birleşme prensiplerini anlamaya çalışır. Ona göre sözel mesajın iletilmesini hem mümkün kılan hem de biçimlendiren etkenler arasında *gönderici, alıcı, ileti, bağlam, kod ve kanal* olmak üzere 6 unsur bulunmaktadır. Jakobson söz konusu unsurlardan oluşan iletişim modelinin işleyişini aşağıdaki şekilde açıklar:

“GÖNDERİCİ, ALICIYA bir MESAJ (ileti) gönderir. Mesajın işlevsel olması için, muhatap tarafından kavranabilen ve sözlü olan ya da söz ile ifade edilebilen bir BAĞLAMA (başka, biraz muğlak, bir adıyla “gönderge”ye)) ihtiyaç vardır; GÖNDERİCİ ve ALICI (veya başka bir deyişle, mesajın kodlayıcısı ve kod çözücüsü) için tamamen veya en azından kısmen ortak olan bir KOD bulunmalıdır; ve son olarak, GÖNDERİCİ ile ALICI arasındaki fiziksel ve psikolojik bağlantıyı ifade eden KANAL, her ikisinin de iletişime girmesini ve iletişimde kalmasını sağlar.” (Jakobson, 1987a, s. 66)

Jakobson'un belirlediği altı etkenden her biri sözsel iletişim eyleminin gerçekleşmesi için gerekli olsa da bunların ağırlıklarının eşit ve niteliklerinin aynı olmadığı açıktır. Söz konusu altı faktörden ikisi (gönderici ile alıcı) iletişim sürecinin farklı kutuplarında bulunan, öznel ve bireysel yönleriyle karakterize edilebilir olan aktif katılımcıdır. Doğal iletişim eylemi esnasında gönderici ile alıcı daima konumunu değiştirdiği için iletişime katılan birey her iki niteliğe sahip olmak, başka bir deyişle hem kodlayıcı hem de kod çözücü olmak zorundadır.

Kod, bireysellikten ziyade toplumsallığı temsil ederek kullanılan dile ve geleneğe işaret eder. Kod, iletiyi kodlamak ve kodunu çözmek için kullanılan semboller (kelimeler) ve kurallar bütünüdür. Saussure'un terminolojisi açısından bu modeli değerlendirdiğimizde, ileti ile kodun bir aradalığı söz ile dilin kesiştiği noktayı gösterir: “*Dinleyici bildiği bir dilde bir mesaj alırsa elindeki kodla ilişkilendirir. Bu kod... tüm ayırt edici araçları içerir*” (Jakobson & Halle, 2002, s. 15). Etkili iletişimin sağlanması için bu koda hem gönderici hem de alıcının hâkim olması gerekir: “*Gönderenin kullandığı semboller ile alıcının bildiği ve yorumladığı simgeler arasında belirli bir denklik olmalıdır. Böyle bir denklik olmadan mesaj verimsizdir: Alıcıya ulaştığında bile onu etkilemez.*” (Jakobson, 2002, s. 76).

Jakobson'un modelindeki bağlam, alışagelmış anlamdan, yani, mesajı önceleyen ve sonradan takip eden sözel çerçeveden ziyade, mesaj içeriğinin atıfta bulunduğu nesnel gerçekliğe işaret eder. İletin kendisi dilsel ifade, yani gösteren, bağlam ise gösterilen veya nesne/gönderge olarak karşımıza çıkar. Gönderge dış nesnel dünyada bulunabildiği gibi, insanın öznel deneyimi, görüşü, hayali gibi soyut bir tasavvurla da temsil edilebilir. Nesnel gerçekliği temsil eden bağlam, iletinin doğruluk değerini ve niteliğini de belirler. Gönderici ile alıcı arasındaki fiziksel ve psikolojik bağlantı olarak kanal, görüşme, yazışma veya sembolik mesajlaşma yoluyla kurulabilir. Bağlam ile kanal ayrıca iletinin ontolojik imkanını ve geçerliliğini sağlayan şartlar olarak da değerlendirilebilir.

Jakobson, söz konusu altı faktörün her birinin dilin farklı işlevini belirlediğini iddia eder ve söz konusu işlevleri aşağıdaki şekilde sıralar: Göndergesel işlev (The Referential Function), Duygusal İşlev (The Emotive Function), Çağrı İşlevi (The Conative Function), Kanal Teyidi İşlevi (The Phatic Function), Metadil İşlevi (The Metalingual Function) ve Poetik İşlev (The Poetic Function) (Jakobson, 1987a, s. 66). Sıralanan işlevlerden ilk üçü Jakobson'dan önce başka dilbilimciler tarafından belirlenmiş olup Kanal Teyidi, Metadil ve Poetik işlevlerinin tespiti ve temellendirilmesi ilk defa Jakobson tarafından yapılmıştır. Sözel iletişim ediminin zorunlu unsurlarına bağlı oldukları için söz konusu işlevler tek başına veya birbirinden izole bir şekilde işlemez. Her sözlü mesaj, göndericinin düşüncelerini/bilgilerini (göndergesel işlev) ve tutumunu (duygusallık) ifade etmekle birlikte geçerli dilbilgisi temelinde (Metadil işlevi) ve amaca uygun bir üslupla (poetik işlev) biçimlendirilerek muhataba ulaştırılır (İrtibat Teyidi İşlevi). Jakobson'a göre, söz konusu işlev türleri bütünsel bir yapının farklı yönlerini oluşturmakla birlikte, her somut dil kullanımında bir veya birkaç işlev daha başat ve vurgulu hale gelir ve sözel edimin maksadını belirler. Ona göre, "*Çeşitlilik, bu çeşitli işlevlerden herhangi birinin tekelinde değil, işlevlerin farklı bir hiyerarşik düzeninde yatar. Mesajlar arasındaki farklar, herhangi bir işlevin özel dışavurumunda değil, farklı hiyerarşilerindedir*" (Jakobson, 1987a, s. 66). Farklı iletişim bağlamlarında sözcede baskın olan işlev değişebilir. Ayrıca dil işlevleri arasındaki ilişkileri inceleyen son araştırmalar, birkaç işlevin bir arada etkinleşmesiyle birbiriyle olan etkilerinin güçlenmesine (doğrudan korelasyon) veya zayıflamasına (ters korelasyon) yol açabileceğini göstermiştir (Hebert, 2011). Jakobson, dil işlevlerinin hem amaçlarını hem de dilbilgisel ifade formlarını açıklamaya çalışır. Aşağıda söz konusu işlevlerin belirlenmesini analiz ederek, Türkçede mevcut ifade araçları ile güncel örneklerle desteklemeye çalışacağız.

### 1.2. Göndergesel işlev

Bağlam ögesine ilişkin Göndergesel İşlev, mesajların çoğunun başlıca işlevi olup, bilgi aktarımını ve gerçekliğin kavranılmasını (referential and cognitive function) amaçlamaktadır. Bu işlevle dil nesnelere, olayları ve ilişkileri tanımlamak ve açıklamak için kullanılır. Bu işlev, mesajın içeriğinin net bir şekilde anlaşılmasını hedeflediği için, bu kapsamda en yaygın kodun (dil) yanı sıra öznellik ve özgünlükten arındırılmış ifade modu kullanılır. Bilimsel metinler, kullanım kılavuzları, bürokratik yazışmalar söz konusu işlevin başat olduğu uygulama alanlarına örnek oluşturur.

### 1.3. Duygusal işlev

Jakobson'a göre, duygusal işlev konuşmacının *bahsettiği şey*e karşı tutumunu ifade etmeyi ve alıcıda belirli bir izlenimi bırakmayı amaçlar. Bu işlevin ön plana çıktığı mesajlarda gönderici kendi duygularını, tavrını, değerlendirmelerini vs. alıcıya ulaştırmayı hedeflediği için dilin bu uygulaması bireyselliğin dışı vurumu olarak da değerlendirilebilir. Duygusal işlevi yerine getiren dilbilgisel araçların başında ünlemler gelir. Örneğin, "Uçak kalkmıştır" cümlesi, olgusal durumun tespitini yapan göndergesel işlevli bir ifade iken, "Eyvah, uçak kalkmıştır" cümlesi konuşanın söz konusu durumdan dolayı hissettiği üzüntüyü ön plana çıkarır. Ünlemlerin yanı sıra bu işlev kapsamında, bazen leksik veya yalnızca fonetik araçlar (sesin tonunun, yüksekliğinin ve süresinin ayarı gibi) kullanılabilir. Jakobson örnek olarak Moskova Sanat Tiyatrosu'nun yönetmeni Stanislavsky'nin bir oyuncudan "Bu gece..." sözünün kırk farklı anlamda yorumlanabilecek şekilde dile getirmesini istediğini aktarır (Jakobson, 1987a, s. 67). Benzer deneylerin gösterdiği gibi, sözlerin öfkeli, üzgün ve bıkkın veya alaycı tavırla dile getirilmesi, ifadeye önemli ölçüde ek anlam katar ve bazı durumlarda anlamı tamamıyla değiştirebilir. Bundan dolayı Jakobson, söz konusu işlevi dilbilgisel ve semantik araştırmalar kapsamında incelemek gerektiğini vurgular.



Mesajın doğru bir şekilde anlaşılması için duygusal fonun hesaba katılmasının gereksinimi günümüzde iletişim teknolojilerinin gelişmesiyle daha da belirgin olmuştur. Özellikle bilgisayar ve akıllı telefon aracılığıyla yapılan metinsel mesajlaşmalar için geliştirilmiş ve çeşitliliği gittikçe artan emoji sembolleri, nitelikli iletişim için duygusallık boyutunun ne kadar gerekli ve vazgeçilmez olduğunun bir göstergesidir. Mart 2019 itibarıyla görsel karakter standardını belirleyen Unicode sisteminde 3.019 emoji sembolü kaydedilmiştir. Bunun yanı sıra, Instagram'daki tüm metin mesajlarının neredeyse yarısının emoji içerdiği tespit edilmiştir (Bai et al., 2019, s. 4).

#### 1.4. Çağrı işlevi

Alıcıya odaklanan çağrı işlevi, muhatapın davranışını etkilemeyi ve onu harekete geçirmeyi amaçlamaktadır. Jakobson'a göre, bu işlevin en yaygın dilbilgisel formu isimler için seslenme durumu (vokatif), fiiller modu emir kipidir. Düşünür, emir cümlelerinin bildirim cümlelerinden birçok yönden farklı olduğuna dikkat çeker. Örneğin, bildirim cümleleri doğru ve yanlış olabilirken, emir cümleleri doğruluk açısından değerlendirilmez. Bildirim cümleleri kolayca soru cümlelerine dönüştürülebiliyorken, emir cümlelerine böyle bir işlem uygulamak mümkün değildir (Jakobson, 1987a, s. 69). Bütün bu özellikler, emir kipindeki mesajların bilgi içerikli olmadıklarını ve dolayısıyla farklı amaçla kullanıldıklarını göstermektedir. Söz konusu ifadeler dış dünyadaki değişim talebiyle, bir şeyin yapılması (veya yapılmamasıyla) ilişkilidir. Bu açıdan, büyü, lanet veya dua gibi mesajlar da bu tür işleve örnekler oluşturur. Jakobson söz konusu işlev kapsamında emir veya talimat içeren ifadeler yanı sıra istek, dilek, rica veya itiraz içeren mesajları değerlendirmek gerektiğini söyler (Jakobson, 1971a, s. 697). Dilbilgisel açıdan emir kipi olmadığı halde çağrı işlevini yerine getiren ifade örnekleri olarak aşağıdaki cümleleri verebiliriz:

- İnşaata girmek tehlikeli ve yasaktır.
- Maskesiz girilmez.
- Hareket etmezsen iyi olur.
- Bir kilo domates tartar mısınız?
- Toplantıya hepinizin katılması beklenir.

Çağrı işlevinin uygulama alanları arasında çeşitli kullanım ve çalışma talimatı, reçete bilgisi ve uyarı levhaları bulunur. Ayrıca reklam faaliyetleri, tanıtım ve seçim kampanyaları kapsamındaki demeçler, dilin bu işlevinin daha karmaşık ve kapsamlı şekil almış örneklerini oluşturmaktadır.

#### 1.5. Kanal teyidi işlevi

Kanal Teyidi İşlevi iletişimi kurma, sürdürme veya kesmenin yanı sıra iletişim kanalının çalışıp çalışmadığını kontrol etme amacını gütmektedir. Bu anlamda, mesajın alıcıya ulaştırılması için bazı nesnel şartların olması gerektiğine dikkat çeken Jakobson, temasın gerçekleşmesinde ve iletişimin sağlanmasında yine de dilin önemli rolünü vurgular. Ona göre, "Hello, do you hear me?" (Selam, sesim geliyor mu?) veya "Are you listening?" (Dinliyor musun?) gibi ifadeler özellikle iletişim kanalının denetlenmesini amaçlar (Jakobson, 1987a, s. 69). Bu işlev, bazı geleneksel deyimlerin veya soru-cevapların değiş tokuşu yoluyla gerçekleştirilir. Buna göre, selamlama mesajları güvenli iletişimin kurulması için önemli şartı oluşturur: "Önce selam, sonra kelam" deyimini tam da bu iletişimsel

gereksinimi yansıtmaktadır. Türkçede “*Bakar mısınız? Bir dakikanızı alabilir miyim? Müsait misiniz?*” gibi sorular ile cevaben gelen “*Buyurun!*” gibi ifadeler sözel konuşmayı başlatmak amacıyla kullanılan geleneksel deyimlerdir.

Kanal teyidi işlevi özellikle gönderici ile alıcının aynı mekân ve zamanı paylaşmadığı durumlarda güncellik kazanır. Telefon ve diğer sesli iletişim araçlarında yapılan görüşmelerde “*evet evet... dinliyorum... buradayım*” gibi ifadeler alıcının iletişimde kaldığını doğrulamak için kullanılmaktadır. Bazen uzun süren bilgi aktarımı durumlarında (ders, bilgilendirme toplantısı vs) konuşan sırf dinleyici kitlesinin ilgisini çekmek veya tazelemek için çeşitli seslendirme ve sorular yönlendirir. Yazışma formatındaki iletişim araçlarında mesajın okunduğuna dair çeşitli göstergelerin geliştirilip eklenmesi, nitelikli iletişim için kanal kontrolünün önemli olduğunu kanıtlar.

Alıcı ile gönderici arasındaki etkileşimin denetlenmesi açısından en zor durumu yazılı eserler oluşturur. Bazen yazarlar, zamansal ve mekânsal mesafeyi azaltmak ve okuyucuyu adeta muhatap haline getirebilmek için özel teknikler kullanır. Örnek olarak, “*Dinle, bu ney neler anlatır...*” (... چون نی این بشنو (می کند حکایت (Mevlânâ, 2007, s. 1.) çağrısıyla başlayan Mevlana'nın *Mesnevi*'si gösterilebilir. Okuyucuyla ilk satırdan itibaren diyalog kurmaya çalışan Mevlânâ, metin boyunca ona hitap ederek, soru sorarak okuyucuyu anlatıma dahil etmektedir. Dikkate değer ki verdiğimiz örnek, çağrı ile kanal teyidi işlevinin korelasyonunun bir örneğini oluşturur. Bu örnekte, kanal teyidi işlevi başat olmakla birlikte çağrı işlevi kapsamındaki emir kipi ile güçlendirilmektedir.

### 1.6. Metadil işlevi

Metadil (metalingual) terimini Jakobson mantık alanından ödünç alır. Ona göre, modern mantıkta dilin iki düzeyi arasında, yani, bir yandan dış dünyadan söz eden "nesneye yönelen dil" ve dilin kendisini konu eden "metadil" arasında ayırım yapılır. Jakobson'un modelinde metadil işlevi, gönderici ve alıcının iletişim için kullandıkları kodun (dil) kendisinin açıklanmasıyla ilişkilidir (Jakobson, 1987a, s. 69). “Dediğinizi anlamadım...” “Ne demek istiyorsunuz?” gibi ifadeler söz konusu işlevin tipik örneklerini oluşturur. Başka bir ifadeyle, gönderici ile alıcının ortak bir kod (dil) kullandığını denetlemek veya anlaşılmayan ifadelerin içeriğini netleştirmek gerektiği durumlarda metadil işlevi ön plana çıkar.

Jakobson, dil aracılığıyla dilin kendisini, işleyişini ve onda olup biteni açıklamaya yönelik metadil işlevinin bilimde olduğu kadar günlük yaşantımızda da önemli rol oynadığını söylemektedir. Herhangi bir dil öğrenme süreci, özellikle de çocuğun anadilini edinmesi, bu tür metadil işlemlerden yaygın olarak yararlanır: “*Bir çocuğun dilinin gelişimi, kendi içinde bir metadil geliştirme, yani dilsel göstergeleri karşılaştırma ve dilin kendisi hakkında konuşma yeteneğine bağlıdır. Dilin yaygın bir uygulaması olarak metadil işlevine, diğer gösterge sistemlerinde rastlanmaz*” (Jakobson, 1972, s. 77). Metadil işlevi iki ifade arasında denklik veya özdeşlik ilişkilerini kurduğu için ayrıca çeviri faaliyetinin temelini oluşturur. Farklı diller, yani farklı gösterge sistemleri arasında anlamın transferi, dilin metadil işlevi kapsamında gerçekleşir.

Jakobson, metadil ile nesneye yönelik dilin birbirini tamamladığını söyler. Ona göre, bir dili konuşma yeteneği, bu dil hakkında konuşma yeteneğini de öngörür/içerir. Metadil prosedürleri, dil tarafından kullanılan kelime dağarcığını gözden geçirmemize ve yeniden tanımlamamıza olanak sağlamaktadır (Jakobson, 1959, s. 234). Metadil işlevinin baskın olduğu ifade örneklerini sözlük maddeleri, terim ya da kavram tanımları ve genel anlamda söylenenin açıklanmasına yönelik hermenötik yorumlar oluşturur.

### 1.7. Poetik işlev

Jakobson'un özellikle açıklamaya ve tanıtmaya çalıştığı poetik işlev, mesajın oluşturulma şekliyle ilişkilidir. Göndergesel işlev "ne söylendiğini" vurgulamaya çalışırken, poetik işlev ise "onun nasıl söylendiği" üzerine odaklanır. Özellikle şiir ve edebi metinlerde ön plana çıkan söz konusu işlevde mesajın kendisi söylemin amacına dönüşür. Poetik işlevin baskın olduğu mesajda, dilsel unsurların seçimi ve diziliş tarzı özgün bir şekil alır ve bu form tek başına değer kazanır. Estetik deneyim sağlayan söz konusu işlev, retorik figürler, dilin ritmi, sesleri, imgeleri gibi araçlar vasıtasıyla gerçekleşir. Örneğin Yahya Kemal'in "Endülü's'te Raks" isimli şiirinden seçilmiş sözcüklerin fonetik özellikleri ve dizilişi, adeta Flamenko temposu ve melodisini canlandırarak şiirin anlam düzleminin önüne çıkar:

Zil, şal ve gül. Bu bahçede raksın bütün hızı...

Şevk akşamında Endülü's üç defa kırmızı... (Beyatlı, 1974, s. 157)

Erken döneme ait *Yeni Rus Şiiri* isimli makalede Jakobson, "*şiirin, estetik işlevi yerine getirdiğini*" ve bu nedenle "*betimlediği nesneye kayıtsız olduğunu*" iddia etmektedir (Jakobson, 1987b, 275). Dilin poetik işlevini açıklarken düşünür, buna benzer bir şekilde sözcenin anlam ve anlatı boyutlarının ilişkilerini yeniden düzenlediğini söylemektedir: "*Bu işlev, göstergelerin elle tutulurluğunu artırarak, göstergeler ve nesnelere arasındaki temel ikiliği derinleştirir*" (Jakobson, 1985a, 70). Bu işlevde sözün dışsallığı kendisini sergiler. Başla bir deyişle, *gösteren* nötr, sıradan ve keyfi bir unsur olmaktan çıkar ve kendi özelliklerini ön plana çıkarır.

Her ne kadar şiir dilin poetik işlevinin en gösterişli örneği olsa da bu işlevin uygulaması edebiyat alanıyla asla sınırlı değildir. Jakobson için poetika kelimesi şiirsellikten ziyade Aristotelesçi anlamda retoriğin karşılığıdır (Lanigen, 1991). Yani, dilsel araçların söylemde belirli amaçlar doğrultusunda kasıtlı kullanımınıdır. Jakobson iletilmesi gereken mesajın içeriğinin hangi sözcükler aracılığıyla ifade edileceğini düzenleyen poetik işlevi, dilin işleyişini sağlayan temel işlevler arasına yerleştirir. Düşünür, poetik işlevin kapsamını yalnızca şiirle sınırlamanın ya da şiiri yalnızca poetik işleve indirgemenin tehlikeli bir basitleştirme olduğunu söyler. (Jakobson, 1987a, s. 69). Jakobson, poetik işlevin edebiyat araştırmaları kapsamında sınırlı kalmadan, dilbilgisel olarak ele alınması gerektiğini vurgular ve bu işlevin ampirik dilbilgisel ölçütünü araştırır. Poetik işlev, sözcüklerin sıradan olmayan özel ve özgün kombinasyonlarıyla karakterize edebiliyorsa bu işlevin nasıl gerçekleştiğini anlamak için normal dil işleyişini incelemek gerekir. Sözcükler ve diğer dilsel unsurların bir araya getirilmesinin genel ilke ve kuralları nedir? Bu soruya cevap vermek için Jakobson, sözcüyü oluşturma sürecinde etkin olan *seçme* (*selection*) ve *birleştirme* (*kombination*) olmak üzere iki temel düzenleme modunun açıklamasına baş vurur.

Jakobson'a göre, seçme ve birleştirme dilsel göstergeler arasında oluşabilen iki temel ilişkilendirilme türüdür. Benzerlik ilkesine<sup>3</sup> dayanan seçme işlemi, ifade içinde aynı görevi üstlenebilen ve birbirine bir nevi alternatif oluşturan sözcükler arasında oluşur. Seçme işlemi sözcüklerin ses, yapı veya anlam açısından benzerliklerine ve çağrışımsal bağlarına dayandığı için, Jakobson bu işlevi "dil metaforik yönü" olarak tanımlar. Bitişiklik (*contiguity*) ilkesine bağlı birleştirme işlemi ise, kelimelerin ardışık bir düzen içinde bir arada kullanılabilme durumunu belirler. Geçerli bir bağlam içinde birlikte var olma durumunu bütün-parça, komşuluk veya bitişiklik ilişkilerine bağlayan Jakobson, bu işlevi "dil metaforik yönü" olarak adlandırır. Jakobson bu işlemlerin nasıl işlediğini aşağıdaki örnekte

<sup>3</sup> Bu ilke benzerlik, ortaklık, özdeşlik gibi durumların yanı sıra benzeme ve karşıtlık ilişkilerini de kapsamaktadır (Jakobson, 1987, 71).

göstermektedir: Mesajın konusu "child" ise, konuşmacı "child, kid, youngster, tot" gibi hepsi az çok birbirine benzer ve belirli bir açıdan eşanlamlı olan isimlerden birini seçer. Ve sonra, seçilen konu hakkında yorum veya durum tespitini yapmak için anlamsal olarak uyum sağlayabilen fiillerden birini seçebilir -"sleeps, dozes, nods, naps". Bu şekilde seçilen sözcükler söylem zincirinde birleşir (Jakobson, 1987a, s. 71). Bu süreci dikey ve yatay olmak üzere iki eksenin etkileşimi şeklinde betimlemek mümkündür: seçme işlemi dikey şekilde dizilmiş alternatifler arasında yapılır ve bağlamı oluşturan yatay sıraya yerleştirilir.

Uygun sözcükleri seçmek ve bağlamak, böylece, herhangi bir dilsel ifadeyi oluşturma sürecinin ve genel olarak dil işleyiş mekanizmasının formülü olarak karşımıza çıkar. Dilin poetik işlevi ise, Jakobson'a göre, özellikle bu iki işlemin korelasyonuyla sağlanır. Her şeyden önce "dilini iki kutbunu" oluşturan seçme ve bileştirme edimleri dilin yapısal bütünlüğünü sağlar: "*Seçme sonsuz bir sözcük yığınına ahenkli bir bütüne dönüştürür, bitişiklik yoluyla ilişkilendirmeler ise onları sıralar halinde düzenler*" (Jakobson, 1987a, s. 71). Seçme işlevi sayesinde benzerlik yoluyla ilişkilendirilmiş sözcükler belirli seçenek öbeklerini oluşturur. Çağrışımsal öbek içinde bulunan sözcükler ortak bir özelliğe sahip olmakla birlikte çeşitli farklılıkları da içerir. Dolayısıyla, kelimelerin yerine geçme durumunda, tam bir özdeşlik sağlanmaksızın bir nevi semantik gerginlik oluşur ve anlamın zenginleşmesine sebep olur. Dilin poetik işlevi devreye geldiğinde, seçme işlemine özgü olan uyum, denge ve denklik (equivalence) gibi özellikler ayrıca kombinasyon işlemine de yansıtılır (Jakobson, 1987a, s. 71). Cümlelerin dizilişi sürecinde bitişiklik durumunun yanı sıra uyum ve benzerlik gerek fonetik gerekse ritmik araçlarda izlenebilir. Sözceyi oluşturan öğeler, değişik düzlemlerde birbiriyle sözde "eşitlik" ve simetri durumunu yaratır. Kafiye olarak adlandırdığımız sesli uyum, mutlaka kafiye birimlerinin anlamsal yakınsamasıyla desteklenmelidir: "*Benzerliğin bitişiklik üzerine bindirildiği bir dizide, birbirine yakın iki benzer fonemik dizi, paronomastik bir işlev üstlenmeye eğilimlidir. Ses bakımından benzer kelimeler, anlam açısından da yakınlaşır*" (Jakobson, 1987a, s. 86). Jakobson'a göre, poetik işlevde ses ve anlam arasındaki ilişki ne olursa olsun, her iki düzlem de mutlaka devrededir. Jakobson bu etkileşimi Sezar'ın zaferine ilişkin "*Veni, vidi, vici*" deyimini örneğiyle gösterir. Ona göre bu sözün ihtişamı, özlü olarak ifade edilmiş anlamın ayrıca hecelerinin ilk ve son harflerinin simetrisiyle pekiştirilmesinden kaynaklanmaktadır. Buna benzer, anlam ile sesin etkileşimi "*Çevirmen haindir*" anlamına gelen "*Traduttore traditore*" diye ünlü İtalyan atasözünde bulmak mümkündür (Jakobson, 1987a, s. 81-82).

Türkçede buna benzer bir örnek olarak Hacı Bektaş Veli'ye atfedilen "*Eline, diline, beline sahip ol*" sözü analiz edilebilir. Bu sözün etkileyiciliği hem anlam hem de anlatı düzlemindeki çeşitli ilişkilendirmelerden kaynaklanır. Bu deyimde kullanılmış fiillerin üçü de metaforik bir anlama sahip ve geniş bir yorum potansiyeline sahip iken, aralarındaki fonetik ve ritmik benzerlik ifadeye ilave bir uyum ve bütünsellik kazandırır. Başka bir örnek, birçok dilde çeşitli versiyonları bulunan (İngilizcede "*Time is Money*", Almancada "*Zeit ist Geld*" vs) "*Vakit nakittir*" atasözü oluşturur. Semantik açıdan "zaman paradır" ifadesiyle eşdeğer olan deyimden Türkçe versiyonunda, birbiriyle uyumlu olan muadil sözcükler tercih edilmiştir. Böylece, sözün hem etkileyiciliği hem de kalıcılığı artırılmıştır.

Özetle, poetik işlev, sözlü iletişim eyleminin içkin bir yönü olup, iletinin şeklinin düzenlenmesini gerçekleştirmektedir. Bu işlevin ön plana çıkması, iletinin oluşumunda yer alan seçme ile kombinasyon işlemlerinin örtüşmesine bağlıdır. Şöyle ki, seçme işleminin ilkesi olan benzerliğin aynı zamanda dizimsel ilişkileri düzenleyen kombinasyon işlemine yayılması gerekmektedir. Bu süreçte sözcenin anlamını ve doğruluğunu sağlayan sözdizimsel yapının tutarlılığı, ilaveten bu yapıyı oluşturan unsurların farklı düzlemdeki uyumlarıyla desteklenir. Denilebilir ki şiir, mantığın müzikle kesiştiği yerde doğar.

## 2. Dilin iki kutbu olarak seçme ve birleştirme işlemleri

Jakobson'un dilsel birimler arasındaki ilişkileri açıklamaya yönelik seçme/birleştirme modeli daha ayrıntılı bir incelenmeye değerdir. Bu modelin ilk tasarımları Jakobson'a ait değildir. Sözcüklerin arasındaki farklı tür ilişkilerin oluşabileceğine dair tespitler daha önce başka yapısalcı düşünürler tarafından yapılmıştır. Sözcükler arasında oluşabilen çağrışımsal ve dizimsel ilişkiler başlangıçta Ferdinand de Saussure tarafından tespit edilmiştir (2001, s. 180-182). Saussure'ün kuramında bu ilişki türleri dilin artzamanlı ve eşzamanlı boyutlarını yansıtır. Bundan sonra, benzer bir şekilde Danimarkalı dilbilimci Louis Hjelmslev paradigmatik (genel olarak dilin gramatik kategorileriyle ilişkili olan) sentagmatik (dil öğelerinin metin içindeki gruplandırmasıyla ilişkili) düzlemler arasında ayrım yapar. Hjelmslev'e göre, dilsel öğeleri gruplandırma prensipleri *dil sistemi/metin* ikiliğinde kendini gösterir (Hjelmslev, 1961). Jakobson, ilkesel olarak yapısalcı düşünürlerin önerdikleri sentagmatik ve paradigmatik ilişkiler ayrımını kabul etmekle birlikte, bu modelde bazı değişiklikler yapar. Dilin *farklılık* ilkesine göre işlediğini iddia eden Saussure'den farklı olarak Jakobson dilin işleyişini *benzerlik* ve *bitişiklik* özellikleriyle açıklamaya çalışır. Jakobson'un modelinde paradigmatik ilişkileri temsil eden *seçme işlemi* benzerlik/benzemezlik, denklik (equivalence), eş anlamlılık ile zıt anlamlılık temelinde üretilirken, sentagmatik ilişkileri temsil eden *birleştirme işlemi* ise bitişiklik ilkesine dayandırılır (Jakobson, 1987a, s. 71). Dilin işlemlerini ayrıntılı olarak düşünme ile konuşma süreçleri çerçevesinde çözümlenmeyi amaçlayan Jakobson, *Dilin İki Yönü ve İki Tür Afazi Rahatsızlığı (Two Aspects of Language and Two Types of Aphasic Disturbance)* isimli çalışmada ele almaktadır. Bu çalışmada Jakobson, seçme işleminin metafordaki yerine geçme sürecine benzer olduğunu, kombinasyon işlevinin ise metonimi için esash olan bütün-parça ilişkisine dayandığını söyler. Ona göre söz konusu metaforik ve metonimik eksenler "dilini iki kutbunu" oluşturur (Jakobson, 2002, s. 91).

Birleştirme işlevi hem söylemin tutarlılığının hem de dilin yapısal bütünlüğünün nasıl sağlandığını anlamak için önemlidir. Birleştirme, her dilsel göstergenin daha küçük alt birimlerden oluştuğunu ve aynı zamanda başka göstergelere bağlanarak çeşitli kombinasyonları oluşturduğunu gösterir. Bundan dolayı, her gösterge aynı zamanda hem daha basit birimler için bir bağlam görevi görür hem de aynı zamanda daha karmaşık dilsel oluşumların bağlamı içinde bulunur. Başka bir ifadeyle, birleştirme (kombinasyon) dilsel birimlerin gruplandırılmasını ve onların daha üst düzey bir birim haline gelmesini sağlar. Jakobson, böylece, kombinasyon ile bağlamın "aynı işlemin iki yüzü" olduğunu söyler (Jakobson, 2002, s. 74).

Birleştirme işlemine ilişkin *bitişiklik (contiguity)* terimi, Jakobson'un kuramının en yenilikçi olmakla birlikte en muğlak terimidir. Dizimsel düzenin dilsel öğelerin bitişiklik durumuna göre oluştuğunu vurgulayan düşünür, sıkça başvurduğu bu kavramın açık tanımını maalesef vermemektedir. Aynı zamanda Jakobson, cümle içindeki ilişkilerin genel olarak sözdizimi kurallarıyla düzenlediğini kabul eder: "...Konuşmacı sözcükleri seçer ve bunları kullandığı dilin sözdizimsel sistemine göre cümleler halinde birleştirir." (Jakobson, 2002, s. 72) Bu durumda bitişikliğin, grameri kapsamakla birlikte gramerden daha fazlasını ifade ettiği tahmin edilebilir.

Jakobson, "yakınlık, yan yana bulunma, ortak sınırı olma durumu, temas" gibi anlamlara sahip bitişiklik kavramını çeşitli çalışmalarda farklı bağlamlarda kullanmaktadır. Örneğin düşünür "duyusal deneyimdeki bitişiklik" (Jakobson & Halle, 2002, s. 15), "uzamsal veya zamansal bitişiklik" (Jakobson, 2002, s. 86), "alıcı ve gönderici bitişikliği" durumlarından bahseder. Ayrıca bitişikliğin alışkanlıkla temin edildiğine dair ifadeleri bulmak mümkündür (Jakobson, 2002, s. 84). Jakobson, Boris Pasternak'ın düzyazısının özelliklerine ilişkin bir çalışmada aşağıdaki açıklamayı yapar: "*Bitişiklik*

*yoluyla yapılan ilişkilendirmede... anlatı ister komşuluğa göre ister nedensel veya uzamsal-zamansal düzende nesneden nesneye hareket eder, bütünden parçaya ve parçadan bütüne ilerler*" (Jakobson, 1987c, s. 331). Aynı eserde düşünür ayrıca bitişikliğin en temel şeklinin "*en yakın nesnenin kavranması/yakalanması*" olduğunu söyler (s. 329). Bütün bunlar, Jakobson'da bitişikliğin, nesnel gerçeklik, deneyim, yaşantı gibi boyutlarla ilişkilendirildiğini göstermektedir. Bitişiklik, göstergeler sistemi olarak dilin, dış dünyadaki göndergelerin durumu ile korelasyonu olarak tanımlanabilir. Daha da genel olarak, bitişiklik sembolik ile olgusal düzlemlerin eşleştirilmesidir.

Bitişiklik durumunu yukarıda açıklandığı şekliyle kabul edersek, birleştirme işlevinin neden soyut gramere indirgenemez olduğu kolayca anlaşılır. Bitişikliği esas alan birleştirme işlevi, bir bağlam içinde bir arada kullanılabilen sözcükleri nesnel gerçeklikteki duruma göre belirlediği için, sözcüklerin oluşturabileceği kombinasyonlar sayısını sınırlandırır. Örneğin, *kuş* sözcüğü *uçmak*, *ötmek*, *yemek*, *gaga*, *beyaz*, *tüy* vs. gibi sözcüklerle anlamlı bir ifade oluşturabildiği halde, mecazi olmayan anlatıda *sigara içmek*, *terfi olmak* veya *faiz artırmak* gibi kelimelerle kullanılamaz. Birleştirme işlevinin sentakstan farkı, Noam Chomsky'nin 1957 tarihli *Sözdizimsel Yapılar* adlı kitabında dilbilgisi açısından iyi biçimlendirilmiş, ancak anlamdan yoksun "Renksiz yeşil fikirler kızgın bir biçimde uyur" (Colorless green ideas sleep furiously) cümlesi örneğinde izlenebilir. (Chomsky, 2002, s. 15) Jakobson'un önerdiği bitişiklik nosyonu bu cümlenin neden anlam içermediğini açıklamak için oldukça elverişlidir: Bu cümle içinde sözdizimsel kurallara göre bağlanmış sözcüklerin nesnel gerçeklikteki göndergelerin herhangi bir ilişkisi/bitişikliği bulunmamaktadır. Bu cümle nesnel gerçeklikteki bağlamsal uyumsuzluğu yüzünden anlamsızdır.

Benzerlik ile bitişiklik kavramları arasındaki karşıtlığın değerlendirilmesi, Jakobson'un dil kuramının anlaşılmasına ayrıca ışık tutabilir. Yukarıda göstermeye çalıştığımız gibi, bitişiklik özelliği dış dünyanın nesnellliğini (var olma düzenini) esas alarak, dil ile dünya arası mütakabiliyeti yansıtmaktadır. Bundan dolayı, bitişikliğin ontolojik bir özellik olduğunu söylemek mümkündür. Benzerlik (veya benzemezlik) ise mevcut durumun basit tespitinden farklı olarak, çok aşamalı bir analitik değerlendirmeyi gerektirir. Bu değerlendirme, nesnelere çeşitli özelliklerinin ayrıştırılmasını, kıyaslanmasını ve kısmi özdeşleştirilmesini kapsar. Benzerlik, öznenin bağımsız olarak dış dünyada var olan bir şey değildir, tersine adeta bilinç tarafından ortaya konulan hatta bazen empoze ettirilen karakteristiktir. Dolayısıyla benzerliğin, sübjektif bir epistemik kriter olduğu ve dilde düşünme süreçlerini yansıttığı söylenebilir. Bu durumda, benzerliğin ve bitişikliğin, bir göstergeler sistemi olarak dilde bir yandan dünyanın, diğer yandan düşünmenin doğasının özelliklerinin ifadesi olduğunu söylemek mümkündür.

Jakobson'un dilin temel işlemleri olarak gördüğü seçme ile birleştirmenin ayrıca modern mantıkta, önermelerde dizimsel ilişkileri tesis eden eklemlerle örtüşmesi dikkat çekicidir. Seçme işlemine tikel evetleme eklemi ( $\vee$ , veya) ve değilme eklemi ( $\neg$ , değil) karşılık geldiği, bitişiklik durumuna dayanan birleştirme işlemine ise tümel evetleme ( $\wedge$ , ve) ve koşul ( $\rightarrow$ , nedensellik) eklemi karşılık geldiği söylenebilir. Bu durum bir kez daha, dilin çalışma mekanizmasının aslında düşünme prensiplerine dayandığına dair Jakobson'un varsayımını desteklemektedir.

## Sonuç

Jakobson'un poetik dilin imkanını araştırmak üzere başlattığı inceleme, genel olarak dili iki farklı perspektifle ele almasına yol açmıştır. Buna göre, Jakobson bir yandan dilin poetik işlevinin özelliklerini belirlemek için dilin diğer olası işlevlerini araştırma ihtiyacı duymuştur. Bu doğrultuda gerçekleştirilen inceleme, sözel etkinliğin zorunlu unsurlarının ve 6 temel dil işlevinin tespitiyle sonuçlanmıştır. Diğer

yandan, poetik sözcenin iç bileşenlerinin yapısal özgünlüğüne yönelik inceleme, dilsel birimler arasındaki ilişkileri düzenleyen temel ilkelerin arayışını gündeme getirmiştir. Böylece, dilin çeşitli dışa vurumları ile içsel süreçlerini hesaba katan bütünsel bir dil anlayışının geliştirildiğini görmekteyiz. Bu yaklaşım, Jakobson'un genel olarak yapısalcı bir paradigmayı izlediğini göstermektedir: Düşünür parçayı anlamak için bütünü bilgisine ulaşmaya, bütünü kavramak için parçalar arasındaki ilişkileri belirlemeye çalışmaktadır.

Jakobson'un dil işlevleri kuramı, dili statik bir yapıdan çok bir süreç olarak ele almakta ve söz konusu sürece ait tüm bileşenleri çeşitli yetki ve etki alanlarıyla birlikte değerlendirmektedir.<sup>4</sup> Bu model, dilin işleyişindeki karmaşıklığı göz önüne sererek, söz konusu süreci başarılı kılan şartları belirlemeye imkan vermektedir. Her şeyden önce, bu modelde, Jakobson'un dil biliminin yalnız gramer veya sentaks (kelime ve cümlelerle) araştırmalarıyla sınırlandırılmasına karşı tutumunu görmek mümkündür. Dil, insanın istisnasız her etkinlik alanına nüfuz eden, insan varlığının her yönüyle dışavurumunda kullanılan bir araçtır. Dolayısıyla dilin ne yaptığını, nasıl yaptığını anlamak için, sentaks ve semantiğini, insanın ussallığını ve duygusallığını, doğal ve kültürel çevresinin özelliklerini hesaba katmak önemlidir.

Jakobson'un dil işlevleri, sadece dilin değil, insanın özünü, doğasını ve onun en temel ihtiyaçlarını yansıtmaktadır. Şöyle ki, dilin kullanımında en yaygın olan göndergesel işlev insan yaşamında bilginin rolünü gösterir. Çağrı işlevi insanın toplumsal doğasına ve sosyalleşme ihtiyacına işaret ederken, duygusal işlev ise onun bireyselliğini ve kendini ifade etme güdüsünü dışa vurur. Metadil işlevi, insan iletişiminin semiyotik karakterini göz önüne serer. Poetik işlevde ise, insanın yaratıcılığı ve özgürlük arayışı ifadesini bulur. Aynı zamanda Jakobson'un modelinde bu temel güdü ve meyiller arasındaki diyalektik denge açıkça ortaya çıkar. Örneğin, poetik işlev mesajı emsalsiz hale getirmeyi hedeflerken, metadil işlevi onun alıcılar için anlaşılır kılınmasını gerektirir. Göndergesel işlev iletinin nesnellğine vurgu yaparken, duygusal işlev ona karşı göndericinin öznel tutum sergilemesine olanak sağlar.

Jakobson'un modeli, ileti anlamının sadece sesli veya yazılı gösterenle değil, birçok farklı etkenle şekillendiğine dikkat çekmiştir. Buna göre sözcenin anlamı onu oluşturan dilbilgisel unsur ve araçların yanı sıra onu dile getirme tarzıyla, vurgusuyla ve çeşitli bağlamın etkisiyle değişebilmektedir. Ayrıca, sözcüklerin seçimi ve diziliş tarzı, ifadeye ilave anlam ve değer katabilmektedir. Jakobson, sözcüyü oluşturma sürecinde benzerlik ve bitişiklik ilkelerine dayanan *seçme ve birleştirme* işlemlerinin etkili olduğunu iddia etmiştir. Bu çalışmada *bitişiklik* kavramı üzerinde gerçekleştirdiğimiz analiz, söz konusu özelliğin dilin sembolik niteliği ile dünyanın olgusallığı arasında korelasyonu sağlayarak, geçerli bağlamın oluşturulmasına hizmet ettiğini göstermiştir. Jakobson'un dilsel ifadenin oluşmasında etkili olan işlemlerin incelenmesi, neticede dilin, kısıtlı ve sonlu sözcüksel ve sözdizimsel araçlarla farklı işlevler doğrultusunda sonsuz sayıda anlamlı ifadeyi nasıl üretebildiğine dair bir açıklama sunmaktadır.

Jakobson dilin, bilgi iletmenin dışında birçok amaç doğrultusunda kullanılabileceğini göstermiştir. Özellikle, poetik işlev kapsamında dilin kendine dönüşlü olduğu vurgusu, başka bir deyişle, ileti aracından kendi kendinin amacına dönüşme durumu, dil ve genel olarak bütün gösterge sistemlerinin önemli bir eğilimini göz önüne sermiştir. Bu bağlamda Jakobson'un sadece Yapısalcı değil, aynı zamanda Postyapısalcı kuramın ön habercisi olduğu söylenebilir.

<sup>4</sup> Jakobson'un dil işlevleri modelinin eksik olduğuna dair bazı argümanlar da sunulmuştur. Örneğin, Jean Baudrillard bu modeli gönderici ve alıcı figürleri soyutladığı ve iletişim sürecine politik iktidarın etkisini hesaba katmadığı için eleştirmektedir (Baudrillard,1981, s. 178-181).

**Kaynakça**

- Bai, Q., Dan, Q., Mu, Z. & Yang, M. (2019). A Systematic Review of Emoji: Current Research and Future Perspectives. *Frontiers in Psychology*, 10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02221>.
- Baudrillard, J. (1981). Requiem for the Media. In *For a Critique of the Political Economy of the Sign* (164-185). (Trans. Ch. Levin, Trans.) St. Louis: Telos Press.
- Beyath, Yahya Kemâl (1974). *Kendi Gök Kubbemiz*. İstanbul: İstanbul Fetih Cemiyeti Yayınları.
- Chomsky, N. (2002). *Syntactic Structure*. New York-Berlin: Mouton de Gruyter.
- Glanz, T. (2011). Jakobson's Formalism. In *The Formal School and Modern Russian Literary Studies* (102-121). Moscow: Languages of Slavic Cultures. (Гланц, Томаш (2011). Формализм Якобсона, *Формальная школа и современное русское литературоведение* (102-121). Москва: Языки славянских культур).
- Hébert, L. (2011). *The Functions of Language*. In L. Hébert (Ed.), *Signo*. Rimouski (Quebec). <http://www.signosemio.com/jakobson/functions-of-language.asp>.
- Hjelmslev, L. (1961). *Prolegomena to a Theory of Language*. (F. J. Whitfield, Trans.). Madison: University of Wisconsin Press.
- Ivanov, V. (1985). The linguistic path of Roman Jakobson R. Jakobson. In *Selected Works (6-26)*. Moscow: Progress. (Иванов, В.(1985). Лингвистический путь Романа Якобсона Р. Якобсон *Избранные работы (6-26)*. Москва: Прогресс).
- Jakobson, R. (1959). On Linguistic Aspects of Translation. In R. Brower (Ed.), *On Translation* (232-239) Cambridge : Harvard University Press.
- Jakobson, R. (1971a). Language in Relation to Other Communication Systems. In *Word and Language, (Volume II, 697-708)*. Berlin-New York: De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9783110873269.697>.
- Jakobson, R. (1972). Verbal communication. *Scientific American*, 227/3, 73-80.
- Jakobson, R. (1980). Metalanguage as a Linguistic Problem, In L. Matejka (Ed.), *The Framework of Language* (81-92). Ann Arbor: Michigan Studies in the Humanities.
- Jakobson, R. (1985). The Grammatical Buildup of Child Language. In *Contributions to Comparative Mythology (Volume VII, 141-147)*. Berlin- Boston: De Gruyter Mouton.
- Jakobson, R. (1987a). "Linguistics and Poetics", In K.Pomorska & S. Rudy (Ed.), *Language in Literature* (62-94). Cambridge-London: Belknap Press of Harvard University Press.
- Jacobson, R. (1987b). The latest Russian poetry. First Sketch. Approaching to Khlebnikov. In M.L. Gasparov (Ed.), *Works on Poetics* (272-316). Moscow: Progress. (Якобсон , Р. (1987). Новейшая русская поэзия. Набросок первый. Подступы к Хлебникову. *Работы по поэтике* (272-316). Москва: Прогресс).
- Jakobson R. (1987c). Marginal Notes on the Prose of the Poet Pasternak. In *Works on Poetics* (324-338). Moscow: Progress. (Якобсон, Р. (1987). Заметки о прозе поэта Пастернака. *Работы по поэтике*, Москва: Прогресс.
- Jakobson, R., Halle, M. (2002). *Fundamentals of Language*. Berlin-New York: Mouton de Gruyter.
- Jakobson, R. (2002). Two Aspects of Language and Two Types of Aphasic Disturbances. In *Fundamentals of Language* (69-97). Berlin-New York: Mouton de Gruyter.
- Jakobson, R., C. Gunnar M. Fant, & Halle, M. (1961). *Preliminaries to Speech Analysis: The Distinctive Features and Their Correlates*. Cambridge: The MIT Press.
- Jakobson. R. (1962). Why "mama" and "papa"? In *Selected Writings*. Vol. I. The Hague : Mouton.
- Lanigan, Richard L. (1991, October 31 - November 3.). *Roman Jakobson's Semiotic Theory of Communication* [Oral presentation]. 77th Annual Meeting of the Speech Communication Association Atlanta, GA, USA. <https://eric.ed.gov/?id=ED355570>.



Mevlânâ (2007). *Mesnevî-i Ma'nevî*. (A. Karaismailoğlu ve D.Örs, Çev.). Ankara: Akçağ.

Saussure F. de (2001). *Genel Dilbilim Dersleri*. (B. Vardar, Çev.). İstanbul: Multilingual.

## 18. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde özel dil kursları<sup>1</sup>

Mehmet ER<sup>2</sup>

**APA:** Er, M. (2023). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde özel dil kursları. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö13),340-354. DOI: 10.29000/rumelide.1375506.

### Öz

Yabancı ve ikinci dil olarak Türkçe öğreten kurumlardan bahsedildiğinde sadece öğrencilere Türkçe öğretmek değil aynı zamanda materyal geliştirmek, akademik araştırmalar yapmak, projeler yürütmek hatta öğretici yetiştirmek gibi görevler üstlenen üniversitelere bağlı araştırma ve uygulama merkezleri akla gelmektedir. Yunus Emre Enstitüsüne bağlı kültür merkezleri, Maarif Vakfı Okulları, yurt dışı Türkoloji kürsüleri gibi diğer kurumlar da bu alanda önemli bir işlevi yerine getirmektedir. Bununla birlikte uzun zamandır bu sahada hizmet veren özel dil kurslarının sayısında son yıllarda gözle görülür bir artış söz konusudur. Özel dil kursları, herhangi bir devlet desteği almadan bu alanda önemli işlere imza atmaktadırlar. Bireysel veya gruplar halinde Türkçe öğrenmek isteyenlerin ihtiyaç ve hedeflerine uygun olarak tasarlanmış ders programları sunan bu kursların, önemli bir öğrenci kitlesine ulaştıkları gözlemlenmektedir. Bürokratik yavaşlıktan uzak esnek yapıları ve bireyselleştirilmiş programları ile yabancılara Türkçe öğretimi sahasında her geçen gün daha çok söz sahibi olan bu kurslar hakkında pek fazla akademik çalışma yapılmadığı tespit edilmiştir. Bu çalışmada, yarı yapılandırılmış görüşme formu ile kursların sahipleri ve/veya idarecilerinin konunun akademik ve idari yönü hakkında görüşleri alınmış ve bu görüşler nitel araştırma teknikleri ile yorumlanmıştır. Kurs sahipleri ve idarecileri, uluslararası öğrencilerin en çok vize ve ikamet izni alma konusunda sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Ulaşılan bulgulardan hareketle görüş ve öneriler sunulmuştur.

**Anahtar kelimeler:** yabancılara Türkçe öğretimi, özel öğretim kurumları, dil kursları

## Private language courses in teaching Turkish as a foreign language

### Abstract

When institutions that teach Turkish as a foreign and second language are mentioned, research and application centers affiliated with universities that undertake tasks such as not only teaching Turkish to students but also developing materials, conducting academic research, carrying out projects and even training teachers come to mind. Other institutions such as cultural centers affiliated to Yunus Emre Institute, Maarif Foundation Schools, and Turkology chairs abroad also fulfill an important function in this field. However, there has been a noticeable increase in the number of private language courses that have been serving in this field for a long time in recent years. Private language courses are doing important work in this field, where they receive without any government support. It is observed that these courses, which offer lesson programs designed in accordance with the needs and goals of those who want to learn Turkish individually or in groups, reach a significant audience. It has been determined that there are not many academic studies on these courses, which are more and more influential in the field of teaching Turkish to foreigners with their flexible structures and

<sup>1</sup> ETİK: Bu makale için Gazi Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Etik Komisyonu 20.06.2023 tarihli, 12 sayılı kararla ve oybirliğiyle etik uygunluk raporu verilmiştir.

<sup>2</sup> Öğr. Gör. Dr., Gazi Üniversitesi, TÖMER (Ankara, Türkiye), mer@gazi.edu.tr, ORCID: 0000-0001-5157-8388 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 05.08.2023-kabul tarihi: 23.10.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1375506]

individualized programs that are far from bureaucratic slowness. In this study, the opinions of the owners and/or administrators of the courses on the academic and administrative aspects of the subject were taken with a semi-structured interview form and these views were interpreted with qualitative research techniques. Course owners and administrators are most likely to encounter problems with international students obtaining visas and residence permits.

**Keywords:** Teaching Turkish to foreigners, private education institutions, language courses

## Giriş

Uluslararası öğrenci hareketliliği gerek kültürel gerekse ekonomik yönleriyle küresel boyutta ilgi çekmektedir. Kendi ülkesinden daha iyi şartlarda eğitim almak isteyen öğrenciler, her geçen yıl artan bir şekilde yurt dışında eğitim talebinde bulunmaktadır. Shields (2013: 610-611) Amerika Birleşik Devletleri'nin başat bir rol oynadığı bu hareketliliğin güneyden kuzeye ve doğudan batıya; bir diğer deyişle daha zengin ülkelere doğru olduğunu belirtmektedir. Pek çok ülke, bir yönüyle yumuşak güç ve kültürel diplomasi kavramlarını da içinde barındıran uluslararası öğrenci hareketliliğine her geçen gün daha çok önem atfetmektedir. Öğrencilerin farklı ülkelerde eğitim almasının tarihi ise yüzlerce yıl öncesine dayanmaktadır. Teichler, uluslararası öğrenci hareketliliği tarihini Orta Çağ üniversitelerine kadar götürmektedir (Teichler, 2007: 459). Ancak yaygın hâle gelmesi ve sistemli bir şekilde düzenlenmesi 20. yüzyılda ve özellikle İkinci Dünya Savaşı sonrasında gerçekleşmiştir.

Farklı bir ülkede eğitim almanın ilk adımı hedef dil öğrenimidir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi tarihi ise pek çok bilimsel yayında Divanü Lügati't Türk, Codex Cumanicus hatta Köktürk Yazıtları gibi tarihî eserlerle başlatılmaktadır. Bu eserler, Türk dili tarihinde birer kilometre taşıdır ve çok kıymetlidir. Ancak adı geçen eserlerde ve benzeri tarihî metinlerde dil öğretimiyle ilişkilendirilebilecek bazı bilgiler olmakla birlikte bu sahada yapılan kurumsal ve akademik çalışmalar ancak 20. yüzyıl başlarında cumhuriyet dönemi ile başlamıştır. Sonrasında Türk Dil Kurumu adını alacak olan Türk Dili Tetkik Cemiyetinin kuruluşu ile Boğaziçi Üniversitesi ve Ankara Üniversitesinde yapılan çalışmalara bu alanın ilk adımları denilebilir (Özdemir, 2018, s. 64). 1984 yılında Ankara Üniversitesi, daha sonra Ege ve Gazi Üniversitelerine bağlı olarak kurulan Türkçe Öğretim, Araştırma ve Uygulama Merkezleri ile kurumsal çalışmalar hız kazanmıştır. Türk İşbirliği ve Kalkınma Ajansı koordinatörlüğünde başlatılan "Büyük Öğrenci Projesi" ile birlikte Türkiye'ye uluslararası öğrenci gelişi hızlanmış; özellikle Yurt Dışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığının çalışmaları ile Türkiye, dünyada hatırı sayılır miktarda uluslararası öğrenci çeken bir ülke konumuna gelmiştir. YÖK (2023) verilerine göre sadece üniversitelerde kayıtlı uluslararası öğrenci sayısı 225 bini geçmiştir. Son on yılda YÖK, YTB ve UNESCO verileri, bu alanda Türkiye'nin dünyada en çok uluslararası öğrenci çeken ülkelerden biri olduğunu göstermektedir. Dil merkezlerinde Türkçe öğrenimine devam eden; ilk ve orta öğrenim seviyesinde olan; sığınmacı statüsünde Türkiye'de bulunan; turizm, evlilik, iş vb. sebeplerle Türkçe öğrenenler de eklendiğinde çok daha büyük bir dil öğrencisi sayısı ortaya çıkmaktadır.

Türkiye'de MEB (2023) verilerine göre 19 milyon 155 bin öğrenci ilk ve orta öğretim kurumlarında, YÖK (2023) verilerine göre 6 milyon 950 bin öğrenci de yükseköğretim kurumlarında eğitim-öğretim hayatına devam etmektedir. Yaklaşık 27 milyon öğrenci sayısı ile pek çok ülkenin nüfusundan daha fazla öğrenciye sahip olan Türkiye'de, yabancı öğrencilerin sayısı da her geçen yıl artmaktadır. Bu özelliği ile ülke, uluslararası öğrencilere eğitim fırsatları sunan bir merkez haline gelmiştir. Bu öğrenciler için eğitim öğretimin ilk aşaması, doğal olarak Türkçe öğrenmektir. Üniversitelerin dil öğretim merkezleri, dünyanın birçok ülkesindeki Türkoloji kürsüleri, Yunus Emre Enstitüsü merkezleri, Maarif Vakfı

okulları ve yurt içindeki gerek devlet destekli olanlar gerekse özel dil kursları ile Türkçenin yabancı ve ikinci dil olarak öğretimi yüz binlerce öğrenciye ulaşmıştır. Ancak bu hızlı büyüme, beraberinde farklı sorunları da getirmiştir. Bugün yabancılara Türkçe öğretimi sahasında standartlaşma ve akreditasyon, öğretici yeterlikleri, dil öğretimi pedagojisi, sınav uygulamaları ve belgelendirme gibi henüz üzerinde tartışılması ve/veya uzlaşılması gereken pek çok konu başlığı mevcuttur. Başar ve Boylu, dil öğretim kurumlarına akreditasyon sağlayacak bir çatı yapının bulunmaması, kurs ücretlerinin yüksekliği, ders saatleri ve programında ortaklaşma olmaması ve devlet tarafından etkin bir dil politikası yürütülmemesinin en önemli sorunlar olduğunu belirtmişlerdir (Başar & Boylu, 2016: 322-323).

Türkiye'ye gelen uluslararası öğrencilerin mekânsal dağılımını inceleyen Tekin (2022: 150) Ankara'nın %9'luk oranla İstanbul'dan sonra en çok yabancı öğrenci çeken şehir olduğunu belirtmiştir. 10'u devlet 14'ü vakıf üniversitesi olmak üzere 24 üniversitenin bulunduğu başkent Ankara, İstanbul'dan sonra en önemli eğitim-öğretim merkezidir. Ankara canlı sosyal yaşamı ve kaliteli eğitim kurumları ile hem Türk öğrenciler hem de yabancı öğrenciler için bir cazibe merkezi olmaya devam etmektedir. Ankara'da öğrenim hayatına devam etmek isteyen uluslararası öğrencilere Türkçe öğreten kurumlardan bir bölümü özel dil kurslarından müteşekkildir. Bu çalışmada, başkentte öğretime devam eden yirminin üzerinde kurs tespit edilmiştir ki bu sayının daha fazla olması mümkündür. Yabancılara Türkçe öğretimindeki mevcut sorunlar ve çözüm yollarına yönelik alan yazın taraması yapıldığında üniversitelere bağlı TÖMER, DİLMER vd. isimler adı altında çalışan araştırma uygulama merkezleri hakkında çalışmalar mevcutken yabancı öğrencilere Türkçe öğreten özel dil kurslarına yönelik akademik çalışma yapılmadığı tespit edilmiştir. Günümüzde Türkçenin yabancı ve ikinci dil olarak öğretimi sadece üniversitelere bağlı merkezler veya devlet destekli kurumlar tarafından değil aynı zamanda bu özel kurumlar vasıtası ile yapılmaktadır. Ankara örneğinde yapılan bu çalışma göstermektedir ki bu alanda çalışan özel kurs sayısı çok fazladır ve bu kurslar binlerce öğrenciye ulaşmaktadır.

## Özel dil kursları

Herhangi bir sanatsal veya akademik alanda özel ders almak tarihin en eski zamanlarına kadar gidebilmektedir. Günümüzün rekabetçi dünyasına bakıldığında eğitim öğretimin her basamağında özel dersler ve takviye kursları büyük bir öneme sahiptir. Yalçın, Köşker ve Özgen (2014: 417) özel kursları devletin yürüttüğü örgün ve yaygın eğitim kurumlarının eksikliğini tamamlayan birer gölge eğitim kuruluşu olarak tanımlamaktadır. Özel öğretim kurumları; Milli Eğitim Bakanlığının 5580 numaralı kanununa bağlı olarak hizmet veren "Okul öncesi eğitim, ilköğretim, ortaöğretim, özel eğitim okulları ile çeşitli kurslar, özel öğretim kursları, uzaktan öğretim yapan kuruluşlar, motorlu taşıt sürücülere kursları, hizmet içi eğitim merkezleri, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezleri, sosyal etkinlik merkezleri, mesleki eğitim merkezleri" ile benzeri özel öğretim kurumlarından oluşmaktadır (MEB, 2007: 1). Aynı kanunda özel kurslar: "Kişilerin sosyal, sanatsal, sportif, kültürel ve mesleki alanlarda bilgi, beceri, dil, yetenek ve deneyimlerini geliştirmek, isteklerine göre serbest zamanlarını değerlendirmek amacıyla faaliyet gösteren özel öğretim kurumları" (MEB, 2007: 2) olarak tanımlanmaktadır. Türkiye'de hem Türk öğrenciler hem de uluslararası öğrenciler için kariyer basamakları bazı sınavlarla başlamaktadır ve bu sınavlarda başarılı olmanın yolu da özel kurslar ve/veya derslerden geçmektedir. Bacanlı ve Dombaycı'ya göre (2013) özel kursların başarıları da sınav başarıları ile değerlendirilmektedir. Bu sınavların ÖSYM ve/veya üniversiteler gibi devlet kurumları tarafından yapılması da sektördeki rekabeti artıran bir diğer unsurdur. Hedefe yönelik hazırlanan programlar, bürokrasinin ağır işleyişinden uzak yapı, esnek ders saatleri, özelleştirilmiş içerik ve bireyselleştirilmiş müfredat ile öğrenci motivasyonuna harcanan özel çaba gibi birçok faktör özel kursları diğer eğitim-öğretim yapılarından ayırmakta ve öne çıkarmaktadır. Türkçenin yabancı ve ikinci dil olarak öğretimi

sahasına bakıldığında Türkiye'ye gelen uluslararası öğrenci sayısının özellikle son on yılda katlanarak artmasının bu alanda özel kurs ihtiyacını doğurduğu tespit edilmiştir.

Yabancılar Türkçe öğretimi, bilhassa iki binli yılların başından itibaren oldukça hızlı ilerleyen ve büyüyen bir saha olarak göze çarpmaktadır. Bu alan, yapılan araştırmalar ve yazılan tezlerin yanı sıra büyüyen öğrenci kitlesi ile her geçen gün kendini geliştirmektedir. Bu bağlamda üniversiteler ve sayıları iki yüze yaklaşan üniversitelere bağlı dil öğretim merkezlerinin çalışmaları büyük bir öneme sahiptir. Ancak son yıllarda sayıları hızla artan ve akademik çalışmalarda göz ardı edilen özel dil kursları da önemli bir işleve sahiptir. Türkiye'de yaşayan sığınmacı ve göçmen sayısının artmasıyla sadece üniversite okuyacak öğrenciler değil ilk ve orta öğrenim seviyesindeki öğrenciler ile onların diğer aile bireyleri de Türkçe öğrenmeye başlamış ve bu kurslara katılmışlardır. Tüm bu katılımcıların öğrenme hedefleri ve motivasyonlarının farklı olmalarının yanı sıra üniversitelere bağlı kurumların ücret politikaları da pek çok öğrencinin özel kurslara yönelmesine neden olmuştur. Birçoğu son on yıl içinde faaliyete başlayan ve yabancılar Türkçe öğretimi hizmeti sunan Ankara'daki özel kurslar, internet adresleri ile birlikte tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Ankara'da Yabancılar Türkçe öğretimi faaliyeti sürdüren özel kurslar

TAÇ Yabancı Dil Kursu:	<a href="https://www.kizilaytacdil.com">https://www.kizilaytacdil.com</a>
Mindi Akademi:	<a href="https://mindiacademy.com">https://mindiacademy.com</a>
Mengütaş Dil Eğitim Merkezi:	<a href="https://www.mengutas.com">https://www.mengutas.com</a>
Çağrı Dil Okulu:	<a href="https://cagridilokulu.com.tr">https://cagridilokulu.com.tr</a>
Active Languages:	<a href="https://active-languages.com/turkce-dil-kurslari">https://active-languages.com/turkce-dil-kurslari</a>
Amerikanca Kültür:	<a href="https://www.amerikancakulturkurumsal.com">https://www.amerikancakulturkurumsal.com</a>
Metropol Eğitim Kurumları:	<a href="https://metropolkurslari.com">https://metropolkurslari.com</a>
Moda Dil Akademisi:	<a href="https://www.modadil.com">https://www.modadil.com</a>
Aktif TÖMER:	<a href="https://aktiftomer.com">https://aktiftomer.com</a>
Tasarı Eğitim Kurumları:	<a href="http://www.tasariyokurslari.com/ankara-subesi">www.tasariyokurslari.com/ankara-subesi</a>
Puza Academy:	<a href="https://puzaacademy.com.tr">https://puzaacademy.com.tr</a>
Akademik Batı Dilleri:	<a href="https://www.akademikbatidil.com">https://www.akademikbatidil.com</a>
Oxford Street Academy Türkiye:	<a href="http://oxfordstreettr.com">http://oxfordstreettr.com</a>
Kenz Akademi:	<a href="https://kenzacademi.com">https://kenzacademi.com</a>
Türk Amerikan Derneği:	<a href="https://www.taa-ankara.org.tr">https://www.taa-ankara.org.tr</a>
Hirmizy Group:	<a href="http://www.hirmizygroup.com">www.hirmizygroup.com</a>
Diplomat Akademi:	<a href="https://diplomatakademi.com/">https://diplomatakademi.com/</a>
Fraktal Akademi:	<a href="https://fraktalakademi.com">https://fraktalakademi.com</a>
Bilişsel Akademi:	<a href="https://www.bilisselakademi.com">https://www.bilisselakademi.com</a>
Candelas Eğitim:	<a href="https://www.candelasegitim.com/">https://www.candelasegitim.com/</a>
Artivizyon Kariyer:	<a href="http://artivizyon.com/">http://artivizyon.com/</a>

## Yöntem

### Araştırma modeli

Bu çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışmasına uygun olarak tasarlanmıştır. Creswell (2007) bu tip çalışmaları, araştırmacının zaman içinde sınırlandırılmış bir veya birkaç durumu; gözlem, görüşme, doküman, rapor gibi veri toplama araçlarıyla derinlemesine incelediği ve duruma bağlı temaların belirlendiği bir nitel araştırma yöntemi olarak tanımlamaktadır. Merriam (2013) ise sınırlı bir sistemin derinlemesine betimlenmesi ve incelenmesi olarak ifade eder. Gerring (2007) bu çalışma modelini daha fazla durumu açıklamak için tek bir durumun derinlemesine analizi olarak belirtir. Subaşı ve Okumuş (2017) ise tek bir durum veya olayın derinlemesine, boylamsal olarak incelendiği sistematik olarak toplanan verilerin gerçek ortamda neler olduğuna bakıldığı bir yöntem olduğunu ifade eder. Bu çalışmalarda, olay ve davranışların kategorileri belirlenir. Durum çalışmaları, sınırlı bir alandan hareketle katılımcıların deneyimlerini anlamak, yorumlamak ve derinlemesine analiz etmek için kullanılır. Bu çalışmada; durum tanımlanarak sorular belirlenmiş, form oluşturulmuş, uzman görüşleri alındıktan sonra forma son şekli verilmiştir.

### Çalışma grubu

Collins ve diğerleri (2006) ve Onwuegbuzie ve Leech (2007) alanyazın taramasıyla yaptıkları çalışmalarda nitel araştırmada minimum örneklem sayısının 6 olduğunu belirtmişlerdir. Çalışmada, Ankara'daki altı farklı özel dil kursunun sahibi veya müdürü konumundaki 8 katılımcıyla görüşülmüştür. Katılımcılar, amaçlı örneklem yöntemi ile tespit edilmiştir. Bu yöntemde incelenecek durumla ilgili ortalama değerlere sahip katılımcılar ile çalışma yapılmaktadır. (Özmantar (2018) tipik (amaçlı) durum örnekleme yönteminde, çalışma yapılan alanda fikir sahibi olmayanları bilgilendirmenin amaçlandığını belirtir. Çalışmada, yabancılara Türkçe öğretilen özel dil kurslarının sahibi veya idarecisi konumundaki kişilerle görüşülerek bu kurumlar hakkında detaylı bilgiler elde edilmeye çalışılmıştır. Bu katılımcılar, isimleri verilmeden K1, K2,... K8 şeklinde kodlanmıştır ve onlara ait betimsel veriler tablo 2'de sunulmuştur.

### Verilerin toplanması ve analizi

Katılımcıların yabancılara Türkçe öğretimi yapan özel kurslar hakkında görüşleri, araştırma kapsamında hazırlanmış yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığı ile (Ek. 1) yüz yüze görüşmeler yapılarak toplanmıştır. Görüşme formunda beş adet demografik bilgileri içeren madde; on dört adet çalışmanın hedeflerine uygun açık uçlu cevapların verileceği anket maddesi bulunmaktadır. Görüşmeler ortalama 45 ila 60 dakika arasında sürmüş ve bu süreçte katılımcılara herhangi bir yönlendirme yapılmamıştır. Katılımcılara formla birlikte araştırmanın amacını, önemini ve kişisel bilgilerin korunması ile ilgili bilgileri içeren etik kurul onay formu da sunulmuştur. Bir ölçme değerlendirme ve bir Türkçe eğitimi alan uzmanından görüş alınarak forma son biçimi verilmiştir. Elde edilen nitel veriler bilgisayar ortamına aktarıldıktan sonra Straus ve Corbin'in (1990) geliştirdiği nitel veri analiz tekniğine uygun olarak değerlendirilmiştir. Özdemir (2018) nitel çalışmalarda kullanılan içerik analizini, ulaşılan verilerin kavramsallaştırılarak temalar altına yerleştirilmesi olarak ifade eder. Elde edilen verilerden hareketle tema ve kodlara ulaşılmıştır. Tema ve kodlar, bulgulardan ulaşılan sorunlardan hareketle kavramsallaştırılmıştır.

### Geçerlik güvenilirlik ve etik

Nitel veriye dayalı araştırmalarda son aşama, araştırma bulgularında görüş birliği sağlanmasıdır. Creswell (2003) uzman incelemesinin çalışmanın inanırılığı konusunda alınabilecek önlemlerden biri olduğunu belirtir. Miles ve Huberman (1994) geliştirdikleri uzlaşma yüzdesi ile “Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) x 100” nitel araştırmanın güvenilirliği için yüzde 70’in üzerinde bir uzlaşma sağlanması gerektiğini belirtir. Bağımsız iki uzmanın görüşüne sunulan çalışmada görüş birliği yüzdesi % 84 olarak tespit edilmiştir. Ayrıca çalışmanın etik olarak uygunluğuna Gazi Üniversitesi Rektörlüğü Etik Komisyonu tarafından E-77082166-604.01.02-686470 sayılı karar ile 22.06.2023 tarihinde oy birliği ile onay verilmiştir.

Tablo 2. Katılımcılara Ait Demografik Veriler

	Cinsiyet	Yaş	Eğitim Durumu	Kurumunda Çalışma Süresi	Meslek
K1	E	38	Lisans	5	Eğitimci
K2	K	32	Yüksek Lisans	6	Eğitimci
K3	E	35	Yüksek Lisans	10	İktisatçı
K4	E	41	Lisans	12	Eğitimci
K5	K	54	Ön Lisans	21	İşletmeci
K6	K	49	Lisans	11	Eğitimci
K7	E	28	Lisans	5	İktisatçı
K8	E	30	Lisans	7	İktisatçı

Tablo 3. Katılımcılara ait yüzde ve frekanslar

		Frekans	Yüzde
Cinsiyet	Erkek	5	62,5
	Kadın	3	37,5
Meslek	Eğitimci	4	50
	Diğer	4	50
Tecrübe	5 yıl ve daha az	2	25
	5 yıldan fazla	6	75

### Bulgular

Katılımcıların % 62,5’i erkek % 37,5’i kadındır. Bir katılımcı hariç tamamı 30 yaş ve üzerindedir ve bu alanda en az beş yıllık tecrübeye sahiptir. Katılımcıların %25’i yüksek lisans, %62’si lisans eğitim seviyesine sahipken yalnızca bir katılımcı (%13) ön lisans düzeyinde eğitim almıştır. Katılımcılarımızın % 50’si öğretmen kökenli iken %50’si alan dışı mesleklerden (iktisat ve işletme) gelmektedir.

Yarı yapılandırılmış görüşme formuyla katılımcılardan görüşleri alınmış ve bu görüşlerden hareketle bazı tema ve kodlara ulaşılmıştır. Tablo 4’te bu tema ve kodlar paylaşılmıştır.

Tablo 4. Temalar, Kodlar

Tema	Kod	Katılımcı	n
Özel Dil Kursları ve Yabancılara Türkçe Öğretimi	Kursların muhtevası	K1, K2, K4, K6, K8	5
	Dil kursları ve TÖMER adı	K5, K7, K2	3
Eğitim Öğretim ve Akademik Boyut	Öğretici istihdamı	K2, K3, K7	3
	Materyal	K1, K2, K4, K8	4
Ekonomik ve Bürokratik İşlemler	İkamet ve vize	K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7	7
	Reklam ve ödeme koşulları	K1, K2, K8	3
Sınavlar ve Belgelendirme	Kurum içi sınavlar	K2	1
	Diploma ve sertifika sınavları	K4, K6, K8	3

### Ön plâna çıkan görüşler:

#### 1. Özel Dil Kursları ve Yabancılara Türkçe Öğretimi Teması

##### a. *Kursların Muhtevası kodu*

**K1.** 40. yılımızdayız.

**K2.** Kurumumuzda Türkçe alanında Genel Türkçe Kursu, Online Türkçe Kursu, TÖMER Kursu (Sertifikaya yönelik), Akademik Türkçe Kursu, Çocuklar için Türkçe Kursu, Okul Grupları için Türkçe Kursu, Türkçe Konuşma Kursu, Türkçe Yazma Atölyesi kursları veriliyor. Genel Türkçe Kursu toplam ders saati 640 saat.

**K4.** Kurumumuzda, SAT, YÖS, GRE, PTE kursları da mevcut.

**K6.** Genel Türkçe kursunda toplam 900 saat ders veriyoruz.

**K8.** Ortalama yılda 500-700 öğrenciye ulaşıyoruz.

##### b. *Dil kursları ve TÖMER adı kodu:*

**K5.** Kurumumuzda TÖMER adını öğrenciler kullandığı zaman ve sertifika programında tanımlamak için kullanıyoruz. Olabildiği kadar kullanmamaya çalışıyoruz çünkü kesinlikle bir dezavantaj olduğunu düşünüyorum. Türkçe öğretimi bu kısaltmaya sıkıştırılmamalı.

**K7.** Evet, TÖMER adını kullanıyoruz kesinlikle avantajı vardır.

**K2.** Kurum olarak kendi markamızı belirleyip ilerlemeyi misyon ve vizyon olarak kabul ediyoruz. Bu sebeple kendi ismimizi kullanıyoruz. Şimdiye kadar böyle ilerlediğimiz için TÖMER adının kullanımını avantaj veya dezavantaj olarak tarafsız değerlendirmek mümkün değil.

#### 2. Eğitim Öğretim ve Akademik Boyut Teması

##### a. *Öğretici istihdamı kodu:*

**K2.** Öğretici istihdamı bizim için gerçekten zorlayıcı bir süreç. Alanda yetkin öğretici bulmak çok zor. Sertifika programları çok yetersiz. Alanda çalışmış öğretmenler bile eğer kaliteli, nitelikli bir yerde çalışmamışsa bilgi açısından çok yetersiz oluyor. Bu nedenle nitelikli öğreticiye ulaşmakta zorluk çekiyoruz. Her öğretici için mutlaka 3-4 aylık bir eğitici program uyguluyoruz.

**K3.** Tam zamanlı/ Kadro uzman, her yıl ekstradan 1 stajyer alıyoruz ve yetiştiriyoruz

**K7.** Tecrübeli öğretici bulmak zor değil ancak nitelikli ve iş etiği bilen öğretici bulmakta çok zorlanılıyor. Tam zamanlı tercih ediyoruz. Evet, çok nadiren de olsa yarı zamanlı hocalarla çalışabiliyoruz.

##### b. *Materyal kodu:*



**K1.** Türkçeye Yolculuk kitabı öğrencilere verdiğimiz ana kitap setimiz . Ancak sadece bir kaynak olarak kullanılıyor. Tüm derslerde diğer kaynaklardan oluşturduğumuz dil öğretim setlerini kullanıyoruz. Çok geniş bir kitap ve materyal havuzumuz var yüze her yeni kaynağı ekleyerek büyütüyoruz.

**K2.** Evet bu ortak çalışmaların bize faydadan çok hantal bir yapı getirdiğini gördüğümüz için olabildiğince uzak kalmayı tercih ediyoruz. Fazla bürokratik, fazla sistemsiz ve gelenekçiler. Hızla sonuçlanacak şeyler için anlamsız bir kağıt işi veya anlamsız bir gelenekçi bakış açısıyla karşılaşıyoruz. Bazı üniversitelerde böyle sıkıntılar yaşarken bir diğer üniversitelerde ise iş bilmezlik ve parasal odaklar olduğu için kaliteli işler ortaya çıkarmak zor oluyor.

**K4.** Gazi Üniversitesi Tömer kitapları kullanmaktayız ve ayrıca Yeni İstanbul kitapları da zaman zaman kullanılmakta.

**K8.** Kurumumuza ait Türkçe Dil Sınavı adını verdiğimiz bir ürünümüz var. Kısaca çevrim için sınav sistemi olarak tanımlayabiliriz. Ayrıca alandaki öğreticilere yardımcı olmak adına ölçme ve değerlendirme seminer programları var bu iki projeyi üniversite TÖMER'leri ile yürütüyoruz. Bunlar iki temel projemiz. Planlanan başka projelerimiz de var.

### 3. Ekonomik ve Bürokratik İşlemler Teması

#### a. İkamet ve vize kodu:

**K1.** Öğrencilere eğitim yanında hizmet paketleri de sunuyoruz. Bu sayede sigorta, ikamet, üniversite başvuruları gibi işlemlerinde onlara yardımcı olan eğitim danışmanlarımız destek sağlıyorlar. Ancak bu işlemlerde en büyük problem belirsizliklerin olması. Bunların bir an önce netliğe kavuşturulup belirsizliklerin ortadan kaldırılması gerekiyor.

**K2.** Öğrenci bulmada yaşadığımız tek sorun ülkemizin istikrarlı bir ikamet ve vize politikasının olmaması. Bu durum öğrencilerde tedirginlik yaratıyor ve vizede yaşanan belirsizlikler, keyfi uygulamalar öğrencilerin ülkeye girişlerinde problem yaratıyor. Reklam stratejisi olarak daha çok yurt dışında birlikte çalıştığımız acenteleri ve temsilcilikleri, sosyal medyayı, internet reklamlarını kullanıyoruz.

**K3.** En büyük sorun vize ve ikamet izni. Vize alma sürecinde aynı aileden bir öğrenciye onay verip kardeşine ret verildiğine şahit olduk. Vize türünü konsoloslüğümüzün yanlış verip öğrencinin de bu sebeple ikamet izni alamayıp ülkesine dönüp düzeltmek zorunda kalmasına şahit olduk. Genel kolaylık sağlanması ve sehven hataların geri çevrilmemesi durumunda daha çok kaliteli öğrenci yurt içine çekebiliriz.

**K4.** Türkiye’de yabancılara Türkçe öğretimi alanında hizmet veren özel kursların emekleri ve çabaları yeterince kıymet görmüyor. Eğer sağladığı hizmetler kaliteliyse, hem sektörüne hem bireylere hem de kurumlara fayda sağlıyorsa bunlar göz önüne alınmalı ve devlet tarafından önemsenmelidir. Kayıt aşamasına kadar yaşanan iletişim sorunları ikametgâh alabilme kaygıları ile öğrenci sayısının yetersizliğidir en çok yaşadığımız sorunlar. Üniversitelerin bu konuda iş birliği içerisinde olduğu kurumlara ikametgâh alma konusunda destek vermesi üniversitenin ismini daha yetkin kullanabilmemiz tavsiyesinde bulunabiliriz.

**K5.** Yabancı temsilcilikler ile iletişim ve iş birliği sayesinde öğrenci bulunabilmekte. Köklü ve marka olmamızın avantajları ile öğrenci dijital ortamda araştırma yaptığında bizleri bulabilmektedirler.

**K6.** Yaşadığımız tek sorun göç idaresi özel kurum belgeleri ile ikametgâh verememesi. Haricinde bir sorun yaşanmamaktadır.

**K7.** Türkiye’ye herhangi bir resmi işlem yapacak, başvuru yapacak yabancı bireyler aracı kurum seçerken dikkatli davranmalı ve gerekli belgelerini aracı kuruma eksiksiz vermeli.

#### b. Reklam ve ödeme koşulları kodu:

**K1.** TL,USD VE EURO ile ödeme alabilmekteyiz. Herhangi bir sorun yaşamamaktayız.

**K2.** Genel olarak dolar olarak ücretlendirme yapıyoruz. Ücretleri tahsil etmekte bazen yaşadığımız sorunlar var. Bunların en büyük nedeni ülkelerinden gelecek paranın transferi noktasında yaşadıkları sıkıntı.

**K8.** Dolar olarak ücretlendirme ve ödeme oluyor. Gerektiğinde kampanyalar olduğu ve piyasaya göre ücretlendirme yapıldığı için tahsil de sorunlar yaşanmıyor.

### 4. Sınavlar ve Belgelendirme Teması

#### a. Kurum içi sınavlar kodu:

**K2.** Alanda kullandığımız sınavlar, ders notları, programlarımız, etkinliklerimiz her ay ve gerektiği zamanlarda düzenli olarak revize edilir ve olabildiği kadar esnek olması için üzerinde çalışmalar yapılır. Sertifikalandırma, ölçme değerlendirme işlemlerinin üniversitelerin tekelinde olması son derece büyük problem yaratıyor bizim için. Çünkü her üniversite kendi sistemini uyguluyor. Nitelikli ve ortak paydada birleşmiş bir sistem ne yazık ki yok. Sınavlar eğitim sürecinde belirleyici rol üstlendiği için eğitimde de bir sistemsizlik oluşuyor. Aslında yapılacak en iyi şeyin merkezi bir sınav olması gerektiğini düşünüyorum. Bu sayede eğitim planlamasında da daha sistematik hale gelebiliriz. Bir üniversite diğer üniversitenin sertifikasını kabul etmemesi de ayrı bir sorun.

**b.** *Diploma ve sertifika sınavları kodu:*

**K4.** Üniversiteye bağlı her merkezin de belgelendirme yapabilme yeterliğine sahip olmadığı herkesçe malum bir durum. Bazen başka merkezlerden yardım alarak da çalışılmış. Bunlar göz ününe alındığında alan için bunun bir sorun olduğu düşünülüyor. Naçizane düşüncemiz standart(lar) belirlenerek bunlara ulaşan merkez veya kurumlarca verilebilmeli. Ölçme değerlendirme ve diğer sınav süreçleri için üniversitelerden destek olarak yenilemeler yapıyoruz.

**K6.** Dil yeterliliği diploma veya geçerli belgeyi üniversitenin vermesi önemli ancak bağlı iş birlikçi kurumlarında böyle bir yetkisinin olması mevcut potansiyelin artması konusunda önemli katkıda bulunacaktır.

**K8.** Sertifika sınavlarının TÖMER'ler tarafından yapılması bizim için şimdiye dek bir sorun olmadı. Rahatlıkla sınavlarımız yapıldı, sertifikalarımız verildi. Ayrıca sınavlarımız her yıl yenileniyor ve mümkünse güncel konular kullanılıyor.

“Özel Dil Kursları ve Yabancılara Türkçe Öğretimi” teması değerlendirildiğinde bu kursların birçoğunun öncesinde farklı eğitimler verdikleri (İngilizce, kurum sınavları, üniversite sınavı hazırlığı vb.) fakat Türkçenin yabancılara öğretimi alanında da ihtiyaç duyulması ile birlikte bu alana yöneltileri görülmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı 26.09.2013 tarihinde geçici koruma altındaki yabancıların eğitim ihtiyaçlarının karşılanması ile ilgili bir genelge yayınlamıştır. İleriki yıllarda amaç ve kapsamı revize edilen genelgenin yanında 3.10.2016 tarihinde Avrupa Birliği desteği ile hazırlanan PİCTES (Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi) hayata geçirilmiştir. Yükseköğrenim düzeyindeki sığınmacılar için ise KAGEM (Diyanet İşleri Başkanlığı Kadın, Aile ve Gençlik Merkezi) başta olmak üzere bazı sivil toplum kuruluşları ve üniversitelere bağlı dil öğretim merkezleri yoğun Türkçe öğretimi faaliyetlerinde bulunmuşlardır. Ancak gerek sığınmacı sayısının büyüklüğü gerekse Türkiye'nin her geçen yıl artan bir şekilde uluslararası öğrenciye ev sahipliği yapması özel dil kurslarına duyulan ihtiyacı artırmıştır. Bulgulara görülmektedir ki bu kurslarda sadece dil öğretimi değil yabancı öğrencilere yönelik Scholastic Aptitude Test (SAT), Yabancı Öğrenci Sınavı (YÖS), Graduate Record Examination (GRE) gibi sınavlara yönelik kurslar da mevcuttur. Ayrıca biri dışında kurumların hepsi Türk öğrencilere yönelik kurslara da devam etmektedirler.

Öğrenci sayısı bakımından birçok üniversitenin dil öğretim merkezinden daha yüksek öğrenci sayısına ulaştıkları ve resmî olarak olmasa da iki kurum dışında tamamının TÖMER ismini kullandıkları tespit edilmiştir. Ankara Üniversitesi TÖMER ile başlayan bu isimlendirme uzun yıllar boyunca sadece Ankara Üniversitesi tarafından kullanılmış ve o kurumla özdeşleşmiştir. Ancak yıllar içinde Gazi Üniversitesi başta olmak üzere Türkiye'deki birçok üniversite ve özel kuruluş tarafından kısaltma olarak kullanılmaktadır. Bazı kurumlar bu kısaltmanın bir avantaj meydana getirmediğini belirtse de artık yabancı dil olarak Türkçe öğreniminde “TÖMER” kısaltması bir anahtar sözcük haline gelmiştir ve uluslararası öğrencilerin dikkatini çektiği sahada gözlemlenebilir.

“Eğitim Öğretim ve Akademik Boyut” teması değerlendirildiğinde tecrübeli ve bu alanı iyi bilen öğretici bulmanın en önemli sorunu teşkil ettiği görülmektedir. Türkçenin yabancı ve ikinci dil olarak öğretimine yönelik özel bir lisans bölümü bulunmamaktadır. Genellikle Türk dili ve edebiyatı, Türkçe öğretmenliği, İngilizce öğretmenliği, Çağdaş Türk lehçeleri ve edebiyatları bölümleri ile benzeri bazı bölümlerden mezun olan öğretmen adayları bu sahaya yönelmektedir. Fakat yalnızca Türkçe öğretmenliği bölümünde

çok kısıtlı ders saatleri olacak şekilde alana yönelik dersler verilmektedir. Dolayısıyla öğreticiliğin temel ayaklarından biri olan akademik yeterlilik eksik kalmaktadır. Yüce'ye göre (2016, s. 108) yabancı öğrencilere Türkçe öğreten öğretim elemanı bu işi sadece bir akademik bir görev olarak göremez. Çünkü onun rolü sadece bilgi aktarmak değil ana dili ile dünyaya açılmaktır. Alana yönelik eksiklerini kapatmak isteyen öğreticiler, kendilerini geliştirmek için lisansüstü eğitim seviyelerinde alana özel bir eğitim almakta ve/veya üniversitelerin düzenledikleri sertifika programlarına katılmaktadırlar. Başar ve Boylu (2016, s. 13) sertifika programlarının maddi kaygılarla açılmasını ve alan mezunu olmayanların bu programlara katılmasını eleştirmektedir. Mutlu ve Ayrancı (2017, s. 71) ise öğretici yetersizliğinin sebebini, alana yönelik lisans ve lisansüstü düzeyde bir bilim dalı olmamasını göstermektedir. Sertifika kurslarının yeterliliği ayrı bir tartışma konusu olmakla birlikte lisansüstü eğitime devam eden öğreticiler de genellikle akademik kadrolara yönelmekte ve üniversitelerde iş bulmaya çalışmaktadırlar. Sonuç olarak tecrübeli ve donanımlı öğreticilere ulaşmak kurslar için bir sorun olmaktadır. Bunların yanında kurumların uyguladıkları maaş politikalarının da donanımlı öğretici bulma noktasında sıkıntı yarattığı düşünülmektedir.

Kullanılan ders materyalleri bu temanın ayrı bir alt kodu olarak tespit edilmiştir. Ağırlıklı olarak üniversitelerin ürettiği kitap setlerini temel kaynak olarak kullanan kurumların kendilerine ait bir kitap seti bulunmadığı görülmüştür. Materyal üretimi çeşitliliğinin yanı sıra kurlara ve kazanımlara göre düzenlenmiş bir setin takip edilmesi dil öğretiminin olmazsa olmazlarından. Balcı ve Melanhoğlu (2021, s. 176) öğretim programının öğretim sürecini düzenleyen rehber bir kaynak olduğunu belirtir. Çünkü planlanmamış bir öğretimin hedefe ulaşması oldukça zordur. Bu alanda lokomotif kurumlar ise hâlâ üniversitelere bağlı olarak çalışan merkezlerdir. Bazı kurumlar seminer ve eğitim programlarıyla, bazıları sınavlar ve belgelendirme süreçleriyle, bazıları öğretici yetiştirme ve çevrim içi uygulamalar yoluyla üniversitelerle farklı alanlarda işbirliği yaptıklarını belirtmişlerdir. Ancak ikinci katılımcı, üniversitelerdeki ağır bürokratik yapıdan şikâyet etmektedir. Özel kuruluşlar, devlet kurumlarına göre daha pratik ve hızlı sonuç alınan kurumlardır. Bununla birlikte devlet kurumlarındaki bürokratik süreçlerin, zaman zaman işleyişi yavaşlatmakla birlikte yapılan iş ve işlemlerin doğru bir zeminde devam etmesi bakımından önemli olduğu düşünülmektedir.

“Ekonomik ve Bürokratik İşlemler” teması, kurumların en çok sorun belirttikleri tema başlığı olarak görülmektedir. Uluslararası öğrencilerin yaşadıkları vize ve ikamet alma sorunlarına tüm katılımcılar değinmiştir. Göç İdaresi Başkanlığı eliyle yürütülen bu işlemlerde standardın olmadığı, kuralların sık sık değiştiği hatta aynı konuda farklı kişilere farklı uygulamalar yapıldığı ifade edilmiştir. Kayıt aşamasına gelene kadar pek çok sorun yaşandığı ve devlet kurumlarından bu konularda yeterince destek alınmadığı belirtilmiştir. Tüm katılımcıların ortak görüşü, bürokratik işlemlerin daha kolay ve hızlı olması yönündedir.

Bu temanın diğer koduna bakıldığında bu kurumların uluslararası öğrencilere ulaşmakta gerek sosyal medyayı gerekse diğer reklam unsurlarını etkili kullandıkları görülebilir. Kurslar, şirketler aracılığı ile yurt dışı bağlantılar kurarak oldukça geniş bir yelpazede uluslararası öğrenciyle iletişime geçmekte ve öğrenci portföylerini genişletmektedir. Öğrencilerin kurs ücreti ödemeleri ise Türk lirası olarak alınsa bile ücretlendirme genellikle Dolar veya Euro üzerinden yapılmaktadır.

“Sınavlar ve Belgelendirme” temasına bakıldığında kurumların düzenli olarak öğrencilerini sınavlarla değerlendirdikleri görülmektedir. Bazı katılımcılar, sertifika/diploma sınavlarının üniversitelerle bağlantılı olarak özel kurumlar tarafından da yapılabilmesi gerektiğini savunmuştur. Bazı üniversitelerin, başka üniversitelerin yaptığı sınavları tanımaması veya kabul ettikleri sınavların zaman

zaman değiştirilmesi kurumları bu konuda zora sokmaktadır. Üniversitelerin yaptıkları sınavlar arasında kalite ve zorluk farklarının olması ve Yunus Emre Enstitüsünün yaptığı Türkçe Yeterlilik Sınavı (TYS) dışında tüm okulların kabul edeceği merkezi bir sınavın bulunmaması da bir diğer sorun olarak belirtilmiştir.

## Sonuç ve tartışma

Uluslararası öğrencilere Türkçe öğretimi, ağırlıklı olarak üniversitelerin dil öğretim merkezleri tarafından yapılmaktadır. Ancak çalışmada görüldüğü üzere özellikle son yıllarda bu alanda çalışan özel dil kurslarının sayısında gözle görülür bir artış vardır. Binlerce uluslararası öğrenci, bu kurslarda Türkçe öğrendikten sonra üniversitelerin yaptıkları Türkçe yeterlilik sınavlarına katılarak belge almakta ve üniversite eğitimlerine devam etmektedir. Literatüre bakıldığında özel kurslar ve dersaneler “kâr amacı güden ve öğrencileri müşteri olarak gören kurumlar” (Özgen vd., 2014, s. 418) olarak tarif edilse de bu kursların artık sistemin bir parçası hâline geldiği ve görmezden gelinemeyeceği su götürmez bir gerçektir.

Uluslararası öğrenciler, Türkiye’ye gelip eğitim öğretim hayatlarına devam etme, bir yükseköğretim kurumundan kabul alma, ikamet ve kayıt işlemleri, vize işlemleri, sağlık sigortası ve ekonomik konularla ilgili bir dizi süreçten geçmektedirler. Bulgularda görüldüğü üzere uluslararası öğrenciler ve özel kurumlar en çok bu konuda zorluk yaşamaktadırlar. İç İşleri Bakanlığı, Yüksek Öğretim Kurumu, Göç İdaresi Başkanlığı, Emniyet Müdürlüğü, gibi kurumlar tarafından takip edilen bu süreçlerin sık sık değişmeyen açık ve net kurallarla işlenmesi oldukça önemlidir. Uluslararası öğrencilerden talep edilen bilgi ve evraklar net olarak belirtilmeli, ilgili eğitim öğretim kurumları ile güncel bilgiler düzenli olarak paylaşılmalıdır. Mutlu ve Ayrancı (2017, s. 70) Yunus Emre Enstitüsü ile yurt dışındaki Türkoloji kürsülerinin faaliyetleri ve yurt dışında okutman görevlendirilmesinin devlet açısından yeterli bir dil politikası olmadığını belirtmişlerdir. Hem yurt içi hem yurt dışı çalışmalarda ilgili tüm devlet kurumlarının bir hedef dâhilinde ve uyum içinde çalışması bu alana çok büyük katkı sağlayacaktır. Aynı çalışmada (s. 72) en büyük sorunlardan biri olarak kurumlar arasında eşgüdüm bulunmamasını belirtilmiştir. Bu eşgüdüm akademik bağlamda ders programları, öğretim yöntemi gibi başlıklar üzerinden tartışılabilir. Ancak bulgularda görülmektedir ki kurumlar arasındaki eşgüdümlü çalışma, sadece eğitim-öğretim açısından değil idari anlamda da büyük önem taşımaktadır.

Uluslararası öğrencilerin lisans ve lisansüstü öğretime başlamadan önce Türkçe yeterlilik düzeylerini belgelendirmeleri gerekmektedir. Bunun için üniversitelerde öğrenim sürecine başlayacak uluslararası öğrenciler, öncesinde dil yeterlilik sınavlarına girmektedirler. Bu belgelendirme üniversiteler ve/veya YEE tarafından yapılan sertifika/diploma sınavları yoluyla yapılmaktadır. Bu sınavlar, bir “sonuç özetleyici değerlendirme uygulamaları” (Miller vd., 2009, s. 39) olarak tanımlanabilir. Bunun yanında bazı üniversiteler Yabancı Öğrenci Sınavı (YÖS) ve/veya farklı uluslararası sınavlar ile öğrenci kabul etmektedirler. YÖS ve Türkçe yeterlilik sınavları, üniversitelere bağlı farklı merkezler tarafından hazırlanmakta ve uygulanmaktadır. Ancak bu sınavlarda standartları sağlama bir başka sorun olarak göze çarpmaktadır. ALTE (Association of Language Testers in Europe) “Avrupa başta olmak üzere farklı dünya ülkelerinde yapılan dil sınavlarının belirlenen standartlara uygun yapılarak elde edilen değerlendirme ve yeterlik seviyelerinin karşılaştırılabilir ve uluslararası düzeyde tanımlanabilir olmasını sağlayan bir kuruluştur” (MEB, 2022). Kurumlar için ALTE üyeliği oldukça zorlu süreçlerden geçmektedir fakat benzeri bir akreditasyon, yurt içinde dil yeterlik belgesi veren kurumlar özelinde sağlanabilir. Gerek YÖS puanları gerekse Türkçe yeterlilik belgelerinin, üniversitelerin yaptığı sınavlarla alınmasının bazı sorunları da beraberinde getirdiği açıktır. Üniversitelerin, senato kararları ile bazı

kurumlara ait belgeleri kabul edip bazılarını etmemesi de bir diğerk önemli sorun olarak tespit edilmiştir. Demir (2019, s. 117) bu durumu “standart bir program, akredite edilmiş kurumlar ve saydam belgelendirme süreçlerinden söz edilememesi” ile açıklar. Kurumların sınav uygulamalarındaki farklılıklar sebebiyle aynı öğrenci, farklı sınavlarda birbirine çok uzak sonuçlar alabilmektedir. Bu da ölçme-değerlendirme standartlarının birbirine ne kadar uzak olduğunun ayrı bir göstergesidir. ÖSYM, YÖK veya farklı bir devlet kurumu desteğiyle yapılacak merkezi sınav veya sınavlar bu hususta bir çözüm olabilir. Nitekim Yüksek Öğretim Kurumu bu standartlaşmayı sağlamak için TR-YÖS adı altında; Türkiye’de 17 şehirde ve altı dilde merkezi bir sınav yapmaya başlamıştır (ÖSYM, 2023). Eğer üniversiteler ve dil merkezleri sınavlar yapmaya devam edecekse bu merkezler ve yaptıkları sınavların bağımsız kurumlar tarafından denetlenmesi; akredite edilen kurumların yaptığı sınavların tüm üniversiteler tarafından kabul edilmesi de farklı bir çözüm olarak düşünülebilir. Hâli hazırda üniversitelerin yaptığı sınavlarda dahi sorunlar yaşanmaya devam ederken özel kurumların sınav yaparak dil belgesi vermesi ise problemi daha da büyütmekten başka bir işe yaramayacaktır. Merkezî sınav veya akredite edilmiş merkezler tarafından yapılacak sınavlar ise en etkili çözüm olarak görülmektedir.

Bulgularda görülen bir diğerk husus ders saatleri ve programları konusunda bir ortaklık bulunmamasıdır. Gerek D-AOBM (Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi) gerekse ACTFL (American Council on the Teaching of Foreign Languages) dil öğretimi ve öğreniminde standartlaşmayı sağlamak için iki önemli referans metindir. Bu metinlerin yanında Türkiye’de hazırlanmış Maarif Vakfı ve Milli Eğitim Bakanlığının 2020 yılında yayınladığı Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı da kurumlara yol göstermesi açısından bir diğerk önemli referans metindir. Ayrıca Avrupa Konseyi, hedef dil yeterliliğinin “dil pasaportu” ile belgelendirilmesini kabul etmiştir. Kılınç (2021, s. 342) konu hakkındaki çalışmasında, “Avrupa Konseyine üye ülkelerde oturma ve çalışma izni elde etmek isteyen kişilerin 2005 yılından itibaren dil pasaportuna sahip olmaları” gerektiğini ifade etmiştir. Özetle dil öğrenimi ve öğretiminde planlama ve standartlaşma her geçen gün daha önemli bir hale gelmiştir. Ancak kurumların hem bu programlardan hem de Avrupa Dil Portfolyosundan yeterince yararlanmadıkları göze çarpmaktadır. Durmuş (2013, s. 213) yabancı öğrencilere Türkçe öğretilen birimlerde derslerin yürütülmesi ile ilgili “gerek Türkiye gerekse yurt dışındaki kurumların hatta her öğretim elemanının kişisel becerisi ve yöntem tercihi ile bu derslerin yürütüldüğünü” belirtmiştir. Ders saat süreleri ve sayılarının farklılaşması, alanla ilgili akademik bilgilerin yeterince takip edilmemesi, geçmiş alışkanlıklardan gelen sınav odaklı dersane refleksleri ile hareket edilmesi kurumların önemli sorunlarından bazıları olarak tespit edilmiştir. Üniversiteler ile yapılan ortak çalışmaya ve işbirliklerinin daha etkin hâle gelmesinin bu konulardaki sıkıntıların aşılmasında önemli rol oynayacağı düşünülmektedir. Kur başına kaç saat ders yapılması gerektiği, kur sonunda öğrencinin ulaşması gereken yeterlikler, yapı ve beceri öğretiminde dikkat edilmesi gereken hususlar, ölçme değerlendirme, kültürlerarası iletişim gibi eğitim öğretime yönelik konularda kurumların destek alması öğretim kalitesini artıracaktır.

Üniversiteleri, tiyatroları, müzeleri, kütüphaneleri, spor tesisleri ve çeşitli etkinliklere kolay erişim sağlayan imkânları ile önemli bir öğrenci merkezi olan Ankara, büyük bir yabancı öğrenci kitlesine ev sahipliği yapmaktadır. Çalışma, Ankara’daki kurslardan hareketle yapılmıştır ancak tespit edilen sorunların farklı bölgelerde de yaşandığı var sayılabilir. Çalışmadan hareketle, Türkiye’deki pek çok şehirde yabancılara Türkçe öğretiminde önemli bir yeri olan özel Türkçe kursları ile ilgili, farklı bakış açılarıyla yapılacak akademik çalışmalara ihtiyaç olduğu düşünülmektedir.

**Kaynakça**

- ACTFL (2012). *American Council on the Teaching of Foreign Languages*. <https://www.actfl.org/adresinden> 19.09.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Boylu, E., Başar U. (2016). Türkçe öğretim merkezlerinin güncel durumu ve standartlaştırılması üzerine. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi "Prof. Dr. İbrahim KAVAZ Özel Sayısı"*, 4(24), 309-324.
- Balcı M., Melanlioğlu D. (2020). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi programı üzerine. *Kırkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 10(2) 173-198.
- Bacanlı, H., Dombaycı, M. A. (2013). Kapatılma veya dönüştürülme ayrımında dersaneler. *ASEM Rapor. Ankara Siyasal ve Ekonomik Araştırmalar Merkezi*, Ankara. <http://www.asem.org.tr/publication/details/44/> adresinden 05.07.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Collins, K. M. T., Onwuegbuzie, A. J., & Jiao, Q. G. (2006). Prevalence of mixed-methods sampling designs in social science research. *Evaluation & Research in Education*, 19 (2), 83-101.
- Council of Europe (2020). *Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment companion volume with new descriptors, language policy programme education policy division education department council of Europe*, Strasbourg 2001 / 2018 / 2020.
- Creswell, J.W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. California: Sage Publications Inc.
- Creswell, J. W., & Clark, V. L. P. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*, Los Angeles: Sage.
- D-AOBM (2021). "Diller için Avrupa ortak öneriler çerçevesi" Öğrenim, öğretim ve değerlendirme. MEB Yayınları.
- Demir, T. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde standart ve akreditasyon sorunu. *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Doktora Programı 1. Öğrenci Sempozyumu* bildiri kitapçığı içinde. Ed. M. Durmuş. 105-122.
- Durmuş, M. (2013). Türkçenin yabancılar için öğretimi: Sorunlar, çözüm önerileri ve yabancılar için Türkçe öğretiminin geleceği ile ilgili görüşler. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı*. 6(11) 208-224.
- Erdil, M. (2018). Türkiye Cumhuriyeti Yüksek Öğretim Kuruluna bağlı 209 üniversitede yabancılar için Türkçe öğretimi, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(60), 93-112.
- Gerring, J. (2007). *Case study research: Principles and practices*. New York: Cambridge University Press.
- Kılınç, A. (2021). "Avrupa dil portfolyosu ve pasaportunun yabancı dil eğitimindeki işlevi", *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(25), 333-355.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber* (Çev. Turan, S.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook*. (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Miller, M. D., Linn, R. L. & Gronlund, N. E. (2009). *Measurement and assessment in teaching*. New Jersey: Pearson Education Inc.
- MEB.(2022). *Milli Eğitim Bakanlığı resmî istatistikler*, <https://www.meb.gov.tr/2021-2022-orgun-egitim-istatistikleri> adresinden 07.07.2023 tarihinde erişilmiştir.
- MEB (2022). *Milli Eğitim Bakanlığı Avrupa Birliği ve Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü*. <http://abdigm.meb.gov.tr/www/avrupa-dil-sinavlari-dernegi/icerik/1719> adresinden 20.09.2023 tarihinde erişilmiştir.

- MEB (2007). *Özel öğretim kurumları kanunu*, <https://ookgm.meb.gov.tr/www/kanunlar/icerik/64> adresinden 07.07.2023 tarihinde erişilmiştir.
- MEB (2014). *Milli Eğitim Bakanlığı Yabancılar Yönelik Eğitim - Öğretim Hizmetleri*. <https://docplayer.biz.tr/8682160-T-c-milli-egitim-bakanligi-temel-egitim-genel-mudurlugu-sayi-10230228-235-4145933-23-09-2014-konu-yabancilara-yonelik-egitim-ogretim-hizmetleri.html> adresinden 21.09.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Mutlu H.H. ve Ayrancı B.B. (2017). Yabancılar Türkçe öğretiminde geçmişten günümüze süregelen problemler. *The Journal of International Lingual, Social and Educational Sciences*. 3(2) 66-74.
- Onwuegbuzie, A. J., & Leech, N.L. (2007). *A Call for qualitative power analyses. Quality & Quantity*, 41, 105-121.
- ÖSYM (2023). *Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi TR YÖS Kılavuzu*. <https://www.osym.gov.tr/TR,24127/2023-tr-yos-kilavuz-ve-basvuru-bilgileri.html> 18.09.2023 tarihinde adresinden tarihinde erişilmiştir.
- Özgen N., Köşker N., yalçın H. (2014). Türkiye'de özel dersaneler ve paydaşları üzerine bir analiz, *TÜCAUM VIII. Coğrafya Sempozyumu* Ankara. Bildiri kitabı, 417-427.
- Özdemir, C. (2018). Yabancılar Türkçe öğretimi tarihçesi, *Alatoo Academic Studies*, 58-65.
- PIKTES (2016). *Türk Eğitim Sisteminde Çocuklar İçin Kapsayıcı Eğitimin Desteklenmesi Projesi*. <https://piktes.gov.tr/cms/> adresinden 22.09.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Shields, R. (2013). *Globalization and ISM: A network analysis. Comparative Education Review*, 57(4), 609-636. <https://www.jstor.org/stable/10.1086/671752> adresinden 01.08.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative reserach: Grounded theory procedures and techniques*, New Delhi: Sage.
- Subaşı, M., Okumuş, K. (2017). Bir araştırma yöntemi olarak durum çalışması, *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 419-426.
- Tekin, M.K. (2022). Dünyada ve Türkiye'de uluslararası öğrenci hareketliliğinin mekânsal perspektiften incelenmesi, *Ege Coğrafya Dergisi* 31(1), 139-154.
- Teichler, U. (2007). The Changing role of student mobility, *Higher Education, Research and Knowledge*. 20(4) 457-495. [https://www.researchgate.net/publication/242159121\\_The\\_Changing\\_Role\\_of\\_Student\\_Mobility](https://www.researchgate.net/publication/242159121_The_Changing_Role_of_Student_Mobility) adresinden 01.08.2023 tarihinde erişilmiştir.
- TYDÖP (2020). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi programı*.
- UNESCO (2022). *Uluslararası öğrenci verileri*, <http://data.uis.unesco.org/> adresinden 07.12.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Yüce, S. (2016). Yabancılar Türkçe Öğretiminde Nitelikli Öğretim Elemanı Sorunu. "İstanbul Aydın Üniversitesi Uluslararası Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Sempozyumu" bildiri kitabı içinde. 105-115.
- YÖK. (2023). *Yükseköğretim bilgi sistemi*, <https://istatistik.yok.gov.tr/> adresinden 07.12.2023 tarihinde erişilmiştir.

### **Ek 1. Yarı yapılandırılmış görüşme formu**

Sayın katılımcı,

Türkiye'de yabancılar Türkçe öğretimi alanında hizmet veren özel kurslar hakkında bir çalışma yapıyorum. Bu çalışma kapsamında aşağıdaki soruları cevaplamanızı talep etmekteyim. Çalışmada ad,

soy ad, iletişim numaraları gibi kişisel bilgiler talep edilmemektedir. Cevaplarınız sadece araştırma makalesinde kullanılacak ve üçüncü kişilerle paylaşılmayacaktır.

Xxxxxx, xxxxx

## Sorular

### A) Demografik veriler

- 1) Cinsiyetiniz
- 2) Yaşınız
- 3) Eğitim Durumunuz
- 4) Mezun olduğunuz fakülte/bölüm
- 5) Kurumunuzda çalışma süreniz

### B) Görüşleriniz

1. Çalıştığınız veya patronu olduğunuz kurum, bu alanda kurumsal olarak kaç yıldır hizmet veriyor?
2. Kurumunuzda hangi amaca yönelik Türkçe kursları var? (Akademik Türkçe, genel Türkçe, konuşma kulüpleri vb.) Genel Türkçe kurslarında A1'den C1'e toplam kaç saat ders veriliyor?
3. Kurumunuz, bir yıllık süreçte ortalama kaç öğrenciye ulaşıyor?
4. Öğretici istihdamında yaşanan sorunlar var mı? Örneğin; tam zamanlı veya yarı zamanlı öğrencileri mi tercih ediyorsunuz? Alanında uzman öğreticiler ile çalışabiliyor musunuz?
5. Dil yeterliğini gösteren diploma ve/veya sertifikaların sadece üniversitelere bağlı merkezler tarafından verilmesi sizin için bir sorun mu? Bu konu hakkında tavsiyeniz var mı?
6. Seviye tespit ve kur sınavlarınız: Alan bilgisi, öğretim programı, dil kazanımları ve ölçme-değerlendirme süreçleri bakımından değerlendiriliyor ve zaman zaman yenileniyor mu?
7. Takip ettiğiniz bir Türkçe öğretimi kitap seti var mı? Varsa kullandığınız dil öğretim setlerini zaman zaman değiştiriyor musunuz?
8. Öğrenci bulmada yaşadığımız zorluklar ve reklam stratejileriniz (internet reklamları, afiş-broşürler, elçilikler veya farklı kurumlarla ikili ilişkiler kurma vs.) nelerdir?
9. Bürokratik işlemlerle ilgili (Kurumlarla ilişkiler, ikamet alma, sağlık sigortası, kayıt işlemleri vd.) tespit ettiğiniz sorunlar var mı? Bu konuda tavsiyeleriniz nedir?
10. Ücretlendirme Türk Lirası ile mi Dolar/Avro ile mi yapılıyor? Ücretlendirmede ve/veya öğrencilerden ücret tahsil etmede yaşanan sorunlar var mı?
11. Kurumunuzda yabancılara Türkçe öğretimi dışında kurslar ve/veya çevrim içi kurslar var mı?
12. Kurumunuzda "TÖMER" adını kullanıyor musunuz? Bunun bir avantaj olup olmadığını düşünüyor musunuz?
13. Üniversitelerin dil öğretim merkezleri ile ortak yürüttüğünüz projeler var mı? Varsa bu ortak çalışmaların faydaları hakkında bilgi verir misiniz?
14. Bu soruların dışında tespit ettiğiniz sorunlar ve konu hakkında tavsiyeleriniz nelerdir?



## 19. Kavram alanı içerisinde *cilasun* kelimesinin incelenmesi ve Derleme Sözlüğü'ne katkı: *cilasım, cilasılım*\*

Hanife GEZER<sup>1</sup>

**APA:** Gezer, H. (2023) Kavram alanı içerisinde cilasun kelimesinin incelenmesi ve Derleme Sözlüğü'ne katkı: *cilasım, cilasılım*. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (36), 355-367. DOI: 10.29000/rumelide.1372359.

### Öz

Moğolca ve Türkçe arasındaki yakınlık ister Ramstedt ve Poppe'nin düşündüğü gibi genetik bir akrabalığa dayansın ister Clauson ve Doerfer'in iddia ettiği gibi kelime ödünçlemesine dayansın, bu dillerin yüzyıllar boyunca etkileşim halinde olduğu inkâr edilemez bir gerçektir. Moğolca ve Türkçe arasındaki bu münasebette, karşılıklı kelime alışverişi iki döneme ayrılabilir. Birinci dönem Türkçenin Moğolca'yı önemli ölçüde etkilediği Proto-Türkçeden Altay dil birliğine kadar olan dönem; ikinci dönem ise her iki dilin de birbirini etkilediği, 13. yy'da Moğol istilasıyla başlayan dönemdir. Diller gibi kelimeler de ister bir dile ait olsun ister ödünçleme olsun canlıdır ve birbirleriyle anlam ilişkisi içerisindedir. Dil, soyut veya somut bir kavramı karşılamak için bir kelimeye sahipken başka dillerden aynı kavram alanı içerisinde yer alan kelimelerden ödünçleme yapabilir. Bu kelimeler zamanla fonetik ve morfolojik değişikliğe uğrayabildikleri gibi sahip oldukları anlamların dışında yeni anlamlar da kazanabilirler. Bu çalışmanın konusu, Orta Asya'dan Anadolu'ya kadar uzanan Moğol istilasıyla başlayan dönemde Moğolcadan Türkçeye geçtiği düşünülen *cilasun* kelimesidir. Çalışmada önce cilasun kelimesinin etimolojisi üzerinde durulmuştur. Daha sonra sözlük ve metin taraması yapılarak *cilasun* kelimesinin tarihî lehçelerde nasıl ve hangi anlamlarda kullanıldığı tespit edilmiştir. *cilasun* kelimesinin tespit edilen anlamlarından yola çıkarak aynı kavram alanında bulunan kelimeler ve bu kelimelerin çağdaş Türk lehçelerindeki anlamları incelenmiştir. Son olarak *cilasun* kelimesinin Türkiye Türkçesi ağızlarındaki kullanımına değinilmiş ve Derleme Sözlüğü'nde bulunmayan, Çanakkale ağızında tespit edilen *cilasım, cilasılım* şekilleri örnekendirilerek ortaya koyulmuştur.

**Anahtar kelimeler:** calagu, yaş, batur, kavram alanı, Türkiye Türkçesi ağızları

## Examination of the word *cilasun* in the conceptual field and contribution to the Compilation Dictionary

### Abstract

Whether the affinity between Mongolian and Turkish is based on genetic kinship, as Ramstedt and Poppe thought, or on word borrowing, as Clauson and Doerfer argue, it is an undeniable fact that these languages have interacted for centuries. In this relationship between Mongolian and Turkish, the mutual exchange of words can be divided into two periods. The first period is the period from Proto-Turkish to Altaic language union, in which Turkish had a significant influence on Mongolian; The second period is the period that started with the Mongol invasion in the 13th century, when both languages affected each other. Like languages, words, whether they belong to a language or borrowed,

\* Bu makale, 24-26 Nisan 2014 tarihleri arasında Bişkek'te düzenlenen VI. Uluslararası Genç Türkologlar Sempozyumu'nda sözlü olarak sunulmuş ve özeti basılmış bildirinin genişletilmiş hâlidir.

<sup>1</sup> Dr. (Çanakkale, Türkiye), hanifegezer@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-8655-5714 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 17.08.2023-kabul tarihi: 20.10.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1372359]

are alive and have a meaning relationship with each other. While a language has a word to meet an abstract or concrete concept, it can borrow words from other languages within the same concept area. As these words can undergo phonetic and morphological changes over time, they can also gain new meanings apart from the meanings they have. The subject of this study is the word *cilasun*, which is thought to have passed from Mongolian to Turkish in the period starting with the Mongolian invasion from Central Asia to Anatolia. In the study, firstly, the etymology of the word *cilasun* was emphasized. Then, by scanning the dictionary and the text, it was determined how and in which meanings the word *cilasun* was used in historical dialects. Based on the determined meanings of the word *cilasun*, the words in the same concept area and the meanings of these words in contemporary Turkish dialects were examined. Finally, the use of the word *cilasun* in Türkiye Turkish dialects is mentioned, and the *clasım*, *clasılm* which is not found in the Compilation Dictionary, is revealed by exemplifying the dialects of Çanakkale.

**Keywords:** calağu, yaş, batur, conceptual field, Türkiye Turkish dialects

## Giriş

Moğolca ve Türkçe arasındaki ilişki, iki dilin birbirine olan yakınlıkları ve ortak noktaları birçok çalışmaya konu olmuştur. Bu iki dil arasındaki yakınlık, ister Ramsted (1957) ve Poppe (1992)'nin düşündüğü gibi genetik bir akrabalığa dayansın, ister Clauson (1956; 1959) ve Doerfer (1963, s.5-16; 1980-1981)'in iddia ettiği gibi karşılıklı etkileşimden kaynaklanan kelime ödünçlemesine dayansın, Moğolca ve Türkçenin yüzyıllar boyunca etkileşim hâlinde olduğu inkâr edilemez bir gerçektir. Başta Türkçe ve Moğolca olmak üzere Altay dil ailesi çatısında yer alan diller arasındaki paralellikler çeşitli çalışmalarda incelenmiş, birbirine benzemeyen kelimelerin benzerlikleri sorgulanmış ve ana biçimleri yeniden kurulmaya çalışılmış ama Altay dillerinin genetik akrabalığı ispatlanamamıştır. Bu nedenle günümüzde, bu varsayımın faydalı olmadığına dair görüşe sahip olan araştırmacılar vardır.

Şçerbak'a göre araştırmacıların, dillerin sadece birbirlerine olan temasları sonunda geniş benzerliklerin oluşamayacağı yönündeki yanlış önermeye dayanarak daha fazla paralel malzeme toplama çabası işi daha da içinden çıkılması zor bir duruma sokmuştur. Oysa ona göre bu dillerin arasındaki ilişkilere daha çok önem verilmelidir. Sadece benzerlikler değil, farklılıklara da dikkat çekilmeli ve kelimelerin Türkçe-Moğolca ortak ilk biçimlerinin yeniden oluşturma çabalarının anlamsız olacağı fark edilmelidir (Şçerbak, 2011, s.11).

Moğolca ve Türkçe arasındaki ilişki bazen azalmış bazen de söz varlıkları birbirlerinden ayrılmayacak kadar derin olmuştur. Moğolca ve Türkçe arasındaki bu ilişki iki döneme ayrılabilir (Korkmaz, 1988, s.43). Birinci dönem Türkçenin Moğolcayı önemli ölçüde etkilediği Proto-Türkçeden Altay dil birliğine kadar olan dönemdir. Bu dönemde, tek taraflı bir etkileşim söz konusudur. Clark, Türk ve Moğol dilleri için ortak yüz on kelimeyi incelediği makalesinde, Moğolca ve Türkçe arasında 13. yüzyıla kadar tek taraflı bir etkileşimin olduğu, Moğolcanın Türk dillerine etkisinin ise 13. yüzyıldan sonra olduğu sonucuna ulaşmıştır (Clark, 1977, s.112). Clauson'a göre de Eski Türkçede Moğolca kökenli kelime mevcut değildir. Ona göre bu iki dil için ortak olup 13. yüzyıla kadar ki dönemde Eski Türk metinlerinde geçenler Türk kökenli, Eski Türk metinlerinde geçmeyenler Moğol kökenli olarak incelenmelidir (Clauson, 1959, s.177).

İkinci dönem ise her iki dilin de birbirini etkilediği, 13. yüzyılda Moğol istilasıyla başlayan dönemdir. Dillerin birbirleri üzerindeki etkilerinin, aralarındaki ilişkinin süresi ve derinliği ile doğru orantılı

olduğu göz önünde bulundurulduğunda Moğolcanın her bir Türk dili üzerindeki etki derecesinin farklı olacağını söylemek yanlış olmayacaktır. Karayimce, Çuvaşça gibi sınır dillerinde ve Batı Oğuz grubu Türk dillerinde (Azerbaycan Türkçesi, Gagavuz Türkçesi, Türkiye Türkçesi) Moğolcanın etkisi fazla değilken; Kırgız Türkçesi, Kazak Türkçesi ve Sibirya Türk dillerinde (Altay Türkçesi, Tuva Türkçesi, Hakas Türkçesi, Yakut Türkçesi) Moğol kökenli alıntı kelimelerin sayısı daha fazladır (Şçerbak, 2011, s.13). Sertkaya da Moğolca ve Türkçe arasındaki ilişkiyi önce “Moğolcadaki Türkçe Unsurlar” ve “Türkçedeki Moğolca Unsurlar” olmak üzere ikiye ayırmış, Türkçedeki Moğolca unsurları üç ana başlık altında toplamıştır:

1- Kuzey Türkçesi (Kuman-Kıpçak)

2- Doğu Türkçesi (Çağatay)

3- Batı Türkçesi (Osmanlı-Azerbaycan-Türkiye) (Sertkaya, 1986, s.266).

Dil, bir kavramı karşılayacak bir kelimeye sahip değilse başka dillerden ödünçlemeler yapabilir. Bunun yanında dil, bir kavramı karşılayacak bir kelimeye sahip olmasına rağmen etkileşime girdiği başka dillerden aynı kavramı karşılayan başka kelime veya yapıları ödünçleme yoluyla alabilir. Bu durumda ödünçleme yoluyla alınan alıntı kelime o dilde var olan kelimenin ikinci planda bırakılmasına ve kullanımdan düşmesine sebep olabilir. Bu da ikinci planda kalan, kullanımdan düşen kelimenin zamanla fonetik ve morfolojik değişikliğe uğramasına sebep olabileceği gibi içerisinde bulunduğu kavram alanının dışında kalmasına ya da anlam genişlemesine uğrayarak yeni anlamlar kazanmasına da sebep olabilir. Bu çalışmaya konu olan *cilasun* kelimesi de bu doğrultuda bir incelemeye tabi tutulmuştur.

### ***cilasun* kelimesinin etimolojisi ile ilgili görüşler**

Güncel Türkçe Sözlük'te ***cilasun*** kelimesi *is. Moğ. 1. yiğit kimse; 2. eli çabuk, becerikli kimse* (TDK Sözlüğü, 2009, s.370; URL-1) şeklinde anlamlandırılmıştır. Moğolca sözlükte ***calagu***: /ʒAJIYY/ < *zalū is. ve sf.: genç, delikanlı; gençlik, delikanlılık* şeklindedir. Ayrıca Moğolcada ***calagu bolgahu*** “gençleştirmek”, ***calagu bolhu*** “daha genç olmak, gençleşmek”, ***calagu eçe*** “gençlikten, gençliğinden beri”, ***calagu kümün*** “genç adam, genç kişi”, ***calagu nasu*** “genç yaş, gençlik” kullanımları bulunmaktadır (Lessing, 2003, s. 1590). Aynı kelime ailesinden ***calagura***- /ʒAJIYYPAX/ *zalūrah* geçsz.f.: genç olmak, gençleşmek; ***calagurha***- /ʒAJIYYXAX/ *zalūrhah* geçsz.f.: genç gibi hareket etmek, gençler gibi davranmak; ***calagus*** /ʒAJIYYC/ *zalūs* [calagunun çokl.] *is.:* genç kişiler, gençler; ***calaguu*** bk. *calagu* ve ***calaguhan*** /ʒAJIYYXAH/ *sf.:* biraz genç, genççe kelimeleri bulunmaktadır (Lessing, 2003, s. 1590-1591).

Moğolcadan alıntı bir söz olduğu açık olan kelimenin etimolojisi hakkında Clauson'un sözlüğünde (Clauson, 1972), Räsänen'in sözlüğünde (Räsänen, 1969), Starostin vd.'nin sözlüğünde (Starostin vd., 2003), Gülensoy'un sözlüğünde (Gülensoy, 2011) ve Eren'in sözlüğünde (Eren, 1999) bilgi bulunmamaktadır. Tietze, ***cilasın*** madde başını bk. kısaltması ile ***celasin*** (Tietze, 2002, s.437) maddesine göndermiştir. ***celâsin, celâsun, cilasın*** olarak kelimenin üç şeklinin bulunduğu madde başını “yiğit adam” TS 767-768 < Moğ. ***calagu*** a.m.+ bir ek (Tuna, 1972, s.217) şeklinde açıklamıştır. Tietze, ayrıca bu kelime ile ilgili Vásáry'nin görüşüne de dikkat çekmiştir. Vásáry'ye göre kelime E.T. ***çal-*** “yere çal-” kökünden veyahut ondan türemiş olan ***çalık*** “inatçı, sinirli (at hakkında)” kelimesinden

+ -sun/-sın eki ile “eli çabuk, becerikli” şeklinde türemiş olmalıdır Vásáry (1993, s. 131). Daha sonra Tietze kelimeyi tespit ettiği bazı eserlerden örnekler vermiştir:

\* Şöyle vakur, terendaz, cilasın bir hizmetçi haline gir! (Hüseyin Rahmi Gürpınar, 1938, s.12). ***cilâsın gibi*** “boylu boslu, gürbüz babayığit” Ö. A. Aksoy, 1964 III, 135. \* -“Bu kız da onu sever.” -“Eh sever ya. Celasin gibi delikanlı. Dört kaşlı, eti budu yerinde.” (S. E. Ertem, 1930 s. 64) şeklinde açıklamıştır (Tietze, 2002, s.425).

Tuna (1972, s. 217) ***calasun*** kelimesini Osm. (جلاس) “genç, kuvvetli adam, yiğit” şeklinde anlamlandırmıştır. Kelimeyi, Tarama Sözlüğü’nden (TS, Cilt II, s.767-768) Dede Korkut, Ebā Müslimnâme, Şehnâme tercümesi, ‘Âlî Divânı, Hamse-i Atâ’î ve Sâbit Divânı adlı eserlerde tespit ettiğini belirtmiştir. Kelime, Ebā Müslimnâme ve Şehnâme Tercümesi’nde: جلاسن şeklinde Hikmetnâme’de: جراسون şeklinde yazılmıştır ve ona göre kelimenin diğer mümkün okuma şekilleri şunlardır: ***calasın***, ***calasun***, ***cilasın***.

Tuna’ya göre bu kelimenin kökeni Moğolcada mevcut aşağıdaki kelimelerle açıklanabilir: YM. ***calagu*** “genç, yiğit, gençlik” (Lessing, 1029 b), Khal. ***Dzalū id.*** (a.y.) Bur. ***Dzalū id.*** (Bur., 179), Kalm. ***Zalū id.*** (Kalm., 75 b); Kundur ***cilaw id.*** (8-1 b); Mog. ***Calaū id.*** (Zirni, 108); Dag. ***Caloo*** (Dag., 330); Mong. ***DZilū id.*** (Mong., 79). Bunlar dışında aynı kökten türeyen şu kelimeleri örnek olarak verir: ***calagura-***, ***calagurka-***, ***galagus***, ***calaguçud*** vb. Daha sonra Türk lehçelerinde farklı şekilleri bulunan ***yaş*** kelimesi ile *cilasun* kelimesinin kökü olduğunu düşündüğü ***cal*** kelimesinin arasında /c/~y/ ve /l/~ş/ denklikleri olduğunu söyler:

Alt., Tel., Kar. T., E.T. ***yaş*** “yengç, genç adam, gençlik” (Wb., III, 241), Kaz. ***yâş id.*** (Wb., III, 379), Kzk. ***jas id.*** (Wb., IV, 48), Kırg. ***çaş id.*** (Yudakhin, 240), Şor. ***çaş id.*** (Wb., III., 1912), Sag. ***çaş id.*** (Wb., III., 1909), Trm. ***yâş id.*** (Trkm. 859), Özb. ***yoş*** (Uzb., 179)

\*A. \*c-: \*M. c-: T. y- (M.\****cal***: T. ***yaş***)

\*A. \*l2: \*M. l-: T. ş- ve Moğolca ek ±sun

Bu durumda Tuna’ya göre ***calasun***, Moğolca \****cal*** kökünden + a- ve –sun ekleriyle türemiş bir kelime olabilir:

cal+a-sun > ***calasun***, ***cilasun*** > Osm. ***cilasın*** ve ***calasun*** > Osm. ***carasun*** olmuş olabilir (Tuna, 1972, s. 217).

Tuna’nın bu açıklaması varsayımsal ***cal*** köküne dayanmasına rağmen anlamsal açıdan mantıklı görünmektedir. “yaşı ilerlememiş olan, ihtiyar karşıtı” anlamında Türkiye Türkçesinde ***genç*** kelimesi ve Azerbaycan Türkçesinde ***günc*** kullanılırken Başkurt Türkçesinde ***yâş***, Kazak Türkçesinde ***jas***, Kırgız Türkçesinde ***çaş***, Özbek Türkçesinde ***yâş***, Tatar Türkçesinde ***yâş***, Türkmen Türkçesinde ***yâş*** ve Yeni Uygur Türkçesinde ***yaş*** kelimesi kullanılmaya devam etmektedir (Ercilasun vd., 1991, s.264-265). Aynı anlamı (yaşı ilerlememiş olan, ihtiyar karşıtı) karşılamak için E.T. döneminde ***yaş*** kelimesi ile birlikte ***kenç*** ve ***yigıt*** kelimesinin kullanıldığı görülmektedir:

**yaş: 1.** “insanın yaş olanı, yaşı ilerlememiş olan”, [E.T.] IB 26; [Kar.T.] DLT III, 159.

**2.** “taze, yaş, yeşil (bitki), yeşillik”, [E.T.] IB 82; Wilkens 874; [Kar.T.] DLT III, 159; R 16: 14; TİEMKök 19: 25.

**3.** “gözyaşı”, [ET.] ETY (KT K 11); AYAYazlı 1268; Wilkens 874; [Kar.T.] DLT III, 159; R 9: 92; KB 1047; TİEMKök 9: 92.

**kenç:** 1. “insanın yaş olanı, yaşı ilerlememiş olan, çocuk”, [E.T.] AYÇağ 641/8; UM I 139; Wilkens 355; [Kar.T.] DLT I, 169; KB 2659.

2. “embriyo, bebek, süt çocuğu”, [E.T.] Wilkens 355.

**kençik** “yavrucuk, yavrucağız, küçük çocuk” [E.T.] Wilkens 356 ve **kenç(i)ye** “küçük, embriyo, yeni doğmuş bebek, yeni doğan”, [E.T.] Wilkens 356 kelimeleri de aynı kelime ailesindedir.

**yigit:** 1. “insanın yaş olanı, yaşı ilerlememiş olan, ilk gençlik çağında”, [ET.] AYAYazlı 0933; Wilkens 901; [Kar.T.] DLT III, 16; AH 195; KB 2984; TİEMKök 2: 68.

2. “müritler, (felsefi bir ekolde) yeni başlayanlar”, [E.T.] Wilkens 901.

Bu üç kelime de eski Türkçe döneminden beri kullanılmalarına rağmen **yaş** kelimesinin sahip olduğu anlam zenginliğinin daha fazla olduğu görülmektedir. **kenç** ve **yigit** kelimeleri “insanın yaş olanı, yaşı ilerlememiş olan” anlamında insanlar için kullanılırken **yaş** kelimesi bu anlamın yanında “taze, sulu, yeşil” olmasıyla bağlantılı olarak sebzeler, yeşillikler, baklagiller için de kullanılmıştır. **yaş** kelimesinin “su” ve “hayat” kavramlarıyla bağlantılı olduğu açıktır. **yaşar-** kelimesi “(bitki vb. için) yeşermek, sulanmak” [E.T.] AYÖlmez 166/1; [Kar.T.] DLT III, 68; KB 1810; anlamına sahipken Güney-doğu lehçelerinde hâlâ “(insanlar için) gençleşmek”, UTİL VI-455; ÖTİL *yâşâr-*, II-52 ve “(insanlar için) güzelleşmek”, ÖTİL *yâşâr-*, II-52 anlamlarında kullanılmaya devam etmektedir. **yaş** kelimesi “ıslak, sulu” temel anlamının yanında “taze, körpe, yeşil” ve “genç, delikanlı, ilk gençlik döneminde” anlamları kazanmış ayrıca “genç” anlamıyla bağlantılı olarak “güzel” anlamı kazanmış olmalıdır. Yani “genç” kavramıyla “güzel” kavramı ilişkilendirilmiştir. Özbek Türkçesindeki **yâşâr-** kelimesi “(insanlar için) güzelleşmek” anlamında kullanılmaya devam etmektedir. Türkiye Türkçesinde ise **yaşar-** “ıslanmak, nemlenmek” anlamında kullanılmaktadır (URL-I). Ayrıca “genç” kavramı “delikanlı, gözü kara, cesur” kavramıyla da bağlantılıdır. Bu durumda “delikanlı, gözü kara, cesur” kavramı muhtemelen anlam karışıklığı olmaması için **yaş** kelimesiyle değil Moğolca \***cal** kökünden *calasun/ cilasun* kelimesiyle karşılanmış olmalıdır.

<b>yaş</b>			
insanlar için		bitkiler için	
“gözyaşı”	“genç, hayatının ilk gençlik döneminde olan” (“genç” kavramı ile “güzel” ve “cesur” kavramları arasında bağlantı kurulmuştur.)		“taze olan” <b>yaşagu</b> “taze”, [E.T.] Wilkens 874;  Kelime Karahanlı döneminde DLT III, 36’de bir kez “bu er ol uzun <b>yaşagu</b> ” <sup>2</sup> şeklinde geçmektedir. Atalay kelimeyi “yaşama hakkı
	“güzel”	“delikanlı, gözü kara, cesur, yigit”	
	<i>yâşâr-</i> , “güzelleşmek” ÖTİL II-52	Bu kavramı karşılarken anlam karışıklığı olmaması için yaş ~ *cal > <b>calagu</b> >	
			“yeşil olan”

2 بُوَأْرَالْ أَزُونْ يَشَاغُوْ

		<b>calasun/ cilasun</b> kullanılmış olabilir.	olan”, Kaçalin ve Ölmez “yaşamaması gereken”, Ercilasun ve Akkoyunlu “ömürlü olmaya hakkı olan” şeklinde açıklamışlardır.
--	--	--	---

Eski Türkçe ve Karahanlı döneminde **yaşağı** “taze; yaşama hakkı olan, yaşamaması gereken” kelimesinin Moğolca **calagu** kelimesiyle olan morfolojik benzerliği dikkat çekicidir. Bu benzerlik, anlam karışıklığını önlemek için “delikanlı, cesur, yiğit” anlamının **calagu** kelimesiyle, “taze; yaşama hakkı olan” anlamının **yaşağı** kelimesiyle karşılanmış olabileceğini düşündürmektedir.

Aynı kelime ailesinden olduğu düşünülen, Eski Türkçe ve Karahanlı döneminde tespit edilemeyen **yal** “hayvan yemeği” kelimesi ilk defa Kıpçak döneminde KTS’de tespit edilmiştir: *yal* KTS 307. Kelime Kıpçak dönemi eserlerinden Kitâb-ı Mecmû-ı Tercümân-ı Türki ve Acemî ve Mugâlî adlı eserde geçmektedir. **yal** kelimesi Türkiye Türkçesi ağızlarında “köpeklere veya ineklere yedirmek için un veya kepekle hazırlanan sulu yiyecek” anlamında hâlâ kullanılmaktadır (URL-I). Bu durumda **yaş** ve **yal** köklerini “ıslak, sulu” gibi kavramlarla ilişkilendiren Türkçe; “cesur, kahraman, yiğit” anlamını karşılamak için /c/~y/, /l~/s/ denkliği bulunan Moğolca **cal** kökünden **calagu**, **calasun**, **cilasun**, **cilasun** kelimesini tercih etmiştir denilebilir. Moğolcadan kelimenin /c/’li (**cal**) şeklinin alınması, kelimenin Türkçedeki /y/’li (**yaş**) şekliyle meydana gelecek olan anlam karışıklığını da ortadan kaldırmıştır. **yaş** “ıslak” kelimesinin bir zaman dilimini karşılayan **yaş** “yıl birimiyle ölçülen zaman dilimi” kelimesiyle; **yal** “sulu hayvan yiyeceği” kelimesinin yine zamanla bağlantılı bir anlamı olan **yal** “aylık ödenen ücret, kira” İM 420b/5 kelimesiyle eş sesli olması da dikkat çekicidir.

Türkçede “yaş olan, genç olan” anlamıyla genç olduğu için “gözü pek olan, gözü kara olan, delikanlı olan, cesur olan” anlamının bağlantılı olduğu görülmektedir. Bunun örneklerinden biri de **yaş** kelimesinden sonra **yiğit** kelimesidir. **yiğit** kelimesi de “genç olan” anlamının yanında gençliğin getirdiği özelliklerden “gözü pek olan, delikanlı olan, cesur, güçlü, kahraman” anlamını da kazanmıştır. Eski Türkçe döneminde “gözü pek, cesur, yiğit, kahraman” anlamını karşılayan **yiğit**, **bagatur**/**batır**~**badır**, **alp**, **er**, **böte**, **katıg**, **toja**, **ugan** gibi pek çok kelime bulunmaktadır.

Burada dikkat çeken **calasun** kelimesi gibi Moğolcadan Türkçeye geçmiş olan **batır** kelimesidir. **batır** “kahraman, gözü pek, cesur” şeklinde Eski Türkçe döneminde ETY’de; **badır** “kahraman, gözü pek, cesur” şeklinde Wilkens’in sözlüğünde (Wilkens, 2021, s.136) ve ETG’de **bagatur** şeklinde tespit edilmiştir. **batır**~**badır** şekli daha sonraki dönemlerin eserlerinde tespit edilememiştir. Ama Kıpçak Türkçesi döneminde **bagatur** şekli ile CC-I 49b/17’de ve **bahadur** şekli ile CC-II 73a/17’de geçmektedir. Daha sonra **bahadur** şekliyle eski Oğuz Türkçesi eserlerinde bulunmaktadır. Günümüzde **batır** şekli Oğuz grubu lehçeleri dışındaki çağdaş lehçelerde kullanılmaya devam etmektedir. Türkiye Türkçesinde ise Farsçadan alınan **bahadır** şekli kullanılmaktadır.

### Aynı kavram alanındaki kelimelerin çağdaş lehçelerdeki kullanımı

genç (Ercilasun vd., 1991, s.264-265)

Türkiye Türkçesi	Azerbaycan Türkçesi	Başkurt Türkçesi	Kazak Türkçesi	Kırgız Türkçesi
genç	gänc	yâş, yâş-yilkinsäk	jas	caş
Özbek Türkçesi	Tatar Türkçesi	Türkmen Türkçesi	Yeni Uygur Türkçesi	Rusça
yâş	yâş	yâş	yaş	molodóy
yiğit (Ercilasun vd., 1991, s.990-991)				
Türkiye Türkçesi	Azerbaycan Türkçesi	Başkurt Türkçesi	Kazak Türkçesi	Kırgız Türkçesi
yiğit	igid	yigit, batır	jigit, batır	bätır
Özbek Türkçesi	Tatar Türkçesi	Türkmen Türkçesi	Yeni Uygur Türkçesi	Rusça
yigit, cäsür, batır	yigit, batır	edermen, gahnmä	jigit, batur, märt	geroy, hrabrets
bahadır/ kahraman (Ercilasun vd., 1991, s.424-425)				
Türkiye Türkçesi	Azerbaycan Türkçesi	Başkurt Türkçesi	Kazak Türkçesi	Kırgız Türkçesi
kahraman	gähräman	batır, kaharman	kaharman, batır, er	kärman, bätır
Özbek Türkçesi	Tatar Türkçesi	Türkmen Türkçesi	Yeni Uygur Türkçesi	Rusça
kahräman	batır, kaharman	gahrımän	kähriman	geróy

### **Cilasun kelimesinin tarihî lehçelerdeki kullanımı**

*calasun, cilasun, cilasun* kelimesi, *bagatur/ batur~badur* kelimesi gibi Eski Türkçe ve Karahanlı dönemi eserlerinde tespit edilememiştir. İlk defa Kıpçak dönemi eserlerinden Resûlî Sözlüğü'nde tespit edilmiştir:

The King's Dictionary: The Rasulid Hexaglot (Dankoff, 2000) *jarçi jalasun, çabagun, saçagun*

ARABİC	PERSİAN	TURKİC	MONGOL
الغرا (al-gira')	سريشم (Sirišam)	اليم (elim)	جرخي جلسون (jarçi jalasun)

			جېغن (čabagun)
			سچاغن (sačagun)

Daha sonra eski Oğuz Türkçesi döneminde Dede Korkut Kitabı'nda **cilasun**, **calasun** şekillerinde “yiğit, kahraman, babayiğit” anlamında tespit edilmiştir:

DKK 64-1, **cilasun** yigitler ile Kara Göne oğlu Delü Budak soldan depdi.

DKK 65-8, **cilasun** koç yigitlere kalaba ölke virdi, şahvar cübbe çuka virdi.

DKK 132-8, Ol gün **cilasun** big erenler döne döne savaştı.

DKK 152-7, Tundar sağa depdi. **Calasun** yigitleri-y-ile Kara Budak sola depdi.

DKK 170-7, Oğuz zamanında Kanlı Koca dirler-idi bir gürbüz er var idi. Yetişmiş bir **cilasun** oğlu var-idi.

DKK 171-4 Oğul sen kız istemez-imişsin bir **cilasun** bahadır ister-imiş-sin.

DKK 11-6, Big yigitler **cilasunlar** birbirine koyulan çağda

DKK 21-9 Big yigitler **cilasunlar** birbirine koyulan çağda

DKK 155-7 menüm erligüm bahadırılığüm **cilasunhğum** yigitligüm Ruma Şama gide çavlıana dir-idi.

Tarama Sözlüğünde (TS, 2009, s.767-768) **cilasın**, **cilasun**, **çalasın**, **calasun**, **carasun** şekillerinde “kahraman, babayiğit, gürbüz delikanlı” anlamında geçmektedir:

1- Ol gün **cilasun** جلاسون beğ erenler döne döne savaştı. (Dede. XIV. 68)

2- Her alem dibinde bir **calasın** جلاين yiğit pulâda gark olmuş. (Müslim. XV. 6, 55)

3- Öyle bir **calasun** جلاسن yiğide kakıyıp beni, şunun gibi bir kardaştan ayırdın... (Müslim. XV. 10, 97)

4- Bahadırlar idi merdan içinde / **Carasunlar** idi جراسونلاردی meydan içinde. (Hikmet. XV. 539)

5- **Carasunlar** جراسونلاری bu devr-i zamanın/ Bahadır gey erenleri cihanın (Hikmet. XV. 529)

6- Varıp on bin kişi kıldı güzide/ Kamu anlar **çalasın** جلاسين kâr-dide (Şeh. Ş. XVI. 257)

7- Eşitti anı Gûderz-i **calasun** جلاسن/ Ki Behmen kal'asından geldi mağbun (Şeh. Ş. XVI. 424)

8- Benim **cilasunım** جلاسنم âyinemin cilâsına bak/ Cemalinin nicedir sen de gör tecellisin (Âli. XVI. 153)

9- Bizde ey hoca güzeller kılıcıyla dirilür/ Rum'a gel nice yalın yüzlü **calasun** جلاسن göresin (Yahya Bey. XVI. 160)



10- Dağ başında görünen şems-i duhâdır sanasın/ Her **çalasın** جالسن başı üstünde mücellâ miğferi (Yahya Bey. XVI. 21)

11- Aşkıyâ âyine-i dağınla dilberler seni/ Defter-i uşşaka yazdılar **calasın** gördüler (Aşki. XVI. 135)

12- Çekip tığ-ı mihr-incilâsın hemen/ Koyuldu ana her **calasın** جالسن heman (Atai. Ha. XVII. 15)

13- Ulak gitti paşalara beylere/ **Calasun** جالسن hizebran-ı her kişvere (Sabit XVII – XVIII. 199)

**bagatur/ batur~badur** kelimesi Eski Türkçe dönemi metinlerinde bulunurken **calasun, cılasun, cılasun** kelimesinin daha geç dönem eserlerinde tespit edilmesinden dolayı **bagatur/ batur~badur** kelimesinin **calasun, cılasun, cılasun** kelimesinden daha önce Moğolcadan Türkçeye geçtiği söylenebilir. Ayrıca **bagatur/ batur~badur** kelimesi çağdaş lehçelerin neredeyse hepsinde bulunurken hatta kelime **bahadır** şekliyle Farsçadan Türkçeye tekrar alınıp kullanılırken **calasun, cılasun, cılasun** kelimesi sadece Türkiye Türkçesinde tespit edilmiştir.

Kelimenin tarihî lehçelere ait eserlerden yaklaşık olarak aynı dönemde yazılan Resûlî Sözlüğü'nde ve Dede Korkut Kitabı'nda bulunması dikkat çekicidir. Resûlî Sözlüğü, Kıpçak dönemi eserleri içerisinde kabul edilmesine rağmen bu eserin dili Yemen'e gelen ve burada hanedanlık kuran Oğuzların diliyle karışık bir Kıpçak Türkçesidir. Yani Resûlî Sözlüğü'nde Kıpçak-Oğuz lehçelerinden oluşan bir Türkçe söz varlığı bulunmaktadır. Dede Korkut Kitabı'ndan sonra kelime Eski Oğuz Türkçesi ile yazılan farklı yüzyıllara ait birçok eserde geçmektedir. Buradan **calasun, cılasun, cılasun** kelimesinin sadece Oğuzlar tarafından kullanılmış olabileceği sonucu çıkarılabilir.

### **cılasun kelimesinin Türkiye Türkçesi ağızlarındaki kullanımı**

Kelime, Derleme Sözlüğünde **cılasın** ve **cılasın** şekillerinde “kız ve erkek güzeli” anlamında bulunmaktadır.

Türkiye Türkçesi ağızlarında		
<b>cılasın</b> “erkek ve kız güzeli”	<b>cılasın</b> “erkek ve kız güzeli”	<b>cılasım</b> “güzel, değer verilen” <b>cılasılım</b> “çok güzel, çok değer verilen, (ca:nım)”
*Foça-İzmir *Bayramiç-Çanakkale *Eldirek-Gaziantep *Fethiye-Muğla (DS, 1968)	*Fethiye ve köyleri-Muğla (DS, 1968)	*Helvacı Köyü /Çan-Çanakkale “Cılasım ayakkabıları tälada giymiş, mafitmiş.” (Güzel ayakkabıları tarlada giymiş, işe yaramaz duruma getirmiş.) “Cılasılım çocūmu burda bırakamam, ben nerî gidēsem onu da götürüm.” (Çok değerli çocuğumu burada bırakamam, ben nereye gidersem onu da götürürüm.)

		Derleme Yapılan Kişi: Meryem Özkan, Yaşı: 58, Derleme Yapılan Yer: Helvacı Köyü
--	--	---

Tarama Sözlüğü'nde tespit edilen “Benim ***cilasınım*** جلاسنم âyinemin cilâsına bak/ Cemalinin nice dir sen de gör tecellisin (Âli. XVI. 153)” kullanımı ile bu çalışmada Derleme Sözlüğü'ne katkı sağlaması amacıyla ele alınan ve Helvacı Köyü ağzında tespit edilen ***cilasım***, ***cilasılım*** kelimelerinin kullanımı örtüşmektedir:

<b><i>cilasınım</i></b> TS (Âli. XVI. 153)	<b><i>cilasım</i></b> , <b><i>cilasılım</i></b>
<p>“Benim <b><i>cilasınım</i></b> جلاسنم âyinemin cilâsına bak/ Cemalinin nice dir sen de gör tecellisin</p> <p>Bu kelime her ne kadar TS'de diğer kullanımlarla birlikte “kahraman, babayiğit, gürbüz delikanlı” anlamı altında verilse de burada kullanıldığı anlamın farklı olduğu açıktır.</p> <p>“Benim <i>cilasınım</i> (ca:nım, çok güzel, çok değer verdiğim) aynamın cilâsına bak” şeklinde açıklanması daha doğru olacaktır. Çünkü aynı kullanım Helvacı Köyü/ Çan ağzında da bulunmaktadır.</p>	<p>“Cilasım ayakkabıları tâlada giymiş, mafitmiş.” (Güzel ayakkabıları tarlada giymiş, işe yaramaz duruma getirmiş.)</p> <p>“Cilasılım çocumu burda bırakamam, ben nerî gidësem onu da götürürüm.” (Çok değerli, ca:nım çocuğumu burada bırakamam, ben nereye gidersem onu da götürürüm.)</p>

## Sonuç

*cilasun* kelimesinin konu alındığı bu çalışmada önce kelimenin etimolojisi ile ilgili görüşler üzerinde durulmuş ve kelimenin Moğolcadan Türkçeye neden geçmiş olabileceği incelenmiştir. İnceleme sonucunda kelimenin ***yaş*** kelimesinden türetilen ***yaşagu*** kelimesiyle meydana gelebilecek bir anlam karışıklığının engellemesi amacıyla “cesur, kahraman, yiğit” anlamını karşılamak için ***yaş*** ile /c/~y/, /l/~ş/ denkliği bulunan Moğolca \**cal* kökünden ***calagu***, ***calasun***, ***cilasun***, ***cilasun*** kelimesini tercih edilmiş olabileceği ileri sürülmüştür.

Kavram alanı incelemesinde “genç” kavramının “delikanlı, göz kara, cesur” ve “güzel” kavramıyla bağlantılı olduğu görülmüştür. Bu anlam bağlantısı ***yaş*** ve ***batur*** kelimelerinde de görülmektedir. “genç” anlamına sahip olan ***yaş*** kelimesi “güzel” kavramıyla bağlantılı olarak Özbek Türkçesinde ***yâşür-***, “güzelleşmek” ÖTİL II-52 şeklinde kullanılmaya devam etmektedir. ***cilasun*** ve ***batur*** kelimeleri ise “cesur, kahraman, yiğit” anlamına sahipken fonetik değişikliğe uğrayan şekillerinin “güzel” kavramıyla bağlantılı kullanıldığı tespit edilmiştir:

<b><i>batur</i></b> “cesur, kahraman, yiğit”	<b><i>cilasun</i></b> cesur, kahraman, yiğit”
Başkurt Türkçesi <b><i>matur</i></b> “göze güzel görünen, hoş; yakışan” (Özşahin, 2017, s.401)	<p><b><i>cilasın</i></b> “erkek ve kız güzeli” DS</p> <p><b><i>cilasım</i></b> “güzel, değer verilen”</p> <p><b><i>cilasılım</i></b> “çok güzel, çok değer verilen, (ca:nım)”</p>

Kazan Tatar Türkçesi <b>matır</b> “1. güzel, latif, yakışıklı; 2. Çok güzel sesli; 3. Hoş; 4. Pek nefis” (Öner, 2015, s.326)	
--	--

**calagu, calasun, cilasun, cilasun** “cesur, kahraman, yiğit” kelimesi tarihî metinler içerisinde ilk defa Resûlî Sözlüğü'nde ve Dede Korkut Kitabı'nda tespit edilmiştir. Eski Oğuz Türkçesi metinlerinde farklı şekillerde ve çeşitli eserlerde bulunmaktadır. Ama diğer tarihî lehçelere ait eserlerde tespit edilememiştir. Çağdaş lehçelerde ise “cesur, kahraman, yiğit” kavramı için Türkiye Türkçesi'nde **cilasun** kelimesi kullanılırken bu kavram diğer lehçelerde yaygın olarak **batır** kelimesi ile karşılanmaktadır. Bu durum, **calagu, calasun, cilasun, cilasun** “cesur, kahraman, yiğit” kelimesinin sadece Oğuzlar tarafından kullanılmış bir kelime olabileceği tespitine kaynaklık etmektedir. Nitekim Resûlî Sözlüğü de Yemen'de hanedanlık kuran Oğuzların diliyle karışık bir Kıpçak Türkçesiyle yazılmış bir eserdir.

Aynı kavram alanı içerisinde bulunan **batır~badır, bagatur** kelimesi ise Eski Türkçe dönemi eserlerinde bulunmaktadır. Çağdaş lehçelerinde neredeyse hepsinde **batır** şekliyle kullanılırken kelime, Türkiye Türkçesinde Farsçadan alınan şekliyle **bahadır** olarak kullanılmaktadır.

Son olarak Tarama Sözlüğü'nde (2009, s.767-768) “Benim **cilasınım** جلاسنم âyinemin cilâsına bak/ Cemalinin nicedir sen de gör tecellisin (Âli. XVI. 153)” şeklinde geçen kelimenin anlamının “kahraman, babayiğit, gürbüz delikanlı” olmadığı, bu eserdeki kullanım ile Derleme Sözlüğü'ne katkı sağlaması amacıyla Helvacı Köyü ağzından derlenen **cilasım, cilasılım** kelimelerinin kullanımının örtüştüğü tespit edilmiştir.

### Kısaltmalar ve çeviri yazı işaretleri

[E.T.]: Eski Türkçe

[Kar.T.]: Karahanlı Türkçesi

AH: Atebetü'l-Hakayık

AYAyazlı: Altun Yaruk Sudur VI. Kitap, Özlem Ayazlı

AYÇağ.: Altun Yaruk'tan İki Parça, Saadet Çağatay

CC-I: Codex Cumanicus I

CC-II: Codex Cumanicus II

DKK: Dede Korkut Kitabı

DLT: Dîvânu Lugâti't-Türk

DS: Derleme Sözlüğü

ETY: Eski Türk Yazıtları

IB: Irk Bitig

İM: İrşâdü'l-Mülûk Ve's-Selâtin

KB: Kutadgu Bilig

KTS: Kıpçak Türkçesi Sözlüğü

ÖTİL: Özbek Tilining İzâhli Lugâti

R: Türkçe İlk Kur'an Tercümesi, Rylands Nüshası

**TiemKök:** Türkçesi Satır-Arası Kur'an Tercümesi (TİEM 73 1v-235v/2), Abdullah Kök

**TS:** Tarama Sözlüğü

**UM I:** Uygurca Metinler I

**UTİL:** Uygur Tiliniñ İzahlık Lugeti

**Wilkens:** Eski Uygurcannın El Sözlüğü

Ağız derlemesinde kullanılan çeviri yazı işaretleri	
ā	uzun a
ē	uzun e
ō	uzun o
ū	uzun u
î	uzun i

### Kaynakça

- Arat, R.R. (1979). Kutadgu Bilig III İndeks, İstanbul: TKAE.
- Arat, R.R. (2006). Atebetü'l-Hakayık, Ankara: TDK.
- Argunşah, M. & Güner, G. (2016). Codeks Cumanicus, İstanbul: Kesit Yayınları.
- Ata, A. (2004). Türkçe İlk Kur'an Tercümesi, Rylands Nüshası, Giriş-Metin-Notlar-Dizin, Ankara: TDK.
- Atalay, B. (2006), Divanü Lûgat-it-Türk, 4 Cilt, Ankara: TDK.
- Ayazlı, Ö. (2012). Altun Yaruk Sudur VI. Kitap, Karşılaştırmalı Metin Yayını, İstanbul: TDK.
- Caferoğlu, A. (1954). Azerbaycan ve Anadolu Ağızlarındaki Moğolca Unsurlar, *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı- Belleten*, 1-10.
- Clark, L. V. (1977). Mongol Elements in Old Turkic, *Journal de la Société Finno-Ougrienne* 75, 110-168.
- Clauson, G. (1956). The Case Against The Altaic Theory. *Central Asiatic Journal*, Vol. II, Nr. 3, 181-187.
- Clauson, G. (1959). The Earliest Turkish Loan Words in Mongolian, *Asiatic Journal*, 4: 174-187.
- Clauson, G. (1972). *An Etymological Dictionary of Pre-Thirteenth Century Turkish*. London: Oxford University Press.
- Çağatay, S. (1945). Altun Yaruk'tan İki Parça, I. Küü Tav'ın Canlıları Öldürdüğünden Dolayı Gördüğü Ceza; II. Üç Prense Aç Pars Hikâyesi (Prens Mahasatvi), Ankara: TTK Basımevi.
- Demir, A. (1989). Moğolca –Türkçe İlişkileri, *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı-Belleten*, C.37, 295-300.
- Doerfer, G. (1963). Turkische und Mongolische Elemente im Neupersischen, Band I, Wiesbaden: Franz Steiner Verlag GMBH.
- Doerfer, G. (1980-1981). Temel Sözcükler ve Altay Dilleri Sorunu. Çev. Semih Tezcan, *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı-Belleten*, C. 28-29, 1-16.
- Ercilasun, A. B. & Akkoyunlu, Z. (2014). Dîvânu Lugâti't-Türk, (Giriş-Metin-Çeviri-Notlar-Dizin), Ankara: TDK.
- Ercilasun, A. B.; Aliyev, A. M.; Şayhulov, A.; Kajıbek, E. Z.; Konkobay Uulu, K.; Yusuf, B.; Göklenov, C.; Mahpir, V. U. & Çeçenov, A. (1991). Karşılaştırmalı Türk Lehçeleri Sözlüğü, 2 Cilt, Ankara: KB.
- Eren, H. (1999). *Türk Dilinin Etimolojik Sözlüğü*. Ankara: TDK.
- Ergin, M. (2009). *Dede Korkut, I-II*, Ankara: TDK.
- Ersoy, F. (2012). *Türk-Moğol Dil İlişkisi ve Çuvaşça*, Ankara: Gazi Kitabevi.
- Gülensoy, T. (2011). *Türkiye Türkçesindeki Türkçe Sözcüklerin Köken Bilgisi Sözlüğü*. Ankara: TDK.

- Kaçalin, M. S. & Ölmez, M. (2023). *Dîvânu Lugâti't-Türk*, İstanbul: Vakıfbank Kültür.
- Korkmaz, Z. (1988). Türkçe ile Moğolca Arasında Ortaklaşan Unsurlar ve Moğolcanın Türk Dili Araştırmalarındaki Yeri. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı-Belleten*, 34 (1986), 43-48.
- Kök, A. (2004). Karahanlı Türkçesi Satır-Arası Kur'an Tercümesi (TİEM 73 1v-235v/2), Giriş-İnceleme-Metin- Dizin, Basılmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Krueger, J. R. (2002). Eski Türkçede Moğolca, (Çev. Mustafa S. Kaçalin) *Kırgızistan- Türkiye Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, C.2, S.4, 206-214.
- Lessing, F. D. (2003). *Moğolca Türkçe Sözlük*. Çev. Günay Karaağaç, Ankara: TDK.
- Paçacıoğlu, B. (2006). *VII-XVI. Yüzyıllar Arasında Türkçenin Sözcük Dağarcığı*. Ankara: Bizim Büro.
- Orkun, H. N. (2011). *İrk Bitig* (Eski Türk Yazıtları, Ankara: TDK.
- Öner, M. (2015). *Kazan-Tatar Türkçesi Sözlüğü*, Ankara: TDK.
- Özbek Tilining İzâhli Lugâti (2006), I-V Cilt, Taşkent: Devlet İlmi Neşriyatı.
- Özşahin, M. (2017). *Başkurt Türkçesi Sözlüğü*, Ankara: TDK.
- Poppe, N. (1992). *Moğol Yazı Dilinin Grameri*, (Çev. Günay Karaağaç), İzmir: Ege Üniversitesi.
- Ramstedt, G. J. (1957). *Einführung in die altaische Sprachwissenschaft 1. Lautlehre*. Helsinki: Suomalais-Ugrilainen Seura.
- Räsänen, M. (1969). *Versuch Eines Etymologischen Wörterbuchs Der Türksprachen*, 1-2, Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Kirjapaino.
- Sertkaya, O. F. (1987). Mongolian Words and Forms in Chagatay Turkish (Eastern Turki) and Turkey Turkish (Western Turki), *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı-Belleten*, C. 35, 265-280.
- Şçerbak, A. (2011). Türk-Moğol Dil İlişkileri (Dillerin Birbirinden Etkilenme ve Birbirlerine Karışma Sorunu Üzerine). (Çev. Leyla Babatürk) *Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, S:25, 9-32.
- Starostin, S.; Dybo, A. & Mudrak, O. (2003). *Etymological Dictionary of the Altaic Languages*, 3 Cilt, Brill: Leiden, Boston.
- Tarama Sözlüğü* (1963). Ankara: TDK.
- Tekin, Ş. (1960). *Uygurca Metinler I*, Kuansi im pısar (Ses İşiten İlâh), vap hua ki atlg nom ççeki sudur (saddharmapundarika-sūtra), Erzurum: TDK.
- Türkçe Sözlük* (2009). Ankara: TDK.
- Tietze, A. (2002). *Tarihî ve Etimolojik Türkiye Türkçesi Lugati* C. 1 (A-E). İstanbul: Simurg.
- Toparlı, R. (1992). *İrşâdü'l-Mülûk Ve's-Selâtîn*, Ankara: TDK.
- Toparlı, R.; Vural, H. & Karaatlı, R. (2003), *Kıpçak Türkçesi Sözlüğü*, Ankara: TDK Yayınları.
- Tuna, O. N. (1972). Osmanlıcada Moğolca Ödünçleme Kelimeler I, *Türkiyat Mecmuası*, C. XVII, 209-250.
- URL-I: <https://sozluk.gov.tr/>
- Uygur Tilinin İzahlık Lugeti (1990-1998). I-VI Cilt, Şincan Uygur Otonom Bölgesi Dil ve Yazı Komitesi, Milletler Neşriyatı.
- Vásáry, I. (1993). ±sXn and its Related Suffixes. *Studies in Turkic Word Formation and Etymology, Journal of Turkology*, Vol.1, No.1., 113-153.
- Wilkens, J. (2021). *Eski Uygurcanın El Sözlüğü*, Göttingen: Universitätsverlag.

## 20. Düşünsel bir yolculuk: Çocuklar için felsefe

Güliz ŞAHİN<sup>1</sup>

**APA:** Şahin, G. (2023). Düşünsel bir yolculuk: Çocuklar için felsefe. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (36), 368-388. DOI: 10.29000/rumelide.1369085.

### Öz

Çocuklarla gerçekleştirilen felsefe uygulamalarının okul öncesi dönemden başlayarak eğitim müfredatının her kademesinde yer almasının ve istikrarlı biçimde ders sürecine dahil edilmesinin gerekliliği öngörülse de içinde yaşadığımız coğrafyada benzer bir uygulama sürecine -devlet okulları özelinde- henüz rastlanmamaktadır. Çocuklarda bağımsız düşünce ve davranış geliştirmeyi destekleyen çocuklar için felsefe uygulamaları, son dönemlerde alan yazınında oldukça değerli bir yazın ve uygulama alanına sahip olmuştur. Bu alan temelde felsefe tarihi, filozofların yaşam öyküleri ya da akademik bir felsefi arka planı oluşturmaktan ziyade felsefi diyaloglar geliştirerek çocukların özgün düşünme becerilerini harekete geçirmeyi ve etkin kılmayı amaçlayan, onları merak duymaya, soru sormaya, yeni düşünceleri keşfetmeye ve düşünme üzerine yeniden düşünmeye teşvik eden bir düşünme eğitimi sürecidir. Bu kapsamda kuramsal bir derleme sunmak amacıyla gerçekleştirilen çalışma; çocuklar için felsefe pedagojisini temel alarak çocuklar için neden değerli bir uygulama alanı olduğunu teorik bir zeminde ele almayı ve birtakım öneriler sunmayı hedeflemektedir. Bu doğrultuda öncelikle çocukların düşünme becerilerini geliştirmeyi amaçlayan çocuklar için felsefe pedagojisine yer verilmiştir. Ardından sırasıyla bu eğitim sürecinde temel alınan eleştirel, yaratıcı, işbirlikçi ve özenli düşünme becerilerine, soruşturan topluluk oluşturma sürecine, bu süreçte ele alınan -temel felsefi sorun, uyarıcı, kolaylaştırıcı, değerlendirme aşaması, ölçme ve değerlendirme- temel unsurlara, sokratik diyalog oluşturma sürecine, ana hatlarıyla ve uygulama basamaklarıyla çocuklar için felsefe uygulamalarında kullanılan metotlardan en sık tercih edilenlerine sırasıyla yer verilmiştir. Söz konusu araştırmanın çocuklarla çalışan eğitimcilere, ebeveynlere, çocuklar için felsefe uygulayıcılara ve bu konuda çalışan akademisyenlere süreçte rehberlik edeceği düşünülmektedir.

**Anahtar kelimeler:** Temel eğitim, çocuklar için felsefe, düşünme becerileri, çocuk edebiyatı

## An intellectual journey: Philosophy for children

### Abstract

Although it is envisaged that philosophy practices with children should take place at every level of the education curriculum starting from the preschool period and should be consistently included in the course process, a similar application process -specific to public schools- has not yet been encountered in the geography we live in. Philosophy for children, which supports the development of independent thought and behavior in children, has recently had a very precious literature and practice area in the literature. This field is basically a thinking education process that aims to stimulate and activate children's original thinking skills by developing philosophical dialogues rather than the history of philosophy, life stories of philosophers, or academic philosophical background, and that encourages them to be curious, ask questions, explore new ideas, and rethink thinking. In this context, the study,

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Balıkesir Üniversitesi, Necatibey Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi ABD (Balıkesir, Türkiye), guliz@balikesir.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-4487-5258 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 14.08.2023-kabul tarihi: 20.10.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1369085]

which was carried out in order to present a theoretical review, aims to address why philosophy pedagogy for children is a valuable field of practice for children on a theoretical basis and to offer some suggestions. Accordingly, firstly, philosophy pedagogy for children, which aims to develop children's thinking skills, is discussed. Then, the critical, creative, collaborative, and attentive thinking skills based on this educational process, the process of creating an inquiring community, the main elements addressed in this process- the main philosophical problem, stimulus, facilitator, evaluation phase, measurement and evaluation, the process of creating socratic dialogue, and the most frequently preferred methods used in philosophy for children practices with their outlines and application steps are given respectively. This research is thought to guide educators working with children, parents, philosophy for children practitioners, and academicians working on this subject in the process.

**Keywords:** Primary education, philosophy for children, thinking skills, children's literature

## Giriş

*“Merak bir filozofun en düşkün olduğu şeydir çünkü felsefenin bundan başka bir başlangıcı yoktur.”*

Platon<sup>2</sup>

Scruton (2019, s. 17) *Akıllı Kişiler İçin Felsefe Rehberi* adlı eserinde şöyle der: “Kelime anlamı bilgeliğe duyulan sevgi olan felsefe ile iki farklı biçimde tanışılabilir: Yaparak veya tarih boyunca nasıl yapılmış olduğunu inceleyerek.” Meraklı rasyonel bir varlık olan insan, doğası gereği soru sorar ve merak arzusunu gidermeye çalışır. Alışılmışın dışında bir durumla karşılaştığında ilk aklına gelen “o şey”in nedenselliği üzerine düşünmektir. Çünkü insan, “bilmek” ister. Bazen yapılan bir eylemin nedenini, bazen söylenen bir sözün nedenini, bazen de var olmanın nedenini bilmek ister. Eğer insan önce gözlemleyip, gözlemleri sonucunda o eylemin nedenine ulaşıyor ve bunu test ederek deneyimleyip genellebiliyorsa bu durum kişiyi bilimsel bilgiye götürür. Ama eğer sorulan “Neden?” sorusu, esasen kişiye eyleminin ya da söyleminin amacını öğrenmek adına sorulmuşsa söz konusu olan gerekçeler işe koşudur. Doğru bilgi gözlemlenmiş, denenmiş, test edilmiş ve genellenebilir olabilir. Ancak gerekçeler için aynı şeyi söylemek mümkün değildir. Gerekçeleri tartışmak, kabul ya da reddetmek olağandır, mümkündür. Karşıt gerekçeler sunmak, gerekçeyi öne süren kişiyi övmek ya da yermek de olağandır. Eylemler kimi zaman açıklanır, kimi zaman gerekçelendirilir. Açıklamalar doğru ya da yanlış, gerekçeler ise iyi ya da kötü olarak değerlendirilir (Scruton, 2019, s. 25-26). Kişinin eylemde bulunma gerekçesinin nedenini merak ettiğimiz an, düşünme başlar. Düşünme eylemi, insanlığın ortak özelliğidir.

Sokrates (Bıyıklıoğlu, 2021, s. 35) *“Sorgulanmamış hayat, yaşanmaya değer olmayan bir hayattır.”* sözü ile insanları sorgulamaya, düşünmeye ve tartışmaya sevk eden insanların var olan düşüncelerine sahip olma nedenlerini sorgulamalarını, ancak böylelikle bilgiye ulaşmanın mümkün olabileceğini anlamalarını ve eleştirel düşünmeyi öğrenmelerini amaçlamıştır (Kestel, 2022). Sonrasında 17. yüzyılda Descartes “akıl yürütme” tanımı ile düşünme eylemini şekillendirmiştir. Hegel düşünmeyi yapıcı bir işlevi olan dinamik bir merkez ve evrenin yaratıcı ve sürdürülebilir kaynağı olarak görür (Hibben’den akt. Başerer, 2021, s. 10). Bu yaratıcı ve sürdürülebilir kaynakta kişi, düşünme biçimlerini dönüştürmek için kendini sürekli bu eyleme teşvik eden felsefeyi bir araç olarak kullanır. Düşünmek kuşku duymaktır, zihnin kişiden bağımsız gerçekleştirebildiği bir eylemdir. Kavramlar arası bağlantıları kavrayabilme becerisi ve kişinin anlama yetisinin sınırlarını zorlayabilmesidir. Diğer taraftan Dewey (1910),

<sup>2</sup> Canpolat, T. (2019)

düşünmeyi, “eylemin gerçekleşme sürecinin farkında olunması” olarak tanımlar ve düşünme kavramına farklı bir bakış açısı sunar. Dewey’e göre (1910) kafamızın içinden geçen her şey düşüncedir ve insanların inançları olay ve olgulardan önce gelmektedir. Söz konusu inançlar düşünce ile test edilerek sonuca ulaşılmaktadır. Dolayısıyla özünde doğru ya da yanlış düşünce yoktur, ancak inançların düşünülmeden kabul edilmesi yanlış düşünmenin ortaya çıkmasına bir nedendir. Düşünme ile olgunlaşma ilişkisini irdeleyen Piaget’in (McGregor, 2007) görüşleri ile hem düşünmenin doğasını ve gelişimini inceleyen hem de düşünmenin özünde sosyal olduğunu ve çevresel faktörlerden etkilendiğine dikkat çeken Vygotsky ile de düşünme eylemine ilişkin tanımlar tartışılmıştır (Kestel, 2022).

Düşünce ise Eric Hoffer’ın da belirttiği gibi “*sadece başkalarıyla değil kendimizle de düştüğümüz fikir ayrılıklarıyla başlar.*” Bu fikir ayrılıkları “düşünme üzerine yeniden düşünme” söylemini akla getirir. M.Ö. 500’lü yıllardan bugünlere uzanan bir düşünce etkinliği olarak ifade edilen; bilgiyi ya da bilgeliği sevmek, onun peşinden koşmak ve onu araştırmak anlamına gelen *philosophia*; kimine göre bir yaşama sanatı, kimine göre akli kullanarak var olan şeylere yöneltilen sorular ve cevaplar silsilesi, kimine göre salt düşünme, kimine göre de varlığı ve yaşamı anlamlandırma çabası olmuştur. Gökberk (2019) *İlkçağ Felsefesi* adlı eserinde bir söylentiden bahseder. Bu söylentiye göre Herakleides Pontikos, *philosophia* deyiminin ilk kez Pythagoras tarafından kullanılmış olduğunu ileri sürer. Pythagoras’ın *sophia* yani bilgeliği, eksiksiz doğruyu sadece tanrıların bilebildiğini ve ancak onlara yakıştığını; *philosophia* yani bilgeliği sevmek ve ona ulaşma çabasının ise sadece insana özgü olduğunu vurguladığını ifade eder. Bu söylemlerin tarihsel süreç göz önüne alındığında doğru olmadığı ifade edilmekle beraber *philosophia*; bilgiyi ve doğruyu durmaksızın arama işi olarak kabul edilir. Burada ulaşılmak istenen şey “doğru”dur, “hakikat”tir. Felsefe gerek deney ile gerekse düşünce ile bu “doğru”ya ulaşmak için çabalar, irdeler, düşünceleri eleştirel bir süzgeçten geçirir.

Felsefenin bu söz konusu “doğru”ya ulaşma çabası -deneyerek ya da düşünerek bu erimi gerçekleştirme gayreti- programlanmış bir öğretim süreci olarak okullarda işe koşulmaktadır. Mynbayeva ve arkadaşlarının (2017) da belirttiği gibi içinde yaşadığımız yüzyılda tüm öğrencileri kapsayabilmek adına yenilikçi eğitim yolları keşfedilmeye ve uygulanmaya çalışılmaktadır. Öğretmen merkezli geleneksel öğrenme yaklaşımı uygulanabilirliğini yitirmiş, öğrenene yönelik tek yönlü bilgi akışı geri planda kalmış, öğrenenlerin “değerlendirme için öğrenme” tutumunun “uygulama için öğrenmeye” dönüşmesine yönelik bir beklenti ortaya çıkmıştır. Modern pedagoji, öğrencilerin hem bireysel hem de toplumsal değerleri benimsemelerini, edinilen bilgi ve becerilerin mesleki yaşantılarına uygulanabilirliğini sorgulamaya başlamıştır. Dolayısıyla etkin öğrenci katılımının sağlanması için farklı metodolojiler geliştirilmekte ve uygulanmaktadır. 1980’lerden bu yana ülkeler, toplumları için, eğitim kurumlarında öğrencilerin düşünen, duyarlı, problem çözme, analitik ve eleştirel düşünme becerilerine sahip bireyleri yetiştirme gayretindedir.

Dilekli ve Tezci (2015, s. 277-278) düşünme becerisi öğretimini amaçlayan ilk programın 1982 yılında Venezüella’da uygulandığını, Amerika’da da yaygınlaştığını belirtirler. ABD Program Geliştirme ve Denetleme Kurumu Başkanlığı’nın 1991 yılında yayınladığı bir eserde; karar verme, yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, problem çözme becerilerinin düşünme becerilerinin bileşenleri olduğu sonucuna varıldığını; düşünme becerisi öğretiminin gerekliliğinin fark edilmesiyle beraber ülkelerde eğitim reformlarının yapılmaya başlandığını ve eğitim programlarında bu becerinin kazandırılmasına önem verildiğini vurgularlar. Amerika’da, şimdilerde sayısı yüzü aşkın düşünme becerisi öğretimi programının ortaya çıktığı da ifade edilmektedir. Ancak asıl önemli olan Higgins ve arkadaşlarının (2005) da ifade ettiği üzere düşünme becerileri yaklaşımının yalnızca neyin öğretileceğini değil, nasıl öğretileceğini de belirlemiş olduğudur. Ve bu öğretim sürecini verimli kılan unsur, öğretmen tarafından



yaratılan sınıf atmosferidir. Eğitim öğretim sürecinde derslerin içeriği ve öğretim yaklaşımı, öğretme ve öğrenmeye yönelik düşünme becerileri yaklaşımlarının ayrılmaz bir parçasını oluşturur. Okullarda yaygın olarak kullanılan söz konusu program ve yaklaşımların arasında çocuklar için felsefe programı da yer almaktadır. Felsefe, merakla başlar. Çocuk da doğası gereği merak eder. Söz konusu merak ve çocuk, bu pedagojinin temelini oluşturur.

“Beni ben yapan nedir? Bir şeyi kesin olarak nasıl bilebilirim? Nasıl yaşamalıyım?” gibi temel değerler ve inançlarla ilgili bu tür sorular, geleneksel bir konu temelli müfredatta göz ardı edilme tehlikesiyle karşı karşıyadır. Felsefe, kişiyi ne düşündüğünü ve neye inandığını incelemeye davet ederek başlar. Kişinin sahip olduğu inançları ve değerleri tamamen sağlam olabilir, ancak irdelenmedikçe hatalı olmadıklarından emin olunamaz. Felsefe, çocukları rutin düşünmenin ötesine geçmeye, değerlerini ve inançlarını aktif olarak sorgulamaya davet eder. Felsefe, bir çocuğun dediği gibi “istemediğinizde bile” düşünmenizi sağlar. Çocuklar için felsefe, sadece muhakeme becerilerini geliştirmenin bir yolu değil, aynı zamanda adı verilen belirli bir öğretim stratejisi aracılığıyla ahlaki düşünme ve sosyal eğitim için bir bağlam sunar (Fisher, 2005).

### **Araştırmanın Amacı**

Bu araştırma, çocuklar için felsefe pedagojisini temel alarak çocuklar için neden değerli bir uygulama alanı olduğunu teorik bir zeminde ele almayı ve birtakım öneriler sunmayı hedeflemektedir. Bu doğrultuda öncelikle çocukların düşünme becerilerini geliştirmeyi amaçlayan çocuklar için felsefe pedagojisine araştırmada yer verilmiştir. Ardından sırasıyla bu eğitim sürecinde temel alınan eleştirel, yaratıcı, işbirlikçi ve özenli düşünme becerilerine, soruşturan topluluk oluşturma sürecine, bu süreçte ele alınan -temel felsefi sorun, uyarıcı, kolaylaştırıcı, değerlendirme aşaması, ölçme ve değerlendirme- temel unsurlara, sokratik diyalog oluşturma sürecine, ana hatlarıyla ve uygulama basamaklarıyla çocuklar için felsefe uygulamalarında kullanılan metotlardan en sık tercih edilenlerine sırasıyla yer verilmiştir. Söz konusu araştırmanın çocuklarla çalışan eğitimcilerle, ebeveynlere, çocuklar için felsefe uygulayıcılara ve bu konuda çalışan akademisyenlere süreçte rehberlik edeceği düşünülmektedir.

### **Yöntem**

Bu araştırmada alan yazınına dayalı, çocuklar için felsefe yaklaşımına ilişkin kuramsal bir derleme sunmak amaçlanmıştır. Derleme çalışmalarının temelini oluşturan alan yazını taraması, nitel, nicel ve karma araştırmalarda araştırma sürecinin en önemli aşamasını temsil etmektedir (Onwuegbuzie ve diğerleri, 2010). Boote ve Beile (2005, s. 3), kapsamlı ve sofistike bir alan yazını taramasının önemli ve alana katkı sunan araştırmaların temelini ve ilham kaynağını oluşturduğunu, eğitim araştırmalarının var olan karmaşık doğasının bu tür kapsamlı ve sofistike incelemeleri gerekli kıldığını ifade eder. Alan yazını taraması sürecinde araştırmacı, tartışmaya sunduğu konu özelinde daha önce ele alınmış benzer ya da aynı çalışmalarını inceleyerek söz konusu çalışmasının alan yazını içindeki yerini tanımlayabilmeyi amaçlamaktadır. Kaliteli bir alan yazını taraması araştırmacılara; nelerin yapıldığı ve nelerin yapılması gerektiğinin ayırımına varma, ele alınan konu ile ilgili değişkenleri belirleme, teori ile uygulama arasındaki ilişkileri belirleme, sunulan örnek araştırmaların ayırımına varma, kasıtsız ve gereksiz tekrarlardan kaçınma, kullanılan ana araştırma metodolojilerini ve tasarımlarını belirleme, çelişkileri ve tutarsızlıkları tespit etme ve çeşitli araştırma yaklaşımlarının güçlü ve zayıf yönlerini belirleme gibi katkılar sunmaktadır (Onwuegbuzie ve diğerleri, 2010).

## Çocuklar için felsefe (Philosophy for Children- P4C)

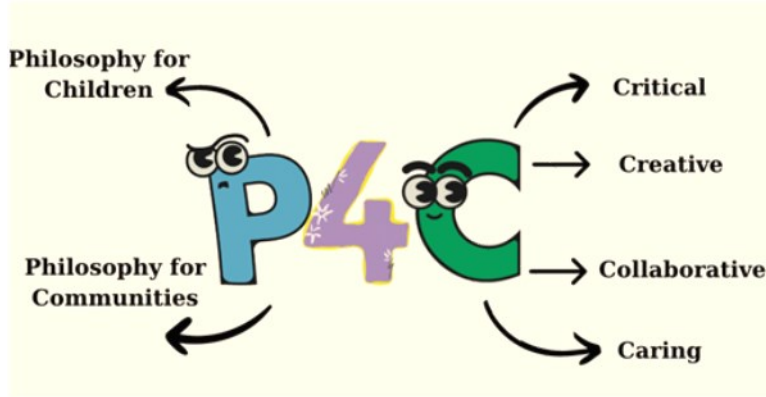
Çocuklar için felsefe, çocukların düşünme becerilerini geliştirmeyi amaç edinen, onları felsefi sorularla tanıştırmayı önceleyen, etkin düşünme sürecini anlamlı kılmayı sağlayan ve bunu yaparken de çocukları birer “sosyal öğrenen” olarak yetiştirmeyi amaçlayan yapılandırılmış bir eğitim yaklaşımı olarak karşımıza çıkar. Direk (2006) çocuklar için felsefe eğitiminin, filozofların düşüncelerinin öğretilmesinin hedeflendiği bir eğitim programı olmadığını, uygun bir metin, öykü, gazete haberi ya da yaşam deneyiminden yola çıkılarak var olan şeyler hakkında çocukların kendi aralarında diyalog kurma ve tartışma vesilesiyle kavramları inşa ettiği, okunanlarla kendi yaşam deneyimlerini bir araya getirerek değerlendirmenin sağlanmasına destek olunduğu bir program olarak ifade eder.

“How We Think?” adlı kitabı ile düşünme eğitimine ilişkin teorik temelleri atan John Dewey, eğitim öğretimin yegâne amacının insan zihninin mevcut kapasitesini eğitim yolu ile geliştirmeye yönelik olduğunu ifade eder (Dewey, 1910). 1953’te ise Fransız felsefeci Karl Jaspers “çocuk felsefesi” tanımını literatüre kazandırır. Dewey’in düşünme anlayışının izlerini taşıyan ve Jaspers’ın çocuk felsefesi tanımından yola çıkan Mathew Lipman ise 1960’lı yıllarda *Philosophy for Children* (Çocuklar için Felsefe) ve *Education for Thinking* (Düşünme için Eğitim) adlı kitapları yayımlayarak düşünme eğitimine ilişkin yeni bir çalışma alanı yaratır. Çocuklar için felsefe alanında çalışan birçok araştırmacı çocukların sahip olduğu düşünme süreçlerini, bu süreçlerin gelişim evrelerini, çocukların eğitim gereksinimlerini ve çocuklukta var olan felsefi potansiyellerini araştırmış ve bu alanda rehberlik edebilecek hem teorik hem de deneysel birçok çalışmaya katkı sunmuşlardır.

Çocuklar için felsefenin dünyadaki gelişimi, felsefe ve eğitim arasındaki ilişkinin incelenmesiyle birlikte ele alınabilir. Felsefe kişinin düşüncelerini anlama, eleştirel düşünme becerisini geliştirme ve dünyayı anlama çabasının bir parçasıdır. İşte bu gerekçe ile felsefenin erken çocukluk döneminden başlayarak temel eğitim sürecine dahil edilmesi gerekliliği üzerinde durulmaktadır. Kişinin belirli bir dünya görüşüne sahip olabilmesi için ihtiyaç duyacağı yegâne unsur, düşünme ve bununla ilişkili olan analitik becerilerini geliştirmekten geçer.

Bir oluşum olarak Çocuklar için Felsefe, Matthew Lipman’ın, Ann Margaret Sharp ile -şu an bir üniversite olan- ABD’deki Montclair Eyalet Koleji’nde Çocuklar için Felsefe Geliştirme Enstitüsü’nü (IAPC) kurduğu 1972 yılına kadar uzanmaktadır. İlerleyen yıllarda IAPC, okul dönemindeki çocuklar için yaşlarına uygun düzeyde felsefi soruları araştıran, onlara tartışma fırsatı sunan bir dizi kitap, roman ve bunlarla birlikte öğretim kılavuzları yayımlamıştır. Söz konusu program tasarlanırken merkeze alınan ana unsur, felsefi fikirlerdir. Bu süreç devam ederken bir arayış içinde olan birçok ülkeden öğretmen ve akademisyenler, Lipman’ın vizyonunun temel unsurlarını korurken, çok çeşitli kültürel gelenekleri yansıtan ek romanlar, kısa öyküler ve öğretmenler için rehber kitaplar hazırlamışlardır (D’Olimpio ve Teschers, 2016).

Çocuklar için Felsefe, literatürde P4C kısaltmasıyla yer alır. *Philosophy for Children* ve *Philosophy for Communities* açılımlarıyla hem çocuklar hem de her yaş grubundan topluluk üyeleriyle birlikte uygulanan bir oluşum olduğu vurgulanır. Aynı zamanda sözü edilen eğitim yaklaşımının dört düşünme becerisi üzerine temellendirildiği ifade edilir. Bu beceriler topluluğun; eleştirel (critical) ve yaratıcı (creative) olma, birlikte çalışma (collabrative) ve özen gösterme (caring) özelliklerini temsil edecek biçimde “4C” olarak betimlenir (Görsel 1).



Görsel 1. Çocuklar İçin Felsefe (P4C)

### Çocuklar için felsefe eğitiminde düşünme becerileri

Norris ve Ennis (1989) eleştirel düşünmeyi kişinin neye inanacağı ya da ne yapacağına karar vermeye odaklandığı mantıksal, yansıtıcı düşünme biçimi olarak ifade ederken Barahal (2008) mantık yürütme, sorgulama ve araştırma, gözlemlenme ve tanımlama, karşılaştırma ve ilişkilendirme, karmaşıklığı bulma ve bakış açılarını keşfetmeyi de içeren ‘akıllıca düşünme’ olarak tanımlar. Lipman’a (1988) göre eleştirel düşünme “(1) yargılara dayanır, (2) kriterlere dayanır, (3) kendi kendini düzelten düşünmedir ve (4) bağlama duyarlılık gösterir”. Eleştirel düşünme; bağımsız ve özgün, gerçeği nesnel biçimde algılama ve bilgiye dayalı akıl yürütme süreci (Kurnaz, 2020), bir ölçüt kullanma şartı ile yapılan ve sonu yargı ile biten karar verme süreci ve becerisi (Demircioğlu, 2018) olarak da ifade edilmektedir. Eleştirel düşünmenin temel özelliklerini sıralarken McKnown (1997; akt. Demircioğlu, 2018) süreçte varılan çıkarımların uygun, geçerli ve sağlam delillere dayandırılması gerektiğinden akıl yürütmeye dayalı olduğunu, aynı zamanda derinlemesine düşünmeyi ve odaklanmayı gerekli kıldığını ifade eder. Eleştirel düşünmeyenlerin ise var olan her şeyi görünüşe göre değerlendirdikleri, diğerlerine kıyasla daha somut düşündükleri ve görünenden fazlasını analiz etmede zorlandıkları ifade edilir (Levine, 2005).

Felsefe, insanların varoluşları, bilgileri, değerleri ve dünyayı anlamlandırmalarına yardımcı olan bir disiplindir. Felsefe yapmak, insanların kendi görüşlerini sorgulamalarını, başkalarının görüşlerine saygı duymalarını ve mantıklı argümanlar geliştirmelerini gerektirir. Bu nedenle, felsefe yapmak eleştirel düşünme becerisini geliştirir. Çocukların bilgiye ulaşma, bunu değerlendirme ve bilgiyi kullanabilmede doğru yöntemleri seçmelerine yardımcı olduğundan çocuklar için çok değerlidir. Karşılaştıkları problemlere yaratıcı, özgün ve etkili çözümler bulmalarını; kendi fikirlerini açık, net ve ikna edici bir şekilde ifade etmelerini; başkalarının fikirlerini anlamak, analiz etmek ve eleştirmek için gerekli becerileri kazanmalarını; farklı bakış açılarına açık olmalarını ve empati kurmalarını sağlar. Tüm bu beceriler, çocukların hem akademik hem de sosyal aktörler olarak yaşamlarında başarılı olmalarına katkıda bulunur. Çocukların demokratik bir toplumda aktif ve sorumlu vatandaşlar olmalarına zemin hazırlar. Uygulama sürecinde eleştirel düşünme becerisi; kavramları daha açık ve anlaşılır hale getirme, nedenler bulma, tartışma sürecini yürütme ve sorgulama, çıkarım yapma, ayrımlar yapma ve varsayımları tanımlama konusunda hem katılımcıya hem de sürece katkı sunar. Bu nedenle, çocuklar için felsefede eleştirel düşünme becerisi önemlidir.

Önemli olmasının yanı sıra Splitter ve Sharp (1995), eleştirel düşünme becerisinin tek başına yeterli olmadığını ve çocuklarda geliştirmeye teşvik edilmesi gereken eşit derecede önemli bir başka becerinin de yaratıcı düşünme olduğunu ifade ederler. “Eleştirel düşünme mantıklı, yansıtıcı ve değerlendirici iken yaratıcı düşünme, mantıklı, üretken ve değerlendirmeyendir” (Brookhart, 2021, s. 125). Yaratıcı düşünme ise olmayan bir şeyi hayal edebilmeyi, düşünülmemeyi düşünmeyi gerektirir. Varlık, süreç ya da herhangi bir kavrama ilişkin yeni bir oluşumu ortaya çıkarabilmeyi sağlar. Mevcut sorunlara yeni ve özgün çözümler üretebilmeyi destekleyen bir düşünme biçimidir. Eleştirel düşünme ile aralarındaki en önemli fark eleştirel düşünmede var olan görüşlerden yola çıkarak bilgi, iç görü ve aklın kullanımı ile ulaşılan bir yargı varken yaratıcı düşünmede bu görüşlerin yanı sıra yenilerini önerme söz konusudur. Yeni görüşleri üretmek için önce mevcut olanları eleştirmekten kişinin kaçınması gerekir. Yaratıcı düşünen kişiler bu yadsınmaları bir kenara bırakan ve genellikle alışılmışın dışında bir bakış açısına sahip olan kişilerdir. Onlar için akıcılık, yani çok sayıda fikir üretmek esastır. Ancak bu noktada niceliğe değil niteliğe önem verirler. Esnek düşünme yapısına sahiptirler ve düşünme eyleminde farklı kategoriler arasında geçiş yapabilirler (Topping, Trickey ve Cleghorn, 2019).

Akıcılık ve esnekliğin yanı sıra özgünlük ve ayrıntılandırma da yaratıcı düşünmenin diğer özelliklerindedir. Özgünlükten kasıt, önceden ortaya konmamış ya da nadiren ifade edilebilen yanıtları üretebilmektir. Ayrıntılandırma ise ulaşılan çözümün detaylandırılmasıdır (Başerer, 2021). Yaratıcı düşünme biçimine sahip birey bir konuya veya bir probleme birden çok bakış açısıyla yaklaşabilir ve dolayısıyla daha geniş bir çözüm alanı oluşturabilir. Öne sürülen bir fikri, farklı bakış açılarıyla bir araya getirip mevcut fikirleri yeniden organize edebilmektedir. Yaratıcı düşünen bireylerde spontanlık yani doğaçlama yapabilme yeteneği de önemli bir rol oynar. Böylelikle kişi içgüdü ve sezgilerine güvenebilir ve düşünme sürecini akışına bırakabilir. Lipman’a (1988) göre yaratıcı düşünme öncelikle orijinal olmalıdır. Alışılmışın dışında, sonuç odaklı, ürün ortaya koyma potansiyeline sahip olmalıdır. Kişiyi hayal etme fırsatı sunmalı, bağımsız, şaşırtıcı ve etkileyici olmalıdır. İçinde bulunulan olay ya da durumlara farklı perspektiflerden bakabilmeyi desteklemeli, kişide var olan algı ve alışkanlıkları yeni fikir ve olasılıklara dönüştürebilmelidir (Sormaz Ögüt, 2019). Farklı düşünceler arasında ilişki kurarak yeni bir oluşumun elde edilmesini sağlamalıdır.

Özenli düşünme, “Bir işin elden geldiğince iyi olması için gösterilen çaba, itina, ihtimam” olarak tanımlanan özen (TDK, 2023) sözcüğünden türetilen itinalı, etraflıca, ayrıntılı, derinlemesine düşünme anlamında kullanılır. Çotuksöken (2016, s. 4) özenli düşünmeyi tanımlarken “farklı seçenekleri dikkate alma, ilişkisel bağlamları keşfetme, olup bitenler arasındaki bağlantılara dikkati çekme, farkları ve ayrımları ölçebilme ve tartabilme” ifadesini kullanır. Özenli düşünme becerisine sahip olan kimse kavramlar arasındaki ilişkisel bağlamları keşfedebilir. Çevresinde konuşulanlar ya da yaşanan durumlar arasındaki ilişkileri dikkatle inceleyebilme ve irdeleyebilme yeteneğine sahiptir. Soruşturan topluluk olma sürecinde özenli düşünme ilk önce özenli bir dil kullanımını gerekli kılar. Katılımcılar birbirini dikkatli ve etkin biçimde dinler. Konuşma sırası gözetilir ve farklı görüşlere değer verilir. Soruşturma sürecine herkesin katılımı özenle desteklenir. Özenli ve yaratıcı düşünme becerisi olan ve bu becerileri birlikte kullanma yeterliliğine sahip bireyler, hipotez önerme ve yeni düşünce üretme açısından avantajlıdır. Özenli düşünme bir konu veya sorun hakkında farklı bakış açılarına, bağlamlara ve ilişkilere dikkat ederek, mantıklı, tutarlı ve yaratıcı bir şekilde düşünebilme becerisine sahip değildir. Bireysel ve toplumsal gelişim için gerekli olan özenli düşünme, eleştirel ve yaratıcı düşünmenin temelini oluşturur. Sadece doğuştan gelen bir yetenek değil aynı zamanda öğrenilebilen ve geliştirilebilen bir beceridir.

İşbirlikçi öğrenme ise 1920’lerde ortaya çıkmış, Piaget ve Vygotsky’nin yapmış olduğu eğitsel yaklaşımlara dayanan bir kavramdır (Özcan, Sallabaş ve Akgül, 2022). Gruplarda etkili bir şekilde

öğrenen öğrencilerin birbirlerini soru sormaya, fikirlerini açıklamaya ve gerekçelendirmeye, akıl yürütmelerini ifade etmeye ve bilgilerini detaylandırmaya ve yansıtmaya teşvik ederek öğrenmeyi motive eden ve geliştiren bir süreç olduğu ifade edilir (Soller, 2021). Johnson ve Johnson (2002) pozitif karşılıklı bağımlılığı bu sürecin kalbi olarak tanımlar. Pozitif karşılıklı bağımlılık, kişinin başkalarıyla bağlantılı olduğu ve böylece onlar başarmadıkça kişinin de başarılı olamayacağı (ve tersi) algısıdır. Yani grup içindeki kişilerin çabaları birbirlerine fayda sağlar. Dolayısıyla çocuklar için felsefe uygulamalarında da katılımcıların tamamının etkin düşünme becerisini mümkün olan en üst düzeye çıkarmak, kaynak olarak tanımlanabilen görüşlerini paylaşmak, karşılıklı destek sağlamak ve yeni ortak kavram oluşturmadaki başarılarının desteklediği bir süreç takip edilmelidir. İşbirlikçi düşünmeyi önceleyen bu süreç, öne sürülen problemlerin nasıl çözüme ulaşacağı yönündeki paylaşımları, öğrenilen kavramların doğasını tartışmayı, katılımcıların zihninde var olan kavram ya da değerlerin bilgisinin akranlarıyla paylaşımını, öğretmeyi ve şimdiki zaman ile geçmiş öğrenme arasındaki bağlantı kurmayı kapsar. Katılımcılar arasındaki yüz yüze etkileşim arttıkça akranlara hesap verebilirlik, birbirlerinin muhakemelerini ve sonuçlarını etkileme yeteneği, sosyal modelleme, sosyal destek, kişiler arası ödüller ve kişisel olduğu kadar profesyonel ilişkilerin de gelişimi desteklenmektedir.

Underwood ve Wald (1995) işbirlikçi düşünme becerisine sahip olan ve üst düzey eleştirel düşünme becerisi sergileyen katılımcıların, soru sorma ve yargıda bulunmanın yanı sıra diğer grup üyelerinin önsözlerine de saygı gösterme (yani özenli düşünme) becerisine sahip olabilmesi gerektiğine dikkat çeker. İşbirlikçi düşünme becerisine sahip olan kişiler topluluk içindeki diğer katılımcıların fikirlerine açık olup bu düşünceler üzerine yeni fikirler inşa edebilirler, katılımcı fikirlerini kendi değer ve inançları çerçevesinde irdeleyip değerlendirebilir, birlikte düşünme sürecini etkin kılarak var olan fikirleri zenginleştirebilirler. Kendi düşüncesindeki hataları düzeltme, varsa gözden kaçırdığı hususların bilincine varma ve düşüncelerini güncelleme fırsatını da yakalamış olurlar.

Eleştirel, yaratıcı, özenli ve işbirlikçi düşünmeyi yukarıda sözü edilen davranış ya da temel kurallar çerçevesinde tanımlanmış olmak, Matthew Lipman'ın mükemmel düşünme teorisinin çocuklar için felsefe programını uygulayan kolaylaştırıcılar, alanda çalışan uzmanlar ve katılımcılar açısından daha anlaşılır kılınabilmesini sağlamaktadır. Soruşturma sürecinde etkili diyalog oluşturabilmek, bu diyalogların kalitesini arttırmak ve bunu sağlıklı biçimde devam ettirme ve sonuçlandırma yeterliliğine sahip olma konusunda da fikir vereceği düşünülmektedir.

### **Çocuklar için felsefe eğitiminde soruşturan topluluk oluşturma**

Çocuklar için felsefe uygulayıcıları tarafından savunulan merkezi bir metodoloji, sınıfın bir "soruşturma topluluğu" haline gelmesinin önemini vurgulamaktır. Soruşturma topluluğu ya da soruşturan topluluk, öğretmenin tüm bilginin tek kaynağı olmak yerine kolaylaştırıcı olarak hareket ettiği demokratik, öğrenci liderliğindeki tartışmalara dayanır. Böyle bir sınıfta öğrenciler, fikirleri birlikte keşfetmeye teşvik edilir (Pritchard, 1991). Sharp (1991) diyalog geliştirme, yansıtıcı sorgulama ve iyi muhakeme becerilerinin böyle bir toplulukta gelişebileceğini, zaman içinde sınıf tartışmalarının mantıksal, epistemolojik, estetik, etik, sosyal ve değerli düşüncelerle daha disiplinli hale geleceği varsayımında bulunur. Öğrenciler zayıf biçimde öne sürülen akıl yürütmeye itiraz geliştirebilmeyi ve bunun yerine, güçlü bir akıl yürütme üzerine yenisini inşa etmeyi, diğerlerinin düşüncelerine katkıda bulunma sorumluluğunu kabul etmeyi, diğerlerine -düşünce geliştirme bağlamında- bağımlılıklarını kabul etmeyi, katılımcı olarak yönlendirdiği soruşturmaları takip etmeyi, diğerlerinin bakış açılarına saygı duymayı, gerektiğinde iş birliği içinde kendini düzeltmeye katkı sağlamayı ve grubun ve kendisinin başarılarıyla gurur duymayı öğrenirler. Ayrıca bu süreçte diyalog ve toplumsal sorgulama bağlamında

iyi yargılarda bulunma sanatını da uygularlar. Soruşturan topluluğun nihai amacı, gerçek olmayanları ortadan kaldırmak ve sonunda ortak bir “bugüne kadarki en iyi görüş”e varmaktır (Splitter, 2011, s. 497). Bu nedenle katılımcılar kendilerini, "haklı" olduklarını kanıtlamak için basitçe birbirlerine karşı tartışmak yerine birbirlerinin fikirleri üzerine inşa eden bir öğrenenler topluluğundan biri olarak görürler.

Soruşturan topluluk üyelerinin kimi bilişsel davranışları ve sosyal davranışları mevcuttur. Gözlemlenebilir bilişsel davranışlar; iyi gerekçeler sunmak ve sormak, iyi ayrımlar ve ilişkilendirmeler yapmak, geçerli çıkarımlar yapmak, varsaymak, genellemek, karşı örnekler sunmak, varsayımları keşfetmek, kriterleri kullanmak ve kavramları tanımak, iyi sorular sormak, mantıksal yanılgıları tanımak, araştırmak, açıklama yapmak, sonuçları dile getirmek, farklı bakış açılarına önerilerde bulunmak, mantıklı biçimde diğerlerinin katkıları üzerine yenilerini inşa etmek ve ince ayrımları dile getirmek gibi davranışlardır. Sosyal davranışlar ise karşılıklı dinlemek, görüşlerini güçlendirerek ve doğrulayarak birbirlerini desteklemek, başkalarının görüşlerini eleştirel sorgulamaya sunmak, aynı fikirde olmasa bile bir başkasının görüşünü desteklemek için nedenler sunmak, birbirlerinin görüşlerini dile getirmeleri için teşvik ederek fikirleri ciddiye almak gibi davranışlardır.

Soruşturan topluluk psikolojik ya da sosyo-psikolojik özellikler açısından incelendiğinde; bireyin benlik gelişiminin desteklenmesini, egonun derinlikli bir bakış ve öngörüyle anlaşılmasına çalışılmasını, ben merkeziliğin disipline edilmesini ve sonunda kişinin kendini dönüştürmesini kapsadığı da bilinmektedir (Sharp, 1991, s.32). Son olarak Özdemir'in (2021, s.21) aşağıda sunulan ifadesi ise soruşturan topluluğa ilişkin değerli bir bilgi sunmaktadır.

*“Soruşturan topluluk didaktik değil diyalektik ilişkidir; öğretmen ya da öğrencinin merkezde olması değil iki tarafın karşılıklı ilişki içinde olmasıdır; katı değil esnek düşünmedir, sorular ve kavramların donmuş değil canlı yapılar olduğunun kabulüdür; daraltan ya da kısıtlayan değil genişleten ve özgürleştiren çabadır; mekanik değil yaratıcı eylemdir, kendinden vazgeçme değil kendini gerçekleştirmedir. Böyle bir topluluk çalışmasının gerçekleşmesi, bir zihniyet dönüşümünü gerektirir ve sağlar.”*

### **Çocuklar için felsefe eğitiminde temel unsurlar**

Fisher (2008) soruşturan topluluğun nasıl geliştirilebileceğini açıklarken dersin çocuk edebiyatı ürünlerinden biri olan bir şiirin, romanın veya başka bir metnin bir bölümünü dinlemekten veya okumaktan ortak bir ortam oluşturmaya, bir uyarıcı paylaşmaya, soruları gündeme getirmekten tutun da soruları seçmeye ve tartışmayı kolaylaştırmaya kadar belirli şekillerde nasıl ilerlemesi gerektiğinin altını çizer. Soruşturan toplulukla başlayan felsefi soruşturma süreci -arka planında bir felsefi sorun barındırıyor olması şartı ile- yaşa uygun soruların, çocuk edebiyatı ürünlerinin, anlatıların, görsel ya da somut bir nesnenin -bir sanat eseri gibi- veya animasyon, film, video gibi görsel ve işitsel bir uyarıcının ya da gazete haberi veya sosyal medya paylaşımı gibi diğer uyarıcı unsurların sunulmasıyla başlar. Ardından katılımcıların sorularına odaklanılarak öğrencilerle demokratik bir şekilde tartışma süreci işe koşulur. Katılımcılarla buluşturulan gerçek yaşam deneyimi sunan uyarıcılar, zihinde var olan ezberlenmiş değerlerin ve erdemlerin yeniden sorgulanarak değişmesini sağlar. Bu süreçte özellikle çocuklar için yazılmış nitelikli çocuk edebiyatı ürünleri en çok yararlanan ve felsefi tartışma sürecini başlatan en önemli uyarıcılardır (Mohr Lone, 2017; Worley, 2019). Bu edebi eserler aracılığıyla çocuklar kendi özgün düşüncelerini ifade edebilmenin yanı sıra kitap karakteri ile özdeşim kurabilmekte ve kendi yaşam deneyimlerinden yola çıkıp çıkarımlarda bulunabilmektedir.

Soruşturan topluluk üyeleri, sadece öğretmen/eğitmen kolaylaştırıcılığında ilerleyen diyaloglar üzerinde düşünmek yerine birbirlerini dinleyip konuşabilmeleri, etkileşimli güven ortamı oluşturabilmeleri ve sağlıklı iletişim kurabilmeleri için sandalyelerin içe dönük olduğu bir çember biçiminde düzenlenmiş oturma alanına sahiptir. Asıl odak noktası, öğrenci fikirleridir. Öğretmenin rolü, zihinde tamamlanmış mutlak bir son olmadan devam eden diyalogu takip ederek tartışmanın kolaylaştırıcısı olmaktır (Kennedy, 2015). Felsefi soruşturmanın gerçekleştirildiği soruşturan bir sınıfta, epistemik ilerlemenin kaydedilmesini sağlamak için kolaylaştırıcı rolündeki öğretmenin de felsefe ve çocuklar için felsefe metodolojisi konusunda belirli bir eğitim düzeyine sahip olması gerekir. Çünkü bu alanlarda eğitilmiş bir kolaylaştırıcı, farklı fikirler tartışılırken soruşturan topluluk üyelerinin kendi fikirleri ile diğerlerinin kavramlarını temel alıp yenilerini inşa etmelerine ya da bu görüşlere karşı çıkarken eleştirel düşünme becerilerini teşvik edebilmelerine destek olabilmelidir (Sharp, 2007).

Çocuklar için felsefe uygulamalarına rehberlik edecek kolaylaştırıcınının felsefi arka planı olan doğru uyarını seçebilmesi gerekir. Gerekli ve yeterli eğitimi almış, soruşturan toplulukla süreci birçok kez deneyimlemiş ve topluluğu motive edebilen yeterliliğe sahip olmalıdır. Katılımcılara saygı duymalı, her düşünceyi ciddiye almalı, topluluk içinde saygı, anlayış, iş birliği, nezaket ve güven hissettiren bir ortam yaratabilmelidir. Soruşturma sürecini görüşleri belirli bir yöne ve belirli bir sona götürmeye çalışmadan sürdürebilmeli, geri planda ama güçlü durmalıdır. Katılımcıların işbirlikçi bir yaklaşımla özenli bir dil kullanmalarına rehberlik etmeli kendisi de bu konuda iyi bir rol model olmalıdır. Her zaman kolaylaştırıcınının aktif bir dinleyici olması gerekmektedir. Katılımcıların paylaştığı hiçbir görüşü kaçırmamaya özen göstermeli, doğru sorular ile soruşturmayı tıkandığı noktalarda açmalı, varsayımların test edilmesine, argümanlara açıklık getirilmesine ve yaratıcı düşüncelerin ortaya çıkarılabilmesine destek olmalıdır. Düşünce çeşitliliğini teşvik etmeli, dikkati dağılanlar, süreci takip etmekte zorlananlar ve soruşturma çukuruna düşenler olduğunu fark ettiğinde gerekli öğretim stratejilerini kullanarak sürecin devamını sağlayabilme yeterliliğine sahip olmalıdır. Kolaylaştırıcı kendi karakteriyle orada olmadığına bilincinde olmalı, gerektiğinde yaratıcı dramının tekniklerinden yararlanabilmeli ya da çatışma yaratarak katılımcıları etkin düşünmeleri için harekete geçirebilmelidir. Bir garson edasıyla soruşturmada olmalı, ama olaya müdahale etmemeli, kendi fikrini katılımcılarla paylaşmamalıdır. Topluluk üyelerinin sorulan soruyu sindirmeleri, akıllarında imgeler oluşturabilmeleri için onlara gerekli düşünme zaman alanını yaratabilmelidir.

Çocuklar için felsefe soruşturma sürecinin değerlendirilmesinde kavram haritasından destek alınarak küçük bir değerlendirme yapılabilir. Bu değerlendirme sürecinde; başlangıç sorusu ve üzerinde derin düşüncelerin gerçekleştiği diğer önemli sorular, soruşturma esnasında ortaya çıkan kavramlar, hangi açıklıkların soruşturmayı ileriye taşıdığı, soruşturan topluluğun güçlü olduğu ya da geliştirilmesi gereken yönler değerlendirilir. Ölçme ve değerlendirme süreci; uyarının değerlendirilmesi, soruşturmanın değerlendirilmesi, tekniğin etkililiğini tespit etmek, sonraki planlama sürecini belirlemek ve katılımcıların gelişimlerini takip etmek amacıyla da gerçekleştirilmelidir. Bu süreç dış değerlendirme ve öz değerlendirme biçiminde yapılabilir. Dış değerlendirme, kolaylaştırıcı ya da soruşturan topluluğun bir parçası olmayan dış gözlemci tarafından, özetleyici ve biçimlendirici değerlendirme olmak üzere iki farklı biçimde gerçekleştirilir. Özetleyici değerlendirmede yıl boyunca gerçekleştirilen uygulamalarının sonuçları ve kazanımları ölçülebilir. Biçimlendirici değerlendirmede ise uygulamalara yıl içinde devam ederken belirli aralıklarla yapılan değerlendirme biçimidir. Bu konuyla ilgili temel eğitim (okul öncesi ve ilkökul) ve ortaokul ile lise düzeylerinde olmak üzere kolaylaştırıcılar için hazırlanmış gözlem formları ve ölçme değerlendirme araçları bulunmaktadır (Philosophy for Children Practitioner Handbook, 2008). Öz değerlendirme ise katılımcılar tarafından yapılır ve uygulamanın bir parçasıdır. Soruşturan topluluk üyeleri kendi soruşturma becerilerini ve uygulama sonuçlarını değerlendirerek

kendilerini düzeltme fırsatı bulurlar. Biçimlendirici öz değerlendirme yıl içinde belirli aralıklarla, katılımcıların ve kolaylaştırıcının kendi gelişimini değerlendirmesi için yapılır. Gözetleyici öz değerlendirme ise yıl sonunda katılımcıların ve kolaylaştırıcının ulaşılan sonuçları görmek amacıyla yaptığı bir değerlendirme biçimidir.

### **Çocuklar için felsefe eğitiminde sokratik diyalog**

Çocuklar için felsefe uygulamalarında kullanılan diyalogun içselleştirilmesi, soruşturan topluluk üyelerinin yüksek düzeyde zihinsel fonksiyon gelişimini de destekler. Felsefi sorgulamanın özelliklerinden biri de diyalogdur. Felsefi diyalog, rasyonellik alanında ustalaşmakta en güçlü araçtır. Felsefi sorgulamada diyalog, kişisel görüşlerin dönüşümünü mümkün kılar ve bir sonraki sorgulamanın kaynağı haline getirir (Seon Hee, 2014). Sokrates (MÖ 469-399), öğrencilerine, üzerinde ısrarla durduğu soruları sormaya devam ederek yeni bir düşünce yönteminin doğuşunu gerçekleştirmiş ve insanın, düşündüklerini irdeleyebilmesi için ona bir fırsat sunmuştur. *Sokratik diyalog* olarak bilinen ve kendi ismi ile anılan bu yöntem, kişinin bilgisinden emin olduğu ve doğru olduğunu varsaydığı bilgilerin istikrarlı ve doğru soruların sorularak çürütülmesi, üstünkörü olduğunu ve savunulamayacak bir hâl aldığını göstermeyi amaçlar. Kısacası sahip olunan temelsiz bilgiyi yıkıp gerçek hakikat bilgisini öğretmeye dayanır (Aytaç, 2012). Sokrates yöntemini oluşturan dört evre vardır. Başerer (2021, s.5) kuşku, çürütme, doğurtma ve tümele varış olarak ifade edilen bu dört evreyi şöyle aktarır.

- İlk evre olan kuşku evresinde Sokrates, karşısındaki konuşmacılara hiçbir şey bilmediğini iddia eder ve kendisine yardımcı olmalarını, bu bilgisizlik halinden kurtarmalarını ister. Konuşmacıları bu bilgisizliğine öylesine inandırır ki evrende olup biten her şeyi biliyorlarmışçasına bir özgüvene kapılırlar. Burada ironi devreye girer. Yani önce kendisinin bilgisizliğine inananlar üzerinde güven duygusu yaratıp sonra alay edencesine tartışılan konu hakkında gerçekte ne denli bilgi sahibi olduğunu gösterir. Bu durumda konuşmacılar aslında hiçbir şey bilmediklerini idrak ederler.
- Sırada çürütme evresi (elenkhos) vardır. Yanlış bilgilerin temizlenmesi olarak bilinen bu evrede Sokrates, aklın tüm yanlış bilgilerden arındırıldığını ve hakikati öğrenmek için zihnin hazır olduğunu söyler.
- Maieutike adı verilen üçüncü evre -annesinin ebeliğine atıfta bulunur- doğurtma evresidir, yani bilginin aranıp bulunması, yani ruhta saklı olan uyku halindeki düşünceleri doğurtmadır. Çünkü bunlar, herkes için geçerli ortak doğrulardır (Gökberk, 2019, s. 55).
- Tümele varış ise son evredir, aranan şeyin bulunması. Konuşmacılar nihayetinde bildikleri şeyin aslında ne denli temelsiz olduğunu anlarlar.

### **Çocuklar için felsefe eğitiminde kullanılan metotlar**

Birbiri ile benzer ve farklı özellikler taşıyor olsa da çocuklarla gerçekleştirilen felsefi soruşturma yaklaşımlarında alan yazında yer alan farklı metotlar dikkat çekmektedir. Ana hatlarıyla ve uygulama süreçleriyle bu metotlardan en sık tercih edilenlerine sırasıyla yer verilmiştir.

**Mathew Lipman'ın çocuklar için felsefe (P4C) programı:** Program, adı ile anılan yaklaşımın kurucusu olan Mathew Lipman'ın 1970'li yılların başında Montclair State Üniversitesi'ndeki meslektaşları ile geliştirmiş oldukları müfredatı temel alır. Programın temeli John Dewey'in pragmatik



felsefesine dayanır. Dewey'in felsefesinde demokratik topluluğun merkezi konumu Lipman'ın P4C'deki programların metodolojisine ve bunların farklı ülkelerdeki türevlerine taşınır. 6-15 yaş aralığındaki çocuklara yönelik felsefi soruşturma etkinliklerini kapsayan P4C programının ortak amacı, düşünen topluluklar inşa etmektir. Çocukların "Neden?" sorusunu sormaya başladıkları an felsefi olarak gelişmeye başladıkları görüşünü belirten Lipman ve arkadaşları (1980), programın hazırlanması sürecinde birçok felsefi düşünceden yararlanmışlardır. Dolayısıyla zengin bir felsefi içeriğe sahip olduğu bilinmekle beraber, Sokratik tarzı benimsediği görülür. Program ilk hazırlandığında çocuklarda önce eleştirel düşünmenin yanı sıra yaratıcı düşünmenin geliştirilmesi amaçlanmış, ardından özenli ve işbirlikçi düşünmeyi içeren bir modelle zenginleştirilmiştir. Bu düşünme becerileri de "4C" olarak ifade edilmiştir (Topping, Trickey ve Cleghorn, 2019). McCall (2017, s. 102, 103) P4C uygulama süreci aşamalarını ana hatları ile şöyle özetler:

- P4C programları birçok farklı alıştırma içeren öğretmenler için hazırlanmış rehberli el kitapları eşliğinde, çocuklar için yazılmış kısa romanlardan ve tartışma sürecini takip eden bir dizi etkinliklerden oluşmaktadır.
- Öğretmenler bu programı uygulamaya başladıklarında ellerindeki belirlenmiş rehber olarak kullanılan uygulama prosedürünü takip ederler.
- Çocuklar daire ya da U oturma düzeninde otururlar. Böylece gruptaki herkes birbirini kolayca duyabilir ve görebilir. Bu dağılım tüm katılımcıların fiziksel olarak eşit olduklarının somut algılanmasını sağlar.
- Oturum, Lipman'ın romanlarının sesli bir şekilde okunmasıyla başlar.
- Okuma süreci tamamlandığında öğretmen çocuklardan tartışmak istedikleri soruları yazmalarını ister. Sorular panoya ya da yazı tahtasına herkesin görebileceği şekilde yazılır, soruların yanına soran kişinin ismi de eklenir.
- Öğretmen tahtada yazan soruları konulara göre gruplandırır, tartışmaya tahtadaki ilk soruyla ve onu soran öğrenciden soruyla ilgili konuşmasını isteyerek ya da soru gruplarından birini seçerek başlanır.
- Öğrencilerden el kaldırarak ya da kendilerine verilen konuşma kartlarını kullanarak konuşma sırası istemeleri söylenir. Sırasıyla her çocuğa soruyla ilgili ne düşündüğü sorulur ve çocuklar da soruyla ya da konuyla ilgili konuşur.
- Uygun görülen bir zamanda öğretmen tartışmaya odaklanılmasına yardımcı olmak için rehber el kitabından konu ile ilgili alışımlar sunar.
- Uygun olduğunu düşündüğü zaman öğretmen tahtadaki ikinci soruya geçer ve süreç bu şekilde devam eder.

**Felsefi sorgulama topluluğu (FST, Community of Philosophical Inquiry) metodu:** Catherine McCall'un 1980'lerde Lipman ile başlayan çalışmaları ve edinmiş olduğu deneyimler, kendisini Lipman metodundan biraz farklı olan çocuklarla felsefe çalışmalarına yönlendirmiştir ve FST metodunu oluşturmuştur. Bu metodun diğerlerinden ayrılan bazı yönleri vardır. Her şeyden önce FST metodu 5 yaşından 70 yaşına değin tüm yaş grubundaki katılımcılarla kullanılan bir yöntemdir. McCall

(2017, s. 105, 106) bu ayrılan yönleri derinlemesine tartışırken FST'nin uygulama sürecini de ana hatlarıyla ifade eder:

- Liman'ın P4C programı Dewey'in pragmatik felsefesini temel alırken McCall'un FST metodu gerçekçi bir felsefeye dayanır.
- Lipman'ın P4C programında demokrasi kavramı temel alınarak her katılımcının tartışmaya katkıda bulunmak için eşit zamana sahip olduğu vurgulanır. Merkezde katılımcı özne olarak öğrenci vardır. Katılımcılara verilen konuşma kartları, eşit süre ve eşit sıranın soruşturmalarda göz önünde bulundurulduğunu ve demokratik tutumun öncelendiğini gösterir. Ancak FST metodunda diyalogun odak noktası çocuk değildir. Aksine felsefi diyalog merkezde yer alır. Amaç katılımcıların mümkün olduğunca "felsefi olarak sürece eşit düzeyde katkı sağlama"larıdır. Burada sözü edilen eşit süre ve eşit sıra gözetmek değildir.
- P4C programında tartışma, katılımcı görüşleri ile ilgili iken FST metodunda bu süreç katılımcıların kendilerine ait olup olmadığına bakılmaksızın bir fikirle katılımı talep edilerek gerçekleştirilir.
- P4C'de tartışılan sorular için herhangi bir değerlendirici ölçüt gerekmez. Öğretmen belirlenen soruları sırasıyla, tek tek göz gezdirerek ya da belirlenen temadan bir soru seçerek topluluğa yöneltebilir. Ancak McCall'un FST'sinde hangi sorunun felsefi açıdan en çok yararlı olduğu yargısına varmak ve bu yargıyı soruyu seçmek için ana ölçüt olarak kullanmak FST başkanının görevidir.
- P4C yaklaşımında öğretmen katılımcılara ve topluluk oluşturma sürecine karşı sorumludur. Ancak FST metodunda oturum başkanı sadece diyaloga karşı sorumludur. Başkanın gruba karşı görevi ise süreçte, sahip olmadıkları dışsal bir uzmanlık sağlamaktır.
- P4C programı uygulanırken tartışma sürecinin herhangi bir aşamasında katılımcılar soru sorabilir. Ancak FST metodunda katılımcılar diyalogun parçası olarak soru soramazlar, çünkü FST'nin amacına sorularla ulaşılmaz.
- P4C programında yürütülen tartışmaların ucu açıktır. FST metodunda ise diyalog sıkı bir akıl yürütme yapısına sahiptir.
- P4C programının uygulandığı bir soruşturma topluluğunda eleştirel, yaratıcı ve özenli düşünmeyi oluşturmak amacıyla felsefi disiplinin unsurları kullanılır. Bu nedenle tartışmaların direkt felsefi olma zorunluluğu yoktur. Çünkü Lipman'a göre P4C çocukları filozofa dönüştürmeyi amaçlamaz. Ancak FST metodu tam olarak katılımcılarda felsefi akıl yürütmeyi geliştirmek için tasarlanmıştır.
- P4C programında uygulama süreci; Lipman'ın romanları, öğretmenler için hazırlanan el kitaplarındaki tartışma planları ve alıştırmalar aracılığıyla gerçekleşirken McCall'un FST metodunda hazır materyaller bulunmaz. Bir soru, bir imge, bir video ya da bir şiirin dinlenmesi, bir romanın okunması ile süreç ilerleyebilir. Diyalogun felsefi bir yapıya sahip olması FST başkanının sahip olduğu felsefe ve mantık bilgisini kullanma sorumluluğundadır.

- Lipman'ın P4C programında öğretmenlerin uygulama öncesinde felsefe ve mantık bilgisine sahip olmasına gerek yoktur. Ancak FST başkanının bu metodun kendisini öğrenmeden önce felsefe ve mantık bilgisine sahip olması bir gerekliliktir.

FST metodu 5 yaşındaki çocuklarla felsefe yapılabileceğini hem teorik hem de uygulamalı olarak göstermektedir. McCall, 1989-1990 yıllarında "Socrates for Six Year Olds" adlı BBC belgeselini hazırlar. Belgesel çekimleri sırasında 5 yaşındaki çocuklarla gerçekleştirilen FST oturumlarında çocukların yaklaşık 90 dakika boyunca bir felsefi diyaloga odaklanma istekleri ve becerilerinden bahseder. Bu yaş grubundaki çocukların soyut kavramları analiz edebilme, bütün-parça ilişkilerinin ayırımına varabilme ve akıl yürütme performansları, empati yapabilme becerileri, aktif ve ilgiyle dinleme, sunulan karmaşık argümanları hatırlama becerileri ve fikirlerini dönüştürme konusunda gösterdikleri irade, dayanışmacı yaklaşımları FST seanslarında ne denli başarılı olduklarının bir göstergesidir (McCall, 2017, s. 77). Ayrıca uygulamaya katılan çocuklar soyut işlemler yapabilmenin yanı sıra soyut felsefi kavramlar hakkında da akıl yürütebilmektedir. Süreçte olağan akışı içinde gelişen kimi etik teorilerini dönüşümlü olarak kullanabilmede yeterli düzeyde oldukları anlaşılabilir. Karmaşık akıl yürütme yetenekleri, örtük ifade edilen söylemlerdeki incelikleri kavrayabilme becerileri ve gerek topluluk üyelerinin süreçte söyledikleri ifadeleri gerekse edindikleri kısa süreli yaşam deneyimlerini hatırlamadaki hafızalarını birçok yetiştikenden daha iyi kullanabildiklerini söylemek mümkündür.

**Nelson'un sokratik metodu:** Alman bir filozof olan Leonard Nelson, felsefi tartışmalarında Sokrates'in sokratik yöntemini kullanarak, öğrencilerine felsefi düşünme becerileri kazandırmayı amaçlar. Bu yöntem, bir sorunun cevabını değil, sorunun anlaşılmasını ve düşüncelerin doğru bir şekilde ifade edilmesini ve sonuca ulaşmadaki süreci anlamlı kılmayı hedefler. Nelson'a göre, felsefe öğrenmek için öncelikle doğru soruyu sormak gerekir ki felsefi düşünce süreci anlamlı kılınsın. Nelson'ın sokratik metodu, süreci deneyimlemek isteyen gönüllü yetişkinlerle uygulanır ve tartışma liderinin felsefi bilgiye sahip olması gerekir. Grup tartışması ve grup diyalogunun ön planda olduğu bu uygulamanın süreci ve özellikleri şu şekildedir (McCall, 2017, s. 77):

- Nelson'un sokratik metodu bir soru ile başlamak zorundadır.
- Diğer yöntemlerde kolaylaştırıcı ve oturum başkanı rolündeki kişi Nelson'ın sokratik metodunda "tartışma lideri"dir ve sorumluluğu felsefi diyalogu yön vermektir.
- Amaç katılımcıların felsefi kavrayışı derinleştirmelerini sağlamaktır. Nelson'ın sokratik metodunda sadece yaşanmış gerçek deneyimler soruşturulabilir. Bu nedenle kurgusal örnekler ve soyut kavramlar kullanılmaz. Çünkü Nelson, felsefi hakikatin, gerçek deneyimin sınırlarında olduğunu söyler.
- Bu metotta tartışma lideri, geriye giden soyutlama metoduyla rehberlik edilen bir grup insanın tartışma sürecini yönlendirir.
- İlk olarak grubun üzerinde tartışmak istediği konu belirlenir. Diyalogun -en ideal-haftada yirmi ile otuz saat arasında gerçekleştirilmesi gerektiğinden gruptaki herkesin gerçekten ilgilendiği bir konu seçilmelidir.
- Ele alınacak konu, katılımcı tartışmaları ile ya da zaman kısıtlı ise konu listesi diyalog öncesinde katılımcılarla paylaşılacak suretiyle -en çok tartışılması istenen konu hangisi ise- belirlenir.

- Sonraki aşamada konu ile ilişkili en kapsayıcı soru bulunur. Tartışma liderinin rehberliği ile grup üyeleri, ele alınan sorunun cevabını düşünürler ve farklı ölçütlere göre kendi yaşantı deneyimlerinden yola çıkarak sorunun yanıtını belirleyen kendi örneklerini ileri sürerler.
- Tartışma lideri bu örneklerden en uygun olan birini seçer. Bu seçim yapılırken; örneğin soru ile net şekilde ilişkili olması, örneğin tüm katılımcılar tarafından kolay anlaşılması, “evet” ya da “hayır” cevabının verilebileceği bir örnek olması, “tanık” olarak seçilecek örneği veren kişinin sunmuş olduğu yaşantı deneyimi ile uzun soluklu sorgulanmaya dayanabilecek nitelikte olması özellikleri göz önünde bulundurulur.
- Tanık ile gerçekleşen diyalog sürecinin iyi yönetilebilmesi için tartışma liderinin sokratik metotla ilgili gerçek bir deneyime sahip olması gereklidir.
- Tartışma lideri kimin örneğini seçiyorsa o kişi tanıklık eden kişi olarak sürece dahil edilir ve kendi şahsi deneyimleriyle ilişkili örneği detaylandırarak betimlemesi, soruyla olan ilişkisini açıklaması beklenir.
- Tanıklık eden kişi, katılımcıların ve tartışma liderinin sorularıyla saatlerce sokratik metotla sorgulanır. Eğer kişinin verdiği örnek çok özel bir deneyim ise ya da seçilen tanık psikolojik açıdan hassas biriyse tartışma lideri bu örneği seçmeyebilir.
- Tanık olarak seçilecek kişinin daha önce Nelson’ın sokratik metoduyla ilgili bir deneyime sahibi olması ve sorgulama esnasında karşılaşacağı sürecin doğal akışını biliyor olması önemlidir. Aksi halde tanıklık eden kişi sokratik metotla karşı karşıya kaldığında kendini acımasız bir sorgulamada hissedebilir ve katılımın devamı için bilinçli bir rıza göstermeyebilir.
- Nelson’ın sokratik metodu “hakikatin ne olduğu”nu bulmakla ilgilidir ve bu nedenle diyalog, soruyu direkt incelemekten ziyade örneği inceleyerek ilerler. Tartışma lideri soruşturmada ele alınan kavramları inceler, gruba rehberlik eder, herkesin sürece katılıp katılmadığını kontrol eder ve grubun fikir birliğine vardığı her aşamayı not eder.
- Tartışma lideri fikir birliğinin “hakiki birlik” olduğundan emin olmalıdır. Hemfikir olmayan kimse kalmayana dek felsefi analiz devam eder. Dolayısıyla katılımcı yanıtları ortaya çıkan görüş ya da kavrama katılmadıkları yönünde ise izlenen yol “doğru” değildir.
- Nelson metodunun bir başka özelliği de katılımcıların diyalog sürecinin herhangi bir aşamasında meta-tartışma isteyebilmesidir. Eğer bir katılımcı tartışmanın rahatsızlık verdiğini hissederse, bu durumun tartışılması için meta-tartışma istenebilir. Bu aşamada tartışma liderinin rolü sorgu altında olabileceğinden, meta-tartışmaya liderlik edecek bir başka kişi seçilir.

**Gareth B. Matthews metodu:** Lipman, Piaget’nin etkisiyle, çocuklarda felsefi akıl yürütme yetisinin 10 yaş civarında başladığını düşünürken Gareth Matthews, yürüttüğü araştırma projesiyle, küçük çocukların felsefe yapma yeteneğine sahip olduklarını doğrular. Dört yaşındaki Kristin’in “Dünyanın tamamı renklerden yapılmıştır.” hipotezini öne süren örneğini verir. Kristin’in babası ona suluboya kullanmayı öğretirken, onun da renklerin kendileri hakkında düşünmeye başladığını söyler.

Kristin “Baba, dünya tamamen renklerden yapılmış.” der. Dört yaşındaki kızı kadar her şeyi anlamlandırmak isteyen Kristin’in babası onun hipotezini beğenir ve olumlu bir tepki verir. Ama biraz daha zorlanabileceğini fark ederek ona sorar “Peki, ya cam?”. Kristin bir an düşünür ve sonra net bir şekilde açıklar, “Renkler ve cam.” Herhangi bir filozof gibi Kristin de ne yapacağını bilincindedir, büyük bir hipoteze karşıt bir örnek sunar. Kristin’in renk hipotezi babası için yeni ve heyecan verici olmakla kalmaz ona benzersiz bir hediye sunar. Aynı zamanda da en eski Miletli filozofların düşüncesini de hatırlatır. Kristin gibi onlar da her şeyin neyden yapıldığını bilmek isterler. Felsefe tarihi boyunca filozoflar tarafından sorulmuş soruların en önemlilerinden birisi olarak kabul edilen “Evrenin ilk ilkesi, maddesi, arkhe’si nedir?” sorusu ile ilişkilidir. Thales arkhenin “su” olduğunu söylemiştir. Anaksimandros’un arkhesi apeirondur yani “sonsuz ve belirsiz bir madde”dir. Anaksimenes’e göre ise ilk madde, arkhe “hava”dır. Kristin’in beş yaşında verdiği şu örnek de çok manidardır. Kristin babasına mektuplar için minnettarlığını dile getirirken, “... Çünkü harfler olmasaydı sesler olmazdı. Sesler olmasaydı kelimeler olmazdı. Kelimeler olmasaydı düşünemezdik ve düşünemeseydik dünya olmazdı.” (Matthews, 1994, s. 14).

Felsefeyi, yetişkinin gerçeğe ulaşmaya yönelik çocuksu çabası olarak gören Matthews (1994), çocukların, tıpkı sanattaki gibi kendiliklerinden felsefe yapma yeteneğine sahip olduğu fikrini savunur. Çocuklar için felsefenin sadece “çocuklar için” olduğu iddiasını sorgular ve çocukların yaptıklarını “yetişkinler için felsefe” olarak da kabul eder. Matthews (1994) felsefenin, çocuklarla ilgili gerçekten şaşırtıcı sorularla başa çıkmaya yönelik bir yetişkin girişimi olduğunu söyler. Yetişkinleri çocuksu düşünceleri kullanarak düşündürmeye çalışmaktadır. Amacı, yetişkinlere bir tutum kazandırmak ve bu tutumdan hareketle çocukların felsefi yaklaşımlarını ya da düşüncelerini desteklemelerini sağlamaktır. Böylelikle hem çocuklara hem de yetişkinlere felsefe yapma becerisinin kazandırılabilceğini belirtmiştir (Matthews, 1994).

**Thomas E. Jackson metodu:** Jackson, 1984 yılından itibaren Hawai’de okul öncesi dönemden lise düzeyine kadar her kademedeki çocuklarla farklı çalışmalar yürütmüştür. Bilinen diğer metotlardan yararlanmış olmakla beraber kendi yöntemini benimsemiştir ve P4C Hawaii eğitim yaklaşımını oluşturmuştur. Jackson kendi metodunda, soruşturma sürecine başlamadan önce metnin okunması ya da tartışma sorularının oluşturulması için öğrenci iş birliğini öncelemiştir. Bu iş birliği katılımcıların süreçte yer almalarını desteklediği için değerlidir. Tartışmaya herhangi bir konu, edebi eser, katkı sunacağı düşünülen bir yazı, hikâye ya da bambaşka bir şeyle başlamak da olağandır (Jackson, 2013).

Jackson (2001) “The Art and Craft of Gently Socratic Inquiry” adlı bir kitapçıkta, “Gently Socratic Inquiry” adını verdiği sokratik sorgulama sürecinden bahseder. Sokrates, zekice sorgulayan ve karşısındaki kişiyi çelişkili düşünme sürecine dahil eden yönteminde, gizli varsayımları açığa çıkarmaya odaklanır ve neredeyse algoritmik, adım adım ilerleyen bir uygulama prosedürünü takip eder. “Gently Socratic” terimi ise adını, söz konusu sürecin doğasından, dinginliğinden, nezaketinden ve dinlemeyi önceleyen sokratik yöntemden ve örnek düşünür ve araştırmacı Sokrates’in tasvirinden alır. P4C Hawaii eğitim yaklaşımı tarzı olan “Gently Socratic Inquiry”nin özelliklerine ve uygulama sürecine ilişkin şunlar söylenebilir (Jackson, 2001; Jackson, 2017):

- Bu sorgulama anlayışında Sokrates ile ilk bağlantı diyalogdur. Ancak diyalogun göze çarpan özelliği sorgulamak değil, dinlemektir.
- Diyalogun ilk amacı karşı çıkmak, tartışmak, karşıt görüşte bulunmak, sürece liderlik etmek veya ifşa etmek değil, içtenlikle ve yalın biçimde sadece dinlemektir.

- Soruşturma süreci ilerledikçe öğretmen, öğrencilerin rehberi ya da bilgisi değil onlarla soruşturmaya katılan eş sorgulayıcı rolündedir.
- Soruşturma sürecinde dinlemenin kalitesi, bir başka kişinin söylediklerine gerçek anlamda açık olmak için kişinin kendi düşüncelerini bir kenara bırakabilmesini gerekli kılar. Çünkü söz konusu diyalog sürecinde "öteki" olarak tanımlanan kişi, çoğu zaman bir çocuktur. Ve eğer kişi bir çocuktan gerçek bir yanıt alma ayrıcalığına sahip olmayı umuyorsa, kişinin zihninde nezaket her zaman en önde gelen unsur olmalıdır.
- Geleneksel anlayışta "bilen" kişinin öğretmen olduğu ve öğrencinin bu bilginin alıcısı konumundaki "öğrenen" olduğu fikri, yöntemin başarısı için gerekli olan dinleme türünü engelleyen bir duruş olarak ifade edilir.
- Yöntemde diyaloga odaklanma, dinlemeye, düşünceli olmaya, sessizliğe, özene ve başkalarının düşüncelerine saygı duymaya önem verilir. Öğrencilerin söylemek istediklerini ifade etmeleri ve netleştirmeleri, söylenenleri anlamaları, başkalarının söylediklerini yanıtlamaları için yeterli zaman tanınır. Aceleci bir tavır söz konusu değildir.
- Mümkünse öğrenci ve öğretmenler sorgulama sırasında bir daire içinde otururlar ve bu düzenin sağlanması öğrenci sorumluluğunda, kendiliğinden gelişir. Öğretmenin yönlendirmesi söz konusu değildir.
- Bu sorgulama metodunun özü, aslında katılımcıların kendilerini güven içinde hissettiği, belirli ve özel bir yer yaratmakla ilgilidir. Geleneksel Hawai kültüründe Pu'uhonua adı verilen bilindik, güvenilir, kutsal bir sığınak olarak herkes tarafından saygı duyulan bu mekândan ve buradaki uygulamadan ilham alınmıştır.

Jackson (2001), bir şeyi anlamasa bile anlıyormuş gibi davranmayı bilen ya da bir sorusu olduğu halde sormaktan korktuğu için ortamda sessiz kalmayı tercih eden herkesin, güvenli olmayan bir yerin etkisini hissetmekte olduğunu söyler. Güvenliği, soruşturmanın üzerinde büyüdüğü ana kaya olarak ifade eder. Bu nedenle soruşturmanın gerçekleşeceği alanın/sınıfın güvenli bir ortam olması gerektiğine inanır. Ancak bu şekilde utangaç, suskun veya ilgisiz görünen öğrenciler -güven duygusunu benimsediklerinde-sınıfta ilk kez konuşmak için cesaret duyacaklar, başlangıçta ne kadar belirsiz olursa olsun karmaşık ve zor konularda kendi düşüncelerini sunabilme cesaretini hissedeceklerdir.

Çocuklarla gerçekleştirilen felsefe uygulamalarının temel eğitimin okul öncesi döneminden başlayarak eğitim müfredatının her kademesinde yer alması ve istikrarlı biçimde ders sürecine dahil edilmesi gerektiğini öngören Jackson, çocuklarla felsefe yaparken bağımsız düşünce ve davranış geliştirmeye önem veren metodunda iki temel ilkeyi benimser. Bunlardan ilki hangi yaşta olursa olsun ve kim ne söylerse söylesin her zaman küçümsemeden önemsenmesi ve dinlenmesi gerektiğidir. Çünkü ona göre her düşünce serbest biçimde ifade edilebilme hakkına sahiptir. Bir diğer ilke ise konuşan herkesin dinlenmesinin ona verilmiş bir hak olduğu gerçeğidir. Aynı zamanda bu hakkı engelleyen dışsal baskıları ortadan kaldırmanın da kişilere verilmiş bir ödev olduğunu belirtir (Daurer, 1999, s. 31).

## Sonuç ve öneriler

Çocuklar için felsefe, felsefi ve sosyo-ekonomik duyarlılığı birleştiren, kendi kendine öğrenmeyi ve dolayısıyla eleştirel, özenli ve yaratıcı düşünmeyi kolaylaştıran (Kizel ve Lee, 2016) işbirlikçi bir

platformdur. Çocuklarla felsefe çalışmalarının düşüncelerimizde yarattığı en önemli değişim çocukların da ciddi, cevabını hemen veremeyeceğimiz, felsefi boyutta sorular oluşturma konusundaki becerilerini kabul etmektir. Çünkü aslında hepimiz biliriz ki çocuklar doğuştan birer filozoftur. Onlar henüz yaşama ilişkin kök salmış bir anlam evrenine ve dogma bilgilere, ezberlenmiş alışkanlıklara sahip değillerdir. Böyle olmadıkları için şaşkınlıklarını gizleyemeyen bir ifade ile çevrelerinde olup bitenleri izlerler. Sordukları sorular, beraberinde yeni bir soruyu doğuracak cinstendir. Zamanında ezberlediğiniz yanıtla onları ne zihnen ne de ruhen tatmin etmeniz mümkün değildir. Bu nedenle çocuklar ve felsefe arasında güçlü bir bağ olduğu ileri sürülür.

Droit (2017, s. 17) filozofların, sorularından vazgeçmemiş çocuklar olduğunu söyleyerek çocuk ve filozof arasında yakın bir ilişki olduğunu, filozofların da tıpkı çocuklar gibi ne tamamıyla bilgisiz ne de tam anlamıyla bilge olduklarını, yaşama ilişkin ilk paylaşımlarının “bilgisizlik” olduğunu ifade eder. Bu nedenle de evrende tam bir şaşkınlık haliyle sayısız soru tespit ettiklerini dile getirir, tıpkı çocuklar gibi. İşte çocuk ve felsefe arasındaki bu ilişkinin açığa çıkarılması, destekleniyor olması, görünür kılınması çocuklarla felsefe eğitimi alanında gerçekleştirilecek çalışmalarla mümkün olacaktır. Felsefe doruktadır, ulaşılması güçtür algısı, belki de çocuklarla bambaşka bir forma bürünecektir. Felsefi düşünme başladığında sorgulama topluluğuna dönüşen sınıflarda eğitimcilere de farklı sorumluluklar yüklenir. Üstlenilen rolün yeniden gözden geçirilmesi, yeni yöntemlerin keşfedilmesi gerekir.

Her ne kadar farklı araştırmacı ve uygulayıcılar tarafından farklı isimler ile farklı yöntemler ifade ediliyor olsa da hepsinin özündeki amaç aynıdır. Yaşanılan evrende düşünen, sorgulayan, eleştirel, yaratıcı, işbirlikçi ve özenli düşünme becerilerine sahip, etik düşünme ilkelerini benimseyen, ezberci eğitim sistemini bertaraf eden, problem çözme, bağımsız düşünme ve akıl yürütme becerisi gelişmiş, etkin dil kullanımı ile kendini en doğru biçimde ifade edebilen, benlik algısı yüksek, sosyal beceri düzeyi gelişmiş, kendi değerler sistemini oluşturmuş, başkalarının görüşüne saygı duyan ve sosyal aktörler olarak içinde yaşadıkları toplumla iletişim kurma yeteneği yüksek duyarlı bireyler yetiştirmektir. Konu ile ilgili olarak öğretmenler ve çocuğun eğitimi ile ilgilenenler için bazı önerilerde bulunulmuştur:

- Kolaylaştırıcı olarak bu süreci üstlenen kişilerin kendini daima öğrenen bireyler olarak görmesi ve mümkün oldukça öğrencilerle rollerini değiştirme nezaketinde bulunmaya çalışmaları uygun olacaktır. Öğrencilerin eğitimci rolünü üstlendiklerinde sergiledikleri tutum ve davranışlar, kimi zaman öğretmenlerin imgelem gücünün sınırlarını zorlayabildiğinden çocukların asla hafife alınmaması gerekir.
- Öğrenme ortamı oluştururken sorgulama yaklaşımını benimseyen soruşturma çemberini ya da U biçimindeki oturma düzenini korumanın göz ardı edilmemesi uygun olacaktır. Bu oturma düzeninin öğrencilerle kurulacak güvenli ve sağlıklı iletişim ortamını sağlayacağı ve demokratik tutumu önceleyeceği düşünülmektedir.
- Söz konusu öğrenme ortamının, tüm öğrencilerin katılımını teşvik edici, özenli dil kullanımını destekleyen, hoşgörü, sevgi ve saygı atmosferine sahip, kişiler üzerinden değil de düşünceler üzerinden tartışma sürecinin etkin olacağı bir ortam olması gerektiği her zaman anımsanmalıdır.
- Soruşturma süreci öncesinde gereksinim duyulabilecek ısınma oyunları olarak ifade edilen buz kırıcı etkinliklerin gerçekleştirilebileceği ya da yaratıcı drama çalışması ile zenginleştirilebilecek bir egzersiz alanı için uygun, temiz havaya sahip bir atmosfer yaratmak iyi bir fikir olabilir.

- Öğrencilerin öz değerlendirme yapabilmelerini teşvik eden ve bunu nasıl yapabileceklerini öğrenmelerine izin veren bir değerlendirme yönteminin tercih edilmesinin de uygun olacağı düşünülmektedir.

### Kaynakça

- Aytaç, K. (2012). *Avrupa eğitim tarihi*. Ankara: Phoenix Yayınları.
- Barahal, S. L. (2008). Thinking about thinking. *Phi Delta Kappan*, 90(4), 298-302.
- Başerer, D. (2021). *Düşünme eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bıyıklıoğlu, Z. (2021). *Sokrates, bildiğim bir şey var, o da hiçbir şey bilmediğimdir, insanın kendini keşfetme felsefesi*. (8. Baskı). İstanbul: Destek Yayınları.
- Boote, D. N. ve Beile, P. (2005). Scholars before researchers: On the centrality of the dissertation literature review in research preparation. *Educational Researcher*, 34(6), 3-15. doi: 10.3102/0013189X034006003
- Brookhart, S. M. (2021). *Sınıfınızda üst düzey düşünme becerilerini nasıl belirlersiniz?* (Çev.Ed. E. C. Aybek). Ankara: Nobel Akademi.
- Canpolat, T. (2019). *Sabahattin Âli'nin "İçimizdeki Şeytan" romanında Nietzsche ve Levinas gerilimi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.
- Çotuksöken, B. (2016). "Özenli Düşünmek, Dili Özenli Kullanmak ve Fark Yaratmak", *Hürriyet Gazetesi*, 24 Nisan 2016. <http://www.hurriyet.com.tr/egitim/ozenli-dusunmek-dili-ozenli-kullanmak-ve-fark-yaratmak-40093698>
- Daurer, D. (1999). *Staunen, Zweifeln und Betroffensein*. Mit Kindern Philosophieren, Basel: Weinheim.
- Demircioğlu, A. (2018). *Eleştirel düşünme eğitimi*. Ankara: Gece Kitaplığı.
- Dewey, J. (1910). *How we think?*. Boston: D. C. Heath & Co. Publisher.
- Direk, N. (2006). *Filozof çocuk*. İstanbul: Pan Yayıncılık.
- D'Olimpio, L. ve Teschers, C. (2016). Philosophy for children meets the art of living: A holistic approach to an education for life. *Philosophical Inquiry in Education*, 23(2), 114-124. doi: 10.7202/1070458ar
- Fisher, A. (2005). *Thinking skills and admission to higher education*. A special paper, commissioned by the University of Cambridge Local Examinations Syndicate and produced by centre for research in critical thinking, University of East Anglia.
- Fisher, R. (2008). *Teaching thinking* (3rd ed.). Bloomsbury Publishing.
- Gökberk, M. (2019). *Felsefe tarihi*. (32. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Higgins S, Hall E, Baumfield V. ve Moseley D. (2005). A meta-analysis of the impact of the implementation of thinking skills approaches on pupils. In *Research Evidence in Education Library*. London: EPPI Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London.
- Jackson, T. E. (2001). The art and craft of "Gently Socratic" inquiry. *Developing minds: A resource book for teaching thinking*, 3.
- Jackson, T. E. (2013). *Philosophy in schools: an introduction for philosophers and teachers*. (Edt. Goering, S., Shudak, N.J., & Wartenberg, T.E.). Routledge. doi: 10.4324/9780203082652
- Jackson, T. E. (2017). *Introduction to P4C*. Gently socratic inquiry. University of Hawai'i/Mānoa Uehiro Academy.
- Johnson, D.W. ve Johnson, R.T. (2002) Learning together and alone: Overview and meta-analysis, *Asia Pacific Journal of Education*, 22:1, 95-105, doi: 10.1080/0218879020220110.



- Kennedy, D. (2015). Practicing philosophy of childhood: Teaching in the (r)evolutionary mode. *Journal of Philosophy in Schools*, 2(1), 1–14.
- Kestel, M. (2022). *Eleştirel düşünme becerisi: Bir meta analiz çalışması*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Kizel, A. ve Lee, J. (2016). Philosophy with children as an educational platform for self-determined learning, *Cogent Education*, 3:1. doi: 10.1080/2331186X.2016.1244026
- Kurnaz, A. (2020). *Eleştirel düşünme öğretimi etkinlikleri*. (4. Baskı). Konya: Eğitim Yayınevi.
- Levine, M. (2005). *Her çocuk başarabilir*. (Çev. Z. Babayiğit). İstanbul: Boyner Yayınları.
- Lipman, M., Sharp, A. M. ve Oscanyan, F. S. (1980). *Philosophy in the classroom*. Philadelphia: Temple University Press.
- Lipman, M. (1988). *Critical thinking: What can it be?*, Institute for critical thinking Resource Publication Series 1, no:1, Montclair State College.
- Matthews, G. B. (1994). *The philosophy of childhood*. USA: Harvard University Press.
- McCall, C. C. (2017). *Düşünmeyi Dönüştürmek: İlk ve Orta Sınıflarda Felsefi Sorgulama* (Çev. ed. K. Gülenç ve N. P. Boyacı). Ankara: Nobel Akademi.
- McGregor, D. (2007). *Developing Thinking; Developing Learning*. NewYork, USA: Open University Press.
- McKnown, K. (1997). *Fostering critical thinking*. USA: A Research Paper to Air Command and Staff College.
- Mohr Lone, J. (2017). *Filozof Çocuk*. (Çev. Gülsün Arıkan). İstanbul: Sola Yayınları.
- Mynbayeva A, Sadvakassova Z. ve Akshalova, B. (2017). *Pedagogy of the twenty-first century: Innovative teaching methods*. New Pedagogical Challenges in the 21st Century. doi: 10.5772/intechopen.72341
- Onwuegbuzie, A. J., Collins, K. M. T., Leech, N. L., Dellinger, A. B. ve Jiao, Q. G. (2010). A meta-framework for conducting mixed research syntheses for stress and coping researchers and beyond. In G. S. Gates, W. H. Gmelch, & M. Wolverson (Series Eds.) & K. M. T. Collins, A. J. Onwuegbuzie, & Q. G. Jiao (Vol. Eds.), *Toward a broader understanding of stress and coping: Mixed methods approaches* (pp. 169-211). The Research on Stress and Coping in Education Series (Vol. 5). Charlotte, NC: Information Age.
- Özcan, S., Sallabaş, E. ve Akgül, S. (2022). Okuma eğitiminde P4C temelli soru sorma eğitiminin iş birlikli öğrenmeye etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 10(2), 327-346. doi: 10.16916/aded.1076737
- Özdemir, Ö. (2021). *Felsefe sınıfı, ilkökul öğretim programıyla bütünleştirilmiş çocuklarla felsefe*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Philosophy for Children Practitioner Handbook. (2008). Montclair State University The Institute for the Advancement of Philosophy for Children.
- Pritchard, M. S. (1991). On becoming a moral agent: From Aristotle to Harry Stottlemeier. *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*. 9/2, ss.16-24.
- Scruton, R. (2019). *Akıllı kişiler için felsefe rehberi*. (Çev. Eşref Armağan Eşkinat). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Seon-Hee, J. (2014). Literacy: Constructing meaning through philosophical inquiry. *Analytic Teaching*, 21(1).
- Sharp, A. M. (1991). The community of inquiry, education for democracy. *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*. 9, 2, ss.31-37. doi: 10.5840/thinking19919236
- Sharp, A. M. (2007). Education of the emotions in the classroom community of inquiry. *Gifted Education International*, 22(2–3), 248–257. doi: 10.1177/026142940702200315

- Soller, A. (2001). Supporting social interaction in an intelligent collaborative learning system. *International journal of artificial intelligence in education*, 12(1), 40-62.
- Sormaz Öğüt, F. (2019). *Felsefi düşünmenin önemi ve çocuklar için felsefe* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Splitter, L. (2011) Identity, citizenship and moral education, *Educational Philosophy and Theory*, 43:5, 484-505. doi: 10.1111/j.1469-5812.2009.00626.x
- Splitter, L. J. ve Sharp, A. M. (1995). Teaching for better thinking: The classroom community of inquiry. Australia: Australian Council for Educational Research, Ltd.
- Topping, K. J, Trickey, S. ve Cleghorn, P. (2019). Educating students to think: The contribution of philosophical inquiry (in *A Teacher's Guide to Philosophy for Children*). New York: Routledge. doi: 10.4324/9780429401879
- TDK. (2023). Güncel Türkçe Sözlük. Türk Dil Kurumu Yayınları. <https://sozluk.gov.tr/>
- Underwood, M. K. ve Wald, R. L. (1995). Conference-style learning: A method for fostering critical thinking with heart. *Teaching of Psychology*, 22(1), 17-21.
- Worley, P. (2019). *Felsefe makinesi*. (Çev. Tuğçe Büyükuşurlu). İstanbul: Paraşüt Kitap

## 21. Eğitimde ölçme ve değerlendirmede sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algıları

Samet ATA<sup>1</sup>

**APA:** Ata, S. (2023). Eğitimde ölçme ve değerlendirmede sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algıları. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (36), 389-403. DOI: 10.29000/rumelide.1369514.

### Öz

Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmeye ilişkin öz yeterlik algılarının bazı değişkenleri açısından incelenmesidir. Araştırmada karma yöntem türlerinden açıklayıcı desen kullanılmıştır. Araştırmanın nicel kısmı, betimsel tarama modeliyle ve devlet okullarında görev yapan 467 sınıf öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Ölçme aracı olarak, demografik bilgi formu ve “Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Öz Yeterlik İnanç Ölçeği” uygulanmıştır. Nicel verilerin analizinde Nicel bulgulara göre, sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme süreçlerine yönelik öz yeterlik algılarının cinsiyet, kıdem, mezun olunan bölüm, öğrencileri doğru ölçtüklerine dair düşünceleri ve hizmet içi eğitim alma değişkenleri açısından farklılaştığı tespit edilmiştir. Araştırmanın nitel kısmı durum çalışması deseninde yürütülmüş olup 18 sınıf öğretmeni ile yarı yapılandırılmış görüşme gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler sonucunda sınıf öğretmenlerinin çoğunun lisans eğitimlerini yeterli bulmadıkları, soyut konular içeren dersleri ölçme ve değerlendirmede zorlandıkları, ölçme ve değerlendirmeye yönelik hizmet içi eğitimlerin verilmesi gerektiğini düşündükleri tespit edilmiştir.

**Anahtar kelimeler:** ölçme ve değerlendirme, öz yeterlik, karma yöntem, ilkokul çocukları, çocuk gelişimi

## Classroom teachers' perceptions of self-efficacy in measurement and evaluation in education

### Abstract

The purpose of this study is to examine the self-efficacy perceptions of classroom teachers regarding measurement and evaluation in terms of some variables. In the research, explanatory design, one of the mixed method types, was used. The quantitative part of the research was carried out with the descriptive survey model and with the participation of 467 classroom teachers working in public schools. Demographic information form and “Self-Efficacy Belief Scale for Measurement and Evaluation” were applied as measurement tools. According to the quantitative findings, it has been determined that the self-efficacy perceptions of the classroom teachers towards the assessment and evaluation processes differ in terms of gender, seniority, department graduated, their thoughts about measuring students correctly, and in-service training variables. The qualitative part of the research was carried out in the case study pattern and semi-structured interviews were conducted with 18 classroom teachers. As a result of the interviews, it was determined that most of the classroom teachers did not find their undergraduate education sufficient, they had difficulty in measuring and evaluating the lessons containing abstract.

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi ABD (Ağrı, Türkiye), atasamett@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-9212-1285 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 14.08.2023-kabul tarihi: 20.10.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1369514]

**Keywords:** measurement and evaluation, self-efficacy, mixed method, elementary school children, child development

## 1. Introduction

Classroom teachers' self-efficacy perceptions directly influence the efficiency in their professional lives and the knowledge, skills and behavior models they will pass on to future generations. Classroom teachers who possess positive self-efficacy perceptions of themselves in different dimensions of the teaching profession are more active in their professional lives, more open to development and improvement, and more sensitive in family-student-teacher interaction. A teacher's belief in self-efficacy is a key concept that also plays a role in students' success (Rackley, 2004; Achu & Ehizuelen, 2015). It is also seen in a conceptual model that teachers' self-efficacy beliefs have an effect on their job satisfaction and students' academic achievement and predict students' previous success levels (Caprara et al., 2006).

The effect of teachers' self-efficacy perceptions on their professions was examined by practitioners and researchers in terms of different variables. Considering international studies, it is seen that teachers' self-efficacy perceptions are shaped according to such factors as classroom management, adaptation to school culture, and supervisory control. In a study conducted in Greece, the Educational Effectiveness Scale was applied to teachers and the evaluation of three effectiveness factors was examined under the headings (a) the effectiveness of teaching strategies, (b) efficacy for classroom management, and (c) the effectiveness of student participation. According to the results, there is a significant relationship between these three factors and it is concluded that the most important element in the education process is teaching strategies (Gkintoni et al., 2018). The results of a study aiming to determine the effects of principal supervision, school organizational culture and teacher self-efficacy on teacher performance in Indonesia point out that teacher self-efficacy has a significant effect on teacher performance, and professional performance enhances with increasing teacher self-efficacy (Komariyah et al., 2021).

When the studies conducted in Turkey are examined, there are numerous studies on teachers and prospective teachers' self-efficacy perceptions (Şahin & Uysal, 2013; Özyayın et al., 2017; Şata & Karakaya, 2020; Aydın & Kurt, 2022). It is seen that the subject of self-efficacy in teachers has intensified in the context of assessment and evaluation since their undergraduate education. One of them is the scale developed by Nartgün (2007), which is used to determine prospective teachers' self-efficacy perceptions of assessment and evaluation. This scale includes three such dimensions as basic concepts, assessment techniques, and statistical analysis-reporting. Sabancı and Yazıcı (2017) conducted a mixed-pattern study using this assessment tool and qualitative data. In the study, they examined prospective teachers' perceptions of assessment-evaluation competence in the context of gender, age, academic achievement, graduated university, and whether the assessment-evaluation education received in undergraduate was considered sufficient. As a result of the research, a significant relationship was found between the levels of prospective teachers' finding assessment-evaluation education sufficient and their self-efficacy perceptions of assessment-evaluation. In this context, it is possible to say that different teaching models can be beneficial to improve prospective teachers' self-efficacy in assessment and evaluation. As a matter of fact, it was determined that there was a significant difference in the self-efficacy beliefs of prospective teachers who were intervened with the 5E model based on life-based teaching compared to their previous situations (Dede, 2019).

In line with current studies, it is thought that self-efficacy perceptions of assessment and evaluation are important in the teaching profession since undergraduate education. The constructivist theory-based

education curriculum, which was put into practice in 2005, brought along the originalization of assessment-evaluation techniques and tools. As in the changing education system, this innovative approach in the field of assessment and evaluation has created an opportunity for teachers to evaluate themselves in the context of self-efficacy. In a study investigating teachers' self-efficacy perceptions of assessment and evaluation within the new program, it was determined that teachers thought they were sufficient in determining student achievement by using traditional assessment tools (Gelbal & Kelecioğlu, 2007). In the same study, it is stated that teachers may need training on the use and preparation of new techniques in this field in order to create a new perception of self-efficacy in teachers with the use of current assessment and evaluation tools. In a study examining primary school teachers' self-efficacy perceptions of alternative methods of assessment and evaluation tools, it was concluded that some of the assessment-evaluation tools suitable for the constructivist approach were used effectively. On the other hand, it was discovered that the use of many effective tools was not known, and in this sense, it was emphasized that classroom teachers should receive training on the use of new assessment and evaluation tools in order to develop their self-efficacy perceptions of assessment and evaluation (Karamustafaoglu et al., 2012). Similarly, according to the research conducted by Baş and Beyhan (2016), the determination of teachers' self-efficacy perceptions of assessment-evaluation at a low level in both knowledge and skills reveals the importance of educational measures to improve teachers' self-efficacy perceptions in the context of assessment-evaluation.

The fact that the teacher's self-efficacy perceptions of himself are not sufficiently developed in the academic assessment of the child may increase the possibility of misevaluation of the child. Because teachers have the opportunity to evaluate children of similar age groups in the school environment, both socially and academically (Kaner, 2009). Children's needs and interests should be determined in accordance with their developmental level, and the objectives and other dimensions of the programs should be planned accordingly. The planned and programmed preparation of the applied education should ensure that the activities are balanced in terms of duration, sequence and variety. While this situation is ensured, whether the applied curriculum, activities and programs serve the determined purposes and whether they are permanent or not can be possible with the relevant assessment and evaluation tools (Gen, 1987; Oktay, 1999; Dikmen, 2015). When evaluated in this direction, it becomes important to examine teachers' self-efficacy in assessment and evaluation in terms of children's development.

Within the scope of the literature review, it is an educational necessity to determine teachers' self-efficacy for assessment-evaluation for all branches and to provide the necessary data for taking the relevant precautions. Considering that standard measurement tools are not used in the first three years of primary school and the quality of assessment-evaluation is based on the knowledge, skills and observation of the teacher, it is important to investigate the effects of classroom teachers' self-efficacy on assessment-evaluation. In addition, it is seen that there are not enough studies within the framework of classroom teachers' self-efficacy perceptions of assessment and evaluation in child development context. It is thought that the findings obtained in the current study, in which classroom teachers' self-efficacy perceptions of assessment and evaluation are examined based on different variables, are important in terms of presenting data to practitioners and decision makers.

## 2. Method/Materials

### 2.1. Research Design

In the study, explanatory design, one of the mixed methods, was used to comprehend teachers' self-efficacy in more detail. Because, although it is thought that it is not always possible to obtain in-depth data in scientific studies conducted with large groups, it is also known that it may be better to obtain in-depth data from small groups (Büyüköztürk et al., 2012). The explanatory design is defined by Creswell and Clark (2014) as the process of collecting qualitative data by revealing the important points after obtaining the quantitative data.

While planning the quantitative part of the study, the descriptive survey model was used. Screening models are studies that are conducted as a result of collecting data from the sample group determined on the current or past variables for the predetermined situation without any influence of the researcher. Screening models are divided into different types according to the type of study (Büyüköztürk, 2013). The descriptive survey model is a survey model that aims to describe a previous or current situation by examining it from different aspects (Karasar, 1999). The qualitative part of the study was planned in the case study pattern. Merriam (2013) defines the case study as an in-depth examination of how a limited system works. In this context, it has been tried to discover how teachers' self-efficacy in assessment and evaluation works.

### 2.2. Sample

The universe of the research is the classroom teachers working actively in the 2021-2022 academic year. The sample of the quantitative part of the research consists of 467 classroom teachers working in public schools affiliated to the Ministry of National Education. The study group of the qualitative part consists of 18 classroom teachers. In the selection of the sample and study group of the research, non-probability convenient sampling (easily accessible sampling) method was used. In this sampling method, in case of existing limitations such as money, time and labor, the sample is selected from units that can be applied and easily accessible (Büyüköztürk, 2012).

Demographic data about the teachers participating in the study are given in Table 1.

**Table 1.** Teacher's demographic information

Sample	Variable	Participant	F	%
Quantitative Research Sample	Gender	Female	292	62.5
		Male	175	37.5
	Seniority	1-5 year	45	9.6
		6-10 year	53	11.3
		11-15 year	98	21.0
		16-20 year	119	25.5
		21-25 year	90	19.3
		26 years and over	62	13.3
	Graduated Faculty	Education faculty	403	86.3
		Other	64	13.7

	Thinking they measure their students correctly	Yes	413	88.4
		No	54	11.6
		Total	467	100.0

	Participant	Gender	Professional seniority (Year)	Enjoying teaching
Qualitative Research Group	P1	Female	10	Yes
	P2	Female	24	Yes
	P3	Male	16	Yes
	P4	Female	8	Yes
	P5	Male	8	Yes
	P6	Female	6	Yes
	P7	Male	17	Yes
	P8	Male	12	Yes
	P9	Female	6	Yes
	P10	Female	17	Yes
	P11	Male	16	Yes
	P12	Female	11	Yes
	P13	Male	11	Yes
	P14	Male	10	Yes
	P15	Female	16	No
	P16	Male	19	Yes
	P17	Female	11	Yes
	P18	Female	18	Yes

While 25.5% of the teachers whose data were collected for the quantitative part of the study had a seniority between 16-20 years, the average of the professional seniority of those who participated in the qualitative part was determined as 13.1. 62.5% of the participants in the quantitative part of the study and 55.6% of those who participated in the qualitative part of the study were females. It is seen that only one participant in the qualitative part does not like her profession. In addition, the average age of the teachers participating in the quantitative study was 40.04.

### 2.3. Data Collection Tools

In order to obtain the participants' demographic information, the "Demographic Information Form" consisting of 6 questions prepared by the researcher was used.

Quantitative data in the study were collected using the "Self-Efficacy Belief Scale for Assessment and Evaluation" developed by Özdemir (2008). The scale consists of three sub-dimensions. The Cronbach Alpha internal consistency coefficient ratios reached in line with the development of the measurement tool are as follows; It was found to be .67 for the "Planning" factor; .84 for the "Application" factor; .76 for the "Evaluation" factor and .88 for the whole scale. The intervals in answering the items in the scale

were designed in a five-point Likert type. These intervals are expressed as “1-I totally disagree” and “5-I totally agree”.

As a qualitative measurement tool, semi-structured interview questions were developed to gain in-depth information about classroom teachers' self-efficacy in assessment and evaluation. In line with the opinions of experts in the field of Child Development, Classroom Education and Assessment and Evaluation, a semi-structured interview form with 9 questions was used.

## 2.4. Data analysis

Before applying the quantitative analyses of the study, whether the dimensions of the scale meet the assumptions of normality and homogeneity and its descriptive statistics are examined in Table 2.

**Table 2.** Descriptive statistics of prospective teachers' self-efficacy beliefs about the teaching process scale

Dimension	N	$\bar{X}$	Median	Mode	S.d.	Skew.	Kurto.	Min	Max
Planning	467	33.30	33	40	4.88	-.86	2.31	8	40
Application	467	81.87	83	95	10.35	-1.29	4.88	19	95
Evaluation	467	54.96	54	52	7.38	-.67	1.53	13	65

According to the Kolmogorov-Smirnov test performed in this direction, it was observed that the data did not show normal distribution ( $p < 0.05$ ). In addition, as a result of the analysis of the Q-Q Plot and Histogram graphs of the dimensions, and the Skewness-Kurtosis coefficients, it was supported that the data were not normally distributed. Therefore, non-parametric tests were used. Spearman correlation analysis was used to determine the relationship between age and scale dimensions. Cohen (1988) states that there is a small relationship for  $r = .10$  and  $.29$ , moderate for  $r = .30$  and  $.49$ , and a large relationship for  $r = .50$  and  $1.00$ . In the qualitative part of the study, in-depth interview questions developed by the researchers were collected via telephone interviews with the participants. Approximately 10-15 minutes of interviews were held with each participant. The interviews were audio recorded and transcribed. The findings were divided into themes and sub-themes through the MAXQDA package program within the framework of the common views of the two researchers. After the researchers independently distributed the interviews into themes and sub-themes, they reached a common consensus and formed the final version.

## 3. Findings

### 3.1. Quantitative Findings

Table 3 presents the Mann Whitney U Test results of the teachers' scores on the Self-Efficacy Beliefs Related to the Teaching Process Scale according to their gender.



**Table 3.** Mann Whitney U Test result of the difference according to the teachers' gender

Dimensions	Gender	N	Rank mean	Rank total	U	z	p
Planning	Female	292	224.95	65685.50	22907.500	-1.878	.060
	Male	175	249.10	43592.50			
Application	Female	292	226.45	66123.50	23345.500	-1.563	.118
	Male	175	246.60	43154.50			
Evaluation	Female	292	224.17	65458.00	22680.000	-2.041	.041*
	Male	175	250.40	43820.00			

\*p&lt;0.05

According to the Mann Whitney U test result given in Table 3, no significant difference was found in the Planning and application dimensions according to the gender variable ( $p>0.05$ ). It was observed that there was a significant difference according to gender in the evaluation dimension ( $U=2680.000$ ,  $z=-2.041$ ,  $p<0.05$ ). It is seen that the difference is in favor of male teachers. Accordingly, male teachers' self-efficacy beliefs about the teaching process are significantly higher than female teachers in the evaluation dimension.

In Table 4, the Mann Whitney U Test results of the scores obtained by the teachers from the Self-Efficacy Beliefs Related to the Teaching Process Scale according to the faculty they graduated from are presented.

**Table 4.** The Mann Whitney U Test result of the difference according to the faculties of the teachers

Dimensions	Faculty	N	Rank mean	Rank total	U	z	p
Planning	Education faculty	403	230.38	92841.50	11435.500	-1.461	.144
	Other	64	256.82	16436.50			
Application	Education faculty	403	229.38	92440.50	11034.500	-1.858	.063
	Other	64	263.09	16837.50			
Evaluation	Education faculty	403	227.26	91585.50	10179.500	-2.719	.007*
	Other	64	276.45	17692.50			

\*p&lt;0.05

According to the results given in Table 4, no significant difference was found in the planning and application dimensions according to the faculty type variable ( $p>0.05$ ). It was observed that there was a significant difference in the evaluation dimension ( $U=10179.500$ ,  $z=-2.719$ ,  $p<0.05$ ) according to the type of faculty graduated. It is seen that the difference is in favor of the teachers who graduated from other faculties. Consequently, teachers graduating from other faculties have statistically significantly higher self-efficacy beliefs regarding the teaching process than teachers graduating from education faculties in the evaluation dimension.

In Table 5, the Mann Whitney U Test results of the scores obtained from the Self-Efficacy Beliefs in the Teaching Process Scale according to the teachers' thinking that they measure their students correctly are presented.

**Table 5.** The Mann Whitney U Test result of the difference according to teachers' correct measurement opinions

Dimensions	Measuring correctly	N	Rank mean	Rank total	U	z	p
Planning	Yes	413	245.81	101521.50	6271.500	-5.249	.000*
	No	54	143.64	7756.50			
Application	Yes	413	243.30	100484.50	7308.500	-4.125	.000*
	No	54	162.84	8793.50			
Evaluation	Yes	413	243.11	100404.50	7388.500	-4.050	.000*
	No	54	164.32	8873.50			

\*p&lt;0.05

According to the results of the Mann Whitney U test given in Table 5, it was seen that there was a significant difference in the dimensions of planning (U=6271.500, z=-5.249, p<0.05), application (U=7308.500, z=-4.125, p<0.05) and evaluation (U=7388.500, z=-4.050, p<0.05) in terms of thinking about measuring correctly. It is seen that the difference in all dimensions is in favor of the teachers who think that they measure correctly. As a result, there is a statistically significant difference between the teachers who think they measure their students correctly and those who do not think they measure their students correctly in the dimensions of planning, application and evaluation of self-efficacy beliefs about the teaching process.

In Table 6, the Spearman Correlation results of the relationship between the teachers' ages and the scores they obtained from the Self-Efficacy Beliefs in the Teaching Process Scale are presented.

**Table 6.** The relationship between teachers' ages and self-efficacy

Variable	Spearman's Rho	Planning	Application	Evaluation
Age	Rho (r)	.206**	.133**	.174**
	p	.000	.004	.000
	N	467	467	467

\*\*p&lt;.01 (2-tailed)

When the relationship between the teachers' ages and the scores they obtained from the planning, application and evaluation dimensions are examined, it can be said that there is a small statistically significant positive relationship between age and self-efficacy beliefs regarding the teaching process in terms of the dimensions of planning, application and evaluation (Table 6). Accordingly, it can be said that as the teachers' ages increase, their self-efficacy beliefs about the teaching process also enhance in the dimensions of planning, application and evaluation.

### 3.2. Quantitative Findings

As a result of the content analysis, teachers' self-efficacy for assessment and evaluation was examined. The opinions received from the teachers. When teachers' views on their self-efficacy were examined. Teachers' evaluations of the education they received while they were undergraduates, the difficulty of assessment, the benefits of assessment and evaluation, and their views on in-service training for assessment and evaluation are included. When the benefits they received in undergraduate education were examined, most of the teachers did not find the education they received in the undergraduate education sufficient. For this general view, P18 says, *"The lessons were not practical. I think that the lectures that are focused on theory are not efficient. I entered university in 1998. In those years, technology was not as advanced as it is today. The Internet was not very common; there were no tools such as WEB2.0 tools, and Google forms. In assessment and evaluation, basic concepts such as*

*multiple choices test preparation and open-ended preparation were taught theoretically. In the years when I started teaching, I tried to prepare enjoyable measurement tools using cartoon characters. My aim was to enable the child to develop a positive attitude towards assessment and evaluation and to learn while having fun.”* However, there are also opinions of teachers who think that the education they received is beneficial. P3 expresses the benefit of the education he received in the field of assessment and evaluation in his undergraduate education as follows: *“Obviously, although the courses I took at university seem to be of little use in theory when I think about it, I see the effects of what I received at that time when I evaluate in the process and during the synthesis of the data obtained as a result of assessment.”*

When the difficulty of measurement is examined, it is seen that teachers have difficulties in abstract lessons. P4 expresses her difficulties as follows: *“Due to the crowdedness of my class, I sometimes have difficulties in following each of my students on a process-based basis. If I don't take notes momentarily, it can escape my notice. In this sense, it is necessary to be planned. Since I am not a very organized person in general, sometimes I have a hard time. In addition, learning may not always be observed concretely. When I look at their performance in the classroom, some of my students do not answer because they are shy or do not want to answer, even though they know the answer. This may prevent me from evaluating them in the process.”* Similarly, P11 expresses *“I should state that the 'must be improved, good and very good' grades in the 1<sup>st</sup>, 2<sup>nd</sup> and 3<sup>rd</sup> grades put teachers in a very difficult situation. Having to give the same grade to students with very different qualifications in this system saddens me conscientiously. I think that the 5-point (applied in the 90s) evaluation is much more logical and useful.”* He points out that this difficulty stems from the education system.

When the subject is approached from a different angle, the points where teachers feel inadequate should also be evaluated. P13 states *“The fact that there is a lack of materials in village schools rather than insufficiency makes our work even more difficult. For example, Physical Education and Game lesson. We can also add Visual Arts course.”* He talks about the difficulty created by the lack of materials in the practical courses. P18 draws attention to the lack of infrastructure in such classes and expresses her views as follows: *“I feel inadequate in painting and music classes. Since we do not receive adequate training in these courses, we give very high grades. Apart from this, one of the courses that I am incapable of although I have a good command of the courses is Turkish. Because in Turkish lessons, attitudes such as participation in the lesson and taking the right to speak, other than concrete measurement tools, come into play. I think that I evaluate subjects such as mathematics more clearly because their boundaries are clear.”*

When the teachers' opinions about which methods are more useful in assessment and evaluation are examined, P2 expresses his thoughts as follows: *“Since I work with primary school students, I think it is best to evaluate each student within himself and not make comparisons. Because every child's starting level and ability are not the same. The important thing is to evaluate the child's initial level and the last level reached and this process. I think that several methods should be used rather than a single evaluation method. Oral, multiple-choice exams, gap filling and matching, open-ended written exams, performance and a little bit of project work, peer and self-assessment are the methods I use.”* P6 says, *“I usually use the method of observation and drama. I think these two methods are useful.”*

When the teachers' opinions on the need for in-service training on assessment and evaluation are examined, it is seen that they think that face-to-face training should be given. P5 points out *“Yes, it should be given. I want all our friends, experienced or inexperienced, to improve themselves. I think*

*that these trainings should also be face to face. I don't think distance education is efficient enough. This topic is very broad, so I could write so much here. But while these trainings are being prepared, I think that they should prepare a training taking into account the opinions and wishes of fellow teachers from different schools and from different segments.” P8 signifies, “Yes, I think so. These trainings should be taken face to face and there should be applications in the process, with feedback. Individual and collective assessment. A teacher should be able to prepare his own assessment and evaluation. Also, a teacher should be able to deliver what he/she has prepared according to the needs and situation of the classroom to his/her students. It should not be dependent on source books and educational sites.”*

#### **4. Discussion and Conclusion**

This research aims to examine classroom teachers' self-efficacy perceptions of teaching processes in terms of different variables. According to the results, while there was no difference in the sub-dimensions of planning and application in terms of gender, there was a difference in favor of male teachers in the dimension of evaluation. When the literature is examined, it has been observed that teacher self-efficacy does not differ in terms of gender, mostly in parallel with the research findings (Taşkın & Hacıömeroğlu, 2010; Kaçar, 2016; Ayra & Kösterelioglu, 2016; Güneş, 2016; Özkurt, 2017; Erkoç, 2017; Sağlam, 2018; Demirhan, 2019; Şahin, 2019; Duman, 2020; Elgit, 2020; Kaşçı, 2021). However, it is seen that there are studies showing the results of differences in terms of gender (Korkut & Babaoğlu, 2012; Yeşilyurt, 2013; Selçuk, 2016; Baloğlu, 2020). In addition to the studies in which female teachers' self-efficacy levels are higher than males (Başer et al., 2005; Baş & Beyhan, 2016), there are also studies in favor of male teachers, similar to the evaluation findings of the current study (Pektaş, 2010). It is seen that there are various studies in the literature in terms of both self-efficacy perceptions in general and evaluation sub-dimension and different findings are obtained. This difference is thought to be due to the fact that it was carried out in different years and in different sample groups.

When the teachers' self-efficacy perceptions in terms of the faculty they graduated from were compared in the study, there was no difference in terms of planning and application sub-dimensions, but a difference was found in favor of the graduates of other faculties in the evaluation sub-dimension. When the literature on the subject was examined, Yokuş et al. (2017) found that those who received formation education had higher self-efficacy perceptions than the students of the faculty of education. Similarly, Arastaman (2013) found that teachers who graduated from the faculty of science and literature had higher attitudes towards the profession than teachers who graduated from the faculty of education. On the other hand, in their studies with prospective teachers, Elkatmış et al. (2013) found that self-efficacy beliefs did not make any difference in terms of faculty types. Also, Üstüner et al. (2009) found that there was no difference in terms of the type of higher education institution graduated from in their studies with secondary school teachers. When the literature is examined only in terms of the evaluation dimension, it is seen that participants' attitudes towards the assessment-evaluation course differ for those who take formation at the student level and those studying at the faculty of education (Süral, 2014; Altun, 2017). Süral (2014) obtained findings in favor of education faculty students in the dimensions of importance and cognitive competence, and in favor of formation students in the dimension of negative approach. While Altun (2017) found a difference only in the level of importance, it is seen that this difference is in the education faculty students. Aktaş and Alici (2013), on the other hand, discovered that there was no significant difference, inconsistent with other research findings. In the light of all this information, while there was no finding in favor of pedagogical formation among the groups for the assessment-evaluation course during the student life, it is an issue that should be examined that the

graduates of different faculties at the teaching level have higher self-efficacy assessment sub-dimension perceptions than the graduates of the faculty of education.

It was examined whether the perceptions of the teachers participating in the study about whether they measured their students correctly or not differed, and it was found that there were differences. It was seen that these differences were in favor of the teachers who stated that they measured their students correctly. No similar study was found in the literature review. In this context, it is an expected result that the teachers who think that they measure correctly will create a significant difference in the assessment dimension. However, whether there is a significant difference in the dimensions of planning and implementation emerges as a subject that can be researched.

In the study, the relationship between teachers' ages and their self-efficacy levels was examined and a small and positive significant relationship was found in all sub-dimensions. When the literature regarding the finding is examined, it is seen that there are parallel findings with the current study as well as studies that do not have a relationship. In this context, Çimen (2007), Koç (2013), Uysal and Kösemem (2013), Ayra and Kösterelioğlu (2016), Şahin (2019) and Kaşçı (2021) obtained different findings from the current research findings in their studies. On the other hand, Güneş (2016), Erkoç (2017) and Duman (2020) reached results in parallel with the current research findings in their studies. Although there are different findings in the literature, it can be stated that the relationship between age variable and self-efficacy is an expected result, considering that professional seniority, as another variable in the research, causes differentiation in the planning and evaluation dimensions of self-efficacy perception. At the same time, it can be expressed that professional seniority does not cause differentiation in the practice dimension of self-efficacy, but although the meaningful relationship level of age and practice dimension seems to be contradictory, the reason for the very low level of relationship may stem from this. It is also thought that different findings on the subject may be due to different samples in the studies and applications at different times.

When the quantitative and qualitative data of the study are evaluated together, it is seen that teachers' self-efficacy in assessment and evaluation is affected by various variables. It is concluded that teachers need various trainings on their self-efficacy for assessment and evaluation in education. It has been stated by the teachers that there are numerous deficiencies in the evaluation of children. As can be seen from the quantitative data, it has been found that male teachers have higher self-efficacy than female teachers, those with higher professional seniority have higher self-efficacy than those with less experience, and teachers who graduated from education faculties have lower self-efficacy than those who graduated from other faculties. Considering the importance of conscious assessment and evaluation in determining the educational situations that require early intervention at primary school level, teacher groups that need to be supported in assessment and evaluation can be determined according to the findings obtained in the current study.

### ***Child Development Perspective***

When the relevant findings in terms of child development are examined, measures should be taken to improve teachers' self-efficacy perceptions of assessment and evaluation so that the academic development of children can be accurately measured and necessary interventions can be made. Because developmental delays such as specific learning difficulties that the family does not realize can be noticed in the primary school period. Identifying situations that require such early intervention depends on a healthy assessment-evaluation process.

## 5. Recommendations

The following suggestions were developed within the framework of the limitations of the study, findings and literature:

- Self-efficacy differed significantly in favor of male teachers only in the evaluation sub-dimension in terms of gender variable. When the literature was examined, it was seen that many different findings were obtained. From this point of view, a qualitative dimension can be added to the reasons why this variable, which is frequently examined quantitatively, may or may not make a difference in future studies. The subject can be examined in depth via teacher interviews or observations.
- When the relationship between self-efficacy and age variable is examined, it is seen that many different studies have been conducted. However, it can be stated that the subject of assessment-evaluation self-efficacy has not been examined much. In future studies, the age variable as a demographic variable can be examined for assessment-evaluation self-efficacy.
- It has been noticed that the self-efficacy of teachers who think that they measure students correctly is high. At the same time, teachers who receive in-service training have high self-efficacy. In-service trainings to be organized within this scope should be disseminated and encouraged in order to increase teachers' self-efficacy.
- It is an unexpected result that teachers graduating from different faculties have higher self-efficacy levels compared to teachers graduating from education faculties and that similar results are obtained in the literature. In the literature, especially in terms of assessment-evaluation competence, while education faculty students have a higher perception of competence at the student level, it is suggested that the resources that reverse this situation in teaching should be discussed in future studies.

## Ethics Committee Approval Information

As of 2020, researchers applying are required to upload the Ethics Committee Approval Document. This study was performed in line with the principles of the Declaration of Helsinki. Ethics approval was obtained from the Ethics Committee Board of author's university in accordance with the Declaration of Helsinki with 03.03.2022 date and with E.35602 number.

## References

- Achu, D. O., & Ehizuelen, M. M. (2015). *How teacher self-efficiency can be a driver for student success*. In Third 21st CAF Conference at Harvard, in Boston, USA (Vol.6, No. 1).
- Aktaş, M., and Alıcı, D. (2013). Eğitimde ölçme değerlendirme dersine yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *Journal of Qafqaz University*, 33, 66-73.
- Altun, A. (2017). Öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme dersine yönelik tutum ve yeterlik algılarının incelenmesi. *Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20, 361-375.
- Arastaman, G. (2013). Eğitim ve fen edebiyat fakültesi öğrencilerin öz-yeterlik inançları ve öğretmenlik mesleğine karşı tutumlarının incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14 (2), 205-217.
- Aydın, R., & Kurt, S. (2022). Examination of Teachers' Perceptions of Self-Efficiency and Program Literacy. *Education Quarterly Reviews*, 5(1).

- Ayra, M., and Kösterelioğlu, İ. (2016). Öğretmenlerin mesleki öz-yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Elektronik Dergisi*, 7(17), 81-101.
- Baloğlu, C. (2020). *Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik inançları ile örgütsel yaratıcılık düzeyleri arasındaki ilişki (Kütahya Merkez İlçesi örneği)*. Unpublished Master Thesis, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Baş, G., & Beyhan, Ö. (2016). Öğretmenlerin eğitimde ölçme ve değerlendirmeye yönelik öz yeterlik algılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, 7(1), 18-32.
- Başer, N., Günhan, B.C. and Yavuz G. (2005). *İlköğretim öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin öğretmen yeterlik algılarının karşılaştırılması üzerine bir araştırma*. XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Denizli.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., and Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş. (2013). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı (18. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P., & Malone, P. S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology*, 44(6), 473-490.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power. Analysis for the behavioral sciences*, 273-406.
- Creswell, J. W., & Clark, V. L. P. (2014). *Karma yöntem araştırmaları: Tasarımı ve yürütülmesi*. Anı Yayıncılık, Ankara.
- Çimen, S. (2007). *İlköğretim öğretmenlerinin tükenmişlik yaşantıları ve yeterlik algıları*. (Unpublished Master Thesis), Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Dede, H. (2019). An Investigation of the effects of 5E Model based on context-based instruction approach on the attitudes and perception of self-efficacy of pre-service teachers towards the assessment and evaluation course. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(6), 2547-2558.
- Duman, Ü. (2020). *Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik alguları ile sınıf içi ders işleme sürecindeki soru sorma teknikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Unpublished Master Thesis, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Elgit, B. (2020). *Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ile sınıf içi davranışlarının incelenmesi*. Unpublished Master Thesis, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Elkatmış, M., Demirbaş, M., and Ertuğrul, N. (2013). Eğitim fakültesi öğrencileri ile formasyon eğitimi alan fen edebiyat fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik inançları. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 3(3), 41-50.
- Erkoç, K. (2017). *Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik alguları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Unpublished Master Thesis, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Demirhan, S. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin öğretmen öz-yeterlik inançları ile değişime hazır olma durumları arasındaki ilişki*. Unpublished Master Thesis, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Dikmen, B. (2015). *Okulöncesi eğitim kurumlarında uygulanan serbest zaman etkinliklerinin öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi*. Unpublished PhD Thesis, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Anadolu Üniversitesi.
- Gelbal, S., & Kelecioğlu, H. (2007). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki yeterlik algıları ve karşılaştıkları sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(33), 135-145.

- Gkintoni, E., Georgiadi, M., Plexousakis, S., Halkiopoulos, C., & Katsanta, D. (2018). *Evaluation of the Self-Efficiency of Primary and Secondary Education Teachers via Machine Learning Methods*. In INTED2018 Proceedings (pp. 6901-6909). IATED.
- Güneş, A. M. (2016). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri, teknoloji kullanımları ve öz yeterlik inançları arasındaki ilişki*. Unpublished PhD Thesis, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kaçar, T. (2016). *İlköğretim öğretmenlerinin öz yeterlik inançları*. Unpublished Master Thesis, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Kaner, S. (2009). Zihin engelli çocukların duygusal ve davranışsal problemlerinin değerlendirilmesinde ana-baba ve öğretmen tutarlılığı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 42 (2), 249-274.
- Karamustafaoğlu, S., Çağlak, A., & Meşeci, B. (2012). Alternatif ölçme-değerlendirme araçlarına ilişkin sınıf öğretmenlerinin öz yeterlikleri. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 167-179.
- Karasar, N. (1999). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler*, Ankara: Nobel Yayınevi.
- Kaşçı, T. (2021). *Sınıf öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgileri ile öğretmen öz yeterlik inançlarının incelenmesi*. Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Manisa.
- Kılınç, M. (2011). Öğretmen adaylarının eğitimde ölçme ve değerlendirmeye yönelik öz yeterlik algı ölçeği. *Journal of Kırşehir Education Faculty*, 12(4)
- Koç, C. (2013). Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ve yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturma becerilerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Özel Sayı (1), 240-255.
- Komariyah, L., Haryaka, U., & Wulandari, T. (2021). *The effect of school principal supervision, school organizational culture and teacher's self-efficiency on teacher performance at smk negeri tenggarong kota*. Pendas Mahakam: Jurnal Pendidikan dan Pembelajaran Sekolah Dasar, 6(2), 126-133.
- Korkut, K., and Babaoğlu, E. (2012). Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 8(16), 270-282.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (3. Baskıdan Çeviri, Çeviri Editörü: S. Turan). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Nartgün, Z. (2008). Öğretmen adayları için ölçme ve değerlendirme genel yeterlik algısı ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 85-94.
- Özaydın, T. E., Çavaş, P., & Cansever, B. A. (2017). Sınıf öğretmeni adaylarının öz yeterlik inançlarının değerlendirilmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 18(1), 1-30.
- Özdemir, S. M. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretim sürecine ilişkin öz-yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 54(54), 277-306.
- Özkurt, M. F. (2017). *Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik alguları ile öğretim teknolojileri ve materyal tasarım becerileri arasındaki ilişki*. Unpublished Master Thesis, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Pektaş, S. (2010). *Öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme yeterlik algularının incelenmesi*. Unpublished Master Thesis, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu
- Rackley, R. A. (2004). *A longitudinal investigation of change in teacher efficacy and perceptions of leadership following participation in a technology integration program*. Unpublished PhD Thesis, Teaxs A&M University.
- Sabancı, O., & Yazıcı, K. (2017). Öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algularının incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1).



- Sağlam, H. (2018). *Öğretmenlerin duygusal zekaları ve öz yeterlik inançları ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Unpublished Master Thesis, Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kastamonu.
- Selçuk, G. (2016). *Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterlik algıları ve öz-yeterlik inançlarının öğretmen yetiştirme programı kapsamında incelenmesi*. Unpublished PhD Thesis, Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Lefkoşa.
- Süral, S. (2014). Eğitim fakültesi öğrencileri ile pedagojik formasyon alan öğrencilerin ölçme değerlendirme dersine yönelik tutumlarının incelenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(3), 63-75.
- şahin, M., & Uysal, İ. (2013). Öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme konusundaki öz-yeterlik algılarının incelenmesi. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 2(2), 190-207.
- şahin, B. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları, mesleğe yönelik tutumları ve yaşam doyumlarının incelenmesi*. Unpublished Master Thesis, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.
- şata, M., & Karakaya, I. (2020). Investigation of the use of electronic portfolios in the determination of student achievement in higher education using the many-facet rasch measurement model. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 15(1), 7-21.
- Taşkın, C. ř., and Hacıömeroğlu, G. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının öz yeterlik inançları: nicel ve nitel verilere dayalı bir inceleme. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 21-40.
- Uysal, İ., and Kösemen, S. (2013). Öğretmen Adaylarının Genel Öz-Yeterlik İnançlarının İncelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 217-226.
- Üstüner, M., Demirtaş, H., Cömert, M., and Özer, N. (2009). Ortaöğretim öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(17), 1-16.
- Yeşilyurt, E. (2013). Öğretmen adaylarının öğretmen öz yeterlik algıları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(45), 88104.
- Yokuş, E., Cücüik, E., Başaran, M., and Yıldırım, İ. (2017). öğretmen adaylarının mesleğe ilişkin öz yeterlikleri ile bilgisayar destekli eğitime yönelik tutumları arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 12(32), 147-161.

## 22. Fen bilgisi öğretmen adaylarının değer yargılarının incelenmesi<sup>1</sup>

Abdurrahman TÜRKER<sup>2</sup>

Çiğdem KARABACAK ATAY<sup>3</sup>

Mevlüt GÜNDÜZ<sup>4</sup>

**APA:** Türker, A. & Karabacak Atay, Ç. & Gündüz, M. (2023). Fen bilgisi öğretmen adaylarının değer yargılarının incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (36), 404-422. DOI: 10.29000/rumelide.1369527.

### Öz

Bu araştırmanın amacı geleceği şekillendirmede önemli bir misyonu olan fen bilgisi öğretmen adaylarının değer yargılarını ortaya çıkarmak ve bu bağlamda bazı öneriler geliştirmektir. Bu çalışmada, nicel araştırma yöntemlerinden betimsel model kullanılmıştır. Araştırma, 2018-2019 Eğitim Öğretim yılı güz döneminde Süleyman Demirel Üniversitesi ve Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesinde öğrenim gören fen bilgisi öğretmen adayları ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma evrenini, Türkiye’de bulunan devlet üniversitelerinde okuyan fen bilgisi öğretmen adayları oluşturmaktadır. Evren çok geniş olduğu için örneklem alma yoluna gidilmiştir. Araştırmanın ulaşılabilirliği göz önünde bulundurularak kolay ulaşılır örneklem seçilmiştir. Bu çalışmada kullanılmak için araştırmacı tarafından, fen bilgisi öğretmen adaylarının değer yargılarını ortaya çıkarmayı amaçlayan bir tutum anketi geliştirilmiştir. Tutum anketi geliştirilirken; “1” Hiçbir Zaman, “2” Kararsızım, “3” Kismen, “4” Genellikle, “5” Her Zaman gibi 5’li likert tipi dereceleme yapılmıştır. Anketin geçerlilik ve güvenilirliğini belirlemek için 120 öğrenciyle ön uygulama yapılmıştır. Ankete yapılan güvenilirlik sonucunda Cronbach alpha değeri ,89 bulunmuştur. Anketin geçerliliğini belirlemek amacıyla ise faktör analizi yapılmıştır. Fen bilgisi öğretmen adayları, anketteki 37 maddeye genellikle olumlu düzeyde cevap vermişlerdir. Ortalamaya bakıldığında ise beşli likert tipi ankete göre 4,13 gibi yükseğe yakın bir değer bulunmuştur. Bu ortalama “genellikle” aralığına denk gelmektedir. Değişkenler açısından bakıldığında şu sonuçlar ortaya çıkmıştır: Çoğu değişken açısından fen bilgisi öğretmen adaylarının değer yargıları değişmemektedir. Sadece cinsiyet ve bu derste değer eğitimi verilip verilmemesi açısından anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır.

**Anahtar kelimeler:** Fen bilgisi öğretmen adayları, değer eğitimi, değer yargıları, değer

### An analysis on value judgments' of science teacher candidates'

#### Abstract

The aim of this research is to reveal the value judgments of pre-service science teachers, who have an important mission in shaping the future, and to develop some suggestions in this context. In this research, descriptive model is used. The research was conducted at Süleyman Demirel University and

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

<sup>2</sup> Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, (Isparta, Türkiye), abdurrahmanturker88@gmail.com, ORCID: 0000-0002-4810-8550 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 18.08.2023-kabul tarihi: 20.10.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1369527]

<sup>3</sup> Doç. Dr., Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Fakültesi (Burdur, Türkiye), ckatay@mehmetakif.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-7226-9971

<sup>4</sup> Doç.Dr. Süleyman Demirel Üniversitesi, Eğitim Fakültesi (Isparta, Türkiye), mevlutgunduz@sdu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-5823-190X

Burdur Mehmet Akif Ersoy University in the fall semester of 2018-2019 academic year. Research population consists of science teachers studying at state universities in Turkey. Sampling method is used due to the wide range of population. Considering the accessibility of the study, convenience sampling method is used. An attitude scale has been developed by the researcher for use in this research, which aims to reveal the value judgments of prospective science teachers. 5 point Likert scale; “1”never, “2” rarely, “3” occasionally, “4” frequently, “5” very frequently is used. In order to determine the validity and reliability of the scale, pre-application was performed with 120 students. As a result of the reliability of the scale, the Cronbach alpha value was ,89. Factor analysis was performed in order to determine the validity of the scale. Science teacher candidates generally responded positively to the 37 items in the survey. According to the five-point Likert-type scale, a value close to 4,13 was found. This average corresponds to “frequently” range. When looked at in terms of variables, the following results emerged. Value judgments of science teacher candidates do not change in terms of most variables. A significant difference emerged only in terms of gender and whether or not values education was given in this course.

**Keywords:** Candidate science teachers, value education, value judgement

## 1.Giriş

Değer terim anlamıyla bizlerin, nesne, insan, fikir, durum ve hareketi iyi, kötü, istenen ve istenmeyen vb. yargılarını meydana getiren standartlarını ve prensiplerini anlatır (Halstead ve Taylor, 2000, s. 169). İlgili literatüre göz atıldığında, (Yılmaz, 2009) ilkökul öğretmenlerinin değer tercihlerini ve (Dönmez ve Cömert, 2007) değer sistemlerini cinsiyet, kıdem yılı ve medeni durum gibi değişkenler açısından inceleyen çalışmalara rastlanmaktadır.

Ayrıca değerler eğitimine yönelik olarak ilkökullarda görevli öğretmenlerin değer öğretimi yaparken kullandıkları etkinlikler (Akbaş, 2009), sosyal çevre, medya, aile, gibi okul dışındaki faktörlerin değerlerin kazandırılması açısından etkililiğini değerlendirmek (Kuş, 2009), Türkçe öğretmeni adaylarının “değer” kavramına yükledikleri anlamlar ve değer sıralamaları (Kolaç ve Karadağ, 2012), öğretmen adaylarının değerler ve değerler eğitimine ilişkin görüşleri (Oğuz, 2012) gibi çalışmalar yapıldığı görülmektedir.

Değerler eğitiminde aile ve sosyal çevre etkisini ve bunların önemini ortaya koyan çok sayıda çalışma bulunmaktadır (Gündüz, 2016; Beldağ, 2016; Öztürk ve Dilmaç, 2016; Ulusoy ve Arslan, 2016; Özkal ve Dal, 2015; Uzunkol, 2014; Meydan, 2014; Dereli, 2014; Yaşaroğlu, 2014; Aran ve Demirel, 2013; Yazar ve Yelken, 2011; Çengelci, 2010; Yiğittir, 2010; Kuş, 2009; Tay ve Yıldırım, 2009; Fidan, 2009; Senemoğlu ve İşcan, 2009; Dilmaç ve Deniz, 2009; Turan ve Aktan, 2008; Demircioğlu ve Tokdemir, 2008; Tepecik, 2008; Berkowitz ve Bier, 2005; Kuşdil ve Kağıtçıbaşı, 2000). Ancak literatürde, fen bilgisi öğretmen adayları veya fen bilgisi öğretmenlerine yönelik değerler eğitimi bakımından çok fazla bir çalışmaya rastlanılmamıştır.

Öğrenci okuldaki etkinliklerle değer ve ahlak kavramlarını öğrenir ve geliştirir. Bu tür etkinlikler değer eğitimi adı altında isimlendirilir (Lovat, 2011). Bilgi, dürüstlük, şefkat ve öz disiplinle harmanlanan bir karakter iyi olması istenilen bir durumdur. Erdemli olan insanlar iyi bir karakter sahibidir (Lickona, 1992). Ülkemizde son zamanlarda değerler eğitimine verilen önem ve bilincin bu bağlamda arttığı görülmektedir (Gündüz, 2016).

Bir meslek olarak öğretmenlik birden fazla değeri içerisinde barındırmaktadır. Örnek vermek gerekirse; dürüst olmak, çalışkan olmak, adil olmak, açıklık, bilimsel olma, insana saygılı olma, fedakâr olma vb. değerler öğretmenlik mesleğinin barındırdığı değerlerin ilk sıralarında bulunur (Yılmaz, 2015). Bu bağlamda öğretmenler, değerlerin etkili ve planlı bir şekilde kazandırılmasında büyük rol oynamaktadır. Öğretmenlerin gerek ders esnasında gerekse ders dışında değerleri doğru aktarması gerekmektedir. Değer eğitiminde öğretmenin amacı, öğrencinin kendi değer yargılarını oluşturmasına ve yaşam biçimine dönüştürmesine yardımcı olmaktır.

Öğretmen adaylarının benimsediği kişisel değerlerin yanı sıra, öğretmenliğin gerektirdiği mesleki değerlerin hangileri olduğu, bu değerlerin nasıl kazandırılması gerektiği gibi durumlar da eğitim sistemi içinde önemli bir yere sahiptir. Bu durum, diğer derslerde uzun yıllardır çalışılan bir konu olduğu için, araştırmacıların dikkatini çekmiştir. Ancak fen bilimleri programında değer eğitimi 2017 yılında yer verildiği için henüz yeterince bu konu üzerinde çok fazla araştırma yapılmamıştır. Bu araştırmayla birlikte literatürde bir nevi boşluk oluşturan bu konuyla ilgili bundan sonra yapılacak çalışmalara rehberlik etmesi ve farkındalık yaratması açısından çalışma önem kazanmaktadır.

Bu gibi nedenlerden dolayı bu araştırmanın amacı, fen bilgisi öğretmen adaylarının değer yargılarını ortaya çıkarmak ve değer eğitimi bağlamında analizini yapmaktır. Bu genel amaca ulaşmak için aşağıdaki alt amaçlara cevap aranmıştır:

1. Cinsiyet açısından, fen bilgisi öğretmen adaylarının değer yargıları değişmekte midir?
2. Yakın çevresinde fen bilgisi öğretmeni olup olmaması açısından, fen bilgisi öğretmen adaylarının değer yargıları değişmekte midir?
3. Fen bilimleri dersinde değer eğitiminin verilip verilmemesi açısından, fen bilgisi öğretmen adaylarının değer yargıları değişmekte midir?
4. Sınıf düzeyi açısından, fen bilgisi öğretmen adaylarının değer yargıları değişmekte midir?
5. İkamet ettiği bölge açısından, fen bilgisi öğretmen adaylarının değer yargıları değişmekte midir?
6. Anne mesleği açısından, fen bilgisi öğretmen adaylarının değer yargıları değişmekte midir?
7. Baba mesleği açısından, fen bilgisi öğretmen adaylarının değer yargıları değişmekte midir?
8. Bu bölümü kaçınıcı girişte kazandığı açısından, fen bilgisi öğretmen adaylarının değer yargıları değişmekte midir?
9. Kardeş sayısı açısından, fen bilgisi öğretmen adaylarının değer yargıları değişmekte midir?
10. Bu bölümü niye seçtikleri açısından, fen bilgisi öğretmen adaylarının değer yargıları değişmekte midir?
11. Fen bilgisi öğretmen adayında bulunması gereken en önemli değerlerin ne olması gerektiği açısından, değer yargıları değişmekte midir?

## 2.Yöntem

### 2.1.Araştırmanın modeli

Fen bilgisi öğretmen adaylarının değer yargılarına ilişkin görüşlerinin bazı değişkenlere göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemeyi amaçlayan bu araştırmada, nicel araştırma yöntemlerinden betimsel model kullanılmıştır. Betimsel model, geçmiş zamanda ve şu zamanda mevcut bulunan vaziyeti, var olan olayı, grupları, objeleri özelliği birbirinden farklı değişkenler ile beraber görüldüğü gibi betimler, resmeder, açıklar ve verileri meydana çıkarmak gibi amaçları olan bir araştırma yaklaşımıdır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008; Köklü, Büyüköztürk ve Bökeoğlu, 2006; Balcı, 2007; Ekiz, 2003).

### 2.2.Evren ve örneklem

Bu araştırma, 2018-2019 eğitim öğretim yılı güz döneminde Süleyman Demirel Üniversitesi ve Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma evrenini, Türkiye’de bulunan devlet üniversitelerinde okuyan fen bilgisi öğretmen adayları oluşturmaktadır. Evren çok geniş olduğu için örneklem alma yoluna gidilmiştir. Araştırmanın ulaşılabilirliği göz önünde bulundurularak kolay ulaşılır örneklem seçilmiştir. Bu bağlamda Isparta’da bulunan Süleyman Demirel Üniversitesi ve Burdur’da bulunan Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, araştırmanın örneklemi oluşturmaktadır. Kolay ulaşılabilir örneklem tercih edilmesinin nedeni yakın olan, kolayca erişilen bir durum seçildiği içindir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Araştırmanın yapıldığı üniversitelerdeki fen bilgisi öğretmen adaylarının dağılımı aşağıdaki Tablo 1’de gösterilmiştir.

**Tablo 1.** Araştırmanın yapıldığı üniversitelerdeki fen bilgisi öğretmen adaylarının dağılımı

	Cinsiyet					
	Kadın		Erkek		Toplam	
Mehmet Akif Ersoy Üniv.	f	%	f	%	f	%
1.sınıf	18	6	6	2	24	8
2.sınıf	41	13,7	13	4,4	54	18
3.sınıf	25	8,3	10	3,3	35	11,7
4.sınıf	52	17,3	17	5,7	69	23
Süleyman Demirel Üniv.						
1.sınıf	25	8,3	5	1,7	30	10
2.sınıf	28	9,3	2	0,7	30	10
3.sınıf	19	6,3	9	3	28	9,3
4.sınıf	22	7,3	8	2,7	30	10
Toplam	230	76,5	70	23,5	300	100

Tablo 1’de belirtildiği gibi araştırmaya katılanların %60,67’sini Burdur MAKÜ’de okuyan, %39,33’ünü SDÜ’de okuyan öğrenciler oluşturmaktadır. Katılım %76,5 kadın, %23,5 erkek, katılanların %18’ini 1. Sınıf, %28’ini 2. Sınıf, %21’ini 3. Sınıf, %33’ünü 4. Sınıf oluşturmaktadır.

### 2.3. Veri toplama araçları

Bu araştırmada kullanılmak için araştırmacı tarafından, fen bilgisi öğretmen adaylarının değer yargılarını ortaya çıkarmayı amaçlayan bir tutum anketi geliştirilmiştir. Tutum anketi geliştirilirken; “1” Hiçbir Zaman, “2” Kararsızım, “3” Kısmen, “4” Genellikle, “5” Her Zaman gibi 5’li likert tipi dereceleme yapılmıştır. Anket iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde adayların bazı özelliklerini belirlemeye yönelik cinsiyet, sınıf, ikamet, yakın çevrede fen bilgisi öğretmeni var mı?, anne mesleği, baba mesleği, bu bölümü kaçınıcı girişte kazandınız?, kardeş sayısı, bu bölümü niye seçtiniz?, sizce bir fen bilgisi öğretmeninde değerlerden hangisi daha çok olmalıdır?, fen bilimleri dersinde değer eğitimi sizce verilmeli midir? gibi değişkenlere yer verilirken; ikinci bölümde adayların değer yargılarını ortaya çıkarmayı amaçlayan 42 maddeye yer verilmiştir. Fen bilgisi öğretmen adaylarıyla yüz yüze görüşme yapılarak anket için madde havuzu oluşturulmuştur. Daha sonra Süleyman Demirel Üniversitesi ve Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesindeki bu alanla ilgili 3 öğretim üyesiyle görüşülerek uzman görüşü alınarak ankete son hali verilmiştir.

Anketin geçerlilik ve güvenilirliğini belirlemek için 120 öğrenciyle ön uygulama yapılmıştır. Ankete yapılan güvenilirlik sonucunda alpha değeri ,89 bulunmuştur. Anketin geçerliliğini belirlemek amacıyla ise faktör analizi yapılmıştır. Analize başlamadan önce anketin faktörleştirmeye uygun olup olmadığını belirlemek amacıyla KMO ve Bartlett’s test sonuçlarına bakılmıştır. Analiz sonucunda KMO (,888) ve Bartlett’s değerleri, ankete ait verilerin faktörleştirmeye uygun olduğunu göstermiştir. Faktör analizi sonucunda 42 maddeden oluşan anketteki maddelerin, faktör yükleri ,40’ın altında olan 5 madde (7,10,12,15 ve 21. Maddeler) çıkarılmış ve ankete son hali verilmiştir. Faktör analizi gruplara ayırmak amacıyla değil sadece faktör yüklerini tespit etmek amacıyla yapılmıştır.

### 2.4. Verilerin analizi

Fen bilgisi öğretmen adaylarının değer yargılarını incelemek için yapılan bu araştırmada tutum anketine verilen cevaplar öncelikle “1” Hiçbir Zaman, “2” Kararsızım, “3” Kısmen, “4” Genellikle, “5” Her Zaman şeklinde kodlanmış ve SPSS programına aktarılmıştır. Daha sonra veriler çözümlenirken aritmetik ortalama, frekans, yüzde, faktör yükleri, t testi ve anova istatistik işlemleri kullanılmıştır. T testi iki ayrı ortalama arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını ortaya çıkarmak için, anova ise daha çok örneklem ortalaması arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için kullanılmıştır.

### 3. Bulgular ve yorum

Bu bölümde, öncelikle fen bilgisi öğretmen adaylarının ankete verdikleri cevapların tamamı frekans, yüzde, ortalama ve faktör yükü olarak gösterilmiştir. Daha sonra ise değişkenler, alt problemler açısından incelenerek anlamlı fark olup olmadığı Tablo 2’de gösterilmiştir.

**Tablo 2.** Anket sonuçları

SN	Önermeler	fy	1: Hiçbir zaman 3: Kısmen 5: Her zaman					$\bar{X}$	
			2: Kararsızım 4: Genellikle	1	2	3	4		5
1	Anlattığım konu içerik olarak kişisel görüşlerime uymasa bile, programa uygun şekilde anlatırım.	,722	f	13	31	71	106	79	3,69
			%	4,3	10,3	23,7	35,3	26,3	

2	Anlattığım konu deneylerle daha iyi anlaşılacaksa, iş yüküm artsa bile deney yaparım.	,631	f	-	10	18	100	172	4,44
			%		3,3	6,0	33,3	57,3	
3	Yaptığım deneyin sonucu beklenenden farklı çıksa da sonucu değiştirmem.	,747	f	57	73	84	55	30	2,89
			%	19,0	24,3	28,0	18,3	10,0	
4	Anlattığım konuların doğruluğuna inanırım.	,736	f	3	10	48	150	89	4,04
			%	1,0	3,3	16,0	50,0	29,7	
5	Bütün öğrencilere eşit söz hakkı veririm.	,526	f	1	9	12	94	184	4,50
			%	,3	3,0	4,0	31,3	61,3	
6	Derse katılmak istemeyen öğrencileri istekli hale getirmeye çalışırım.	,412	f	3	4	17	93	183	4,49
			%	1,0	1,3	5,7	31,0	61,0	
7	Dersin düzenini bozan her öğrenciye aynı şekilde tepki veririm.	,410	f	18	22	55	81	124	3,90
			%	6,0	7,3	18,3	27,0	41,3	
8	Fen bilimleri ile günlük yaşam problemlerini ilişkilendirebilirim.	,424	f	1	5	30	134	130	4,29
			%	,3	1,7	10,0	44,7	43,3	
9	Bilim ve teknolojiadaki yenilikleri takip ederim.	,473	f	-	14	43	128	115	4,14
			%		4,7	14,3	42,7	38,3	
10	Deneylerde yapılandırmacı yaklaşıma uygun davranırım.	,612	f	1	13	47	135	104	4,09
			%	,3	4,3	15,7	45,0	34,7	
11	Öğrencileri sorumluluk almaya teşvik ederim.	,594	f	-	6	35	111	148	4,33
			%		2,0	11,7	37,0	49,3	
12	Öğrenciler arasında cinsiyet ayrımı yapmam.	,677	f	8	3	24	50	215	4,53
			%	2,7	1,0	8,0	16,7	71,7	
13	Yaptığım deneyi anlatırım konu anlaşılmadıysa tekrar anlatırım.	,529	f	2	4	25	73	196	4,52
			%	,7	1,3	8,3	24,3	65,3	
14	Bilemediğim bir soruyla karşılaştığımda, bilmediğimi rahatlıkla söylerim.	,794	f	10	25	75	96	94	3,79
			%	3,3	8,3	25,0	32,0	31,3	
15	Öğrenciler soru sorduğunda içtenlikle açıklama yaparım.	,508	f	3	3	23	101	170	4,44
			%	1,0	1,0	7,7	33,7	56,7	
16	Laboratuvar- ders materyal eksikliklerini temin etmek için çabalarım.	,718	f	1	9	26	109	155	4,36
			%	,3	3,0	8,7	36,3	51,7	
17	Doğada yaşayan her canlının yaşam hakkına saygı duyarım.	,678	f	6	7	24	68	195	4,46
			%	2,0	2,3	8,0	22,7	65,0	
18	Doğadaki canlı cansız tüm varlıkların faydalı olduğuna inanırım.	,667	f	2	5	35	92	166	4,38
			%	,7	1,7	11,7	30,7	55,3	
19	Doğadaki tüm varlıkların faydalarından derste bahsederim.	,419	f	-	13	56	114	117	4,11
			%		4,3	18,7	38,0	39,0	
20	Çevre problemine karşı mücadelede aktif rol alırım.	,545	f	6	14	61	116	103	3,98
			%	2,0	4,7	20,3	38,7	34,3	
21		,596	f	9	16	101	108	66	3,68

	Kitaplardaki tüm bilgileri sorgulamaya çalışırım.		%	3,0	5,3	33,7	36,0	22,0	
22	Kitaptaki bilgilerle kendi görüşlerimi kıyaslarım.	,583	f	4	17	65	147	67	3,85
			%	1,3	5,7	21,7	49,0	22,3	
23	Atıkların dönüştürülmesinin milli ekonomiye fayda sağlayacağına inanırım.	,390	f	-	9	38	91	162	4,35
			%		3,0	12,7	30,3	54,0	
24	Ulusal ve küresel çevre sorunlarını bilirim.	,608	f	2	11	80	128	79	3,90
			%	,7	3,7	26,7	42,7	26,3	
25	Ulusal ve küresel çevre sorunlarına çözüm yollarını araştırırım.	,810	f	6	20	79	128	67	3,76
			%	2,0	6,7	26,3	42,7	22,3	
26	Yaşadığım çevrede geri dönüşüm uygulamalarını hayata geçiririm.	,505	f	4	15	71	113	97	3,94
			%	1,3	5,0	23,7	37,7	32,3	
27	Dünyadaki bir çevre probleminin ülkemizi nasıl etkileyebileceğine ilişkin çıkarımda bulunurum.	,524	f	1	14	71	123	91	3,96
			%	,3	4,7	23,7	41,0	30,3	
28	Çevremde bulunan bitki ve hayvanlara saygıyla davranırım.	,543	f	2	7	30	96	165	4,38
			%	,7	2,3	10,0	32,0	55,0	
29	Nesli tükenmekte olan canlıların korunmasına ilişkin öneriler sunarım.	,652	f	9	13	52	108	118	4,04
			%	3,0	4,3	17,3	36,0	39,3	
30	Yenilenebilir enerji kaynaklarının yaygınlaştırılmasının ülke ekonomisine katkılarını bilirim.	,607	f	3	9	53	126	109	4,09
			%	1,0	3,0	17,7	42,0	36,3	
31	Doğal varlıkların korunması için bireysel ve işbirlikçi çözümler üretirim.	,758	f	4	14	54	140	88	3,98
			%	1,3	4,7	18,0	46,7	29,3	
32	Teknolojiyi kullanırken kendime, topluma ve yasalara karşı sorumlu olduğumu bilirim.	,640	f	3	12	35	108	142	4,24
			%	1,0	4,0	11,7	36,0	47,3	
33	Çevremdekileri olduğu gibi kabul ederim.	,641	f	17	27	41	114	101	3,85
			%	5,7	9,0	13,7	38,0	33,7	
34	Görevimi yerine getirirken kuralların dışına çıkmam.	,591	f	2	13	53	127	105	4,06
			%	,7	4,3	17,7	42,3	35,0	
35	Öğrencileri değerlendirirken tarafsız davranırım.	,666	f	2	2	28	74	194	4,52
			%	,7	,7	9,3	24,7	64,7	
36	Öğretmenlik mesleğini topluma hizmet için kullanırım.	,751	f	2	3	22	99	174	4,46
			%	,7	1,0	7,3	33,0	58,0	
37	Yaptığım işten mutluluk duyarım.	,756	f	2	6	23	81	188	4,49
			%	,7	2,0	7,7	27,0	62,7	

*Yukarıdaki ankette fen bilgisi öğretmen adaylarının verdikleri cevaplarda yüksek ortalama ile ön plana çıkan maddelere göz atıldığında;*

Anketin 12. maddesinde (Öğrenciler arasında cinsiyet ayrımı yapmam) 4,53 ortalama ile yüksek oranda bu değerlerin kendilerinde bulduklarına inanmaktadırlar. Öğretmen adaylarının %71,7 (n=215) her



zaman, %16,7 (n=50) genellikle, %8,0 (n=24) kısmen, %1,0 (n=3) kararsızım, %2,7 (n=8) hiçbir zaman olduğunu ifade etmişlerdir. Anketin 13. maddesinde (Yaptığım deneyi anlatırım konu anlaşılmadıysa tekrar anlatırım) de 4,52 ortalama ile yüksek oranda bu değerlerin kendilerinde bulduklarına inanmaktadırlar. Öğretmen adaylarının %65,3 ( n=196) her zaman, %24,3 (n=73) genellikle, %8,3 (n=25) kısmen, %1,3 (n=4) kararsızım, %0,7 (n=2) hiçbir zaman olduğunu ifade etmişlerdir. Anketin 35. maddesinde (Öğrencileri değerlendirirken tarafsız davranırım) de aynı 13. madde gibi 4,52 ortalama ile yüksek oranda bu değerlerin kendilerinde bulduklarına inanmaktadırlar. Öğretmen adaylarının %64,7 (n=194) her zaman, %24,7 (n=74) genellikle, %9,3 ( n=28 ) kısmen, %0,7 (n=2) kararsızım, %0,7 (n=2) hiçbir zaman olduğunu ifade etmişlerdir.

*Yukarıdaki ankette fen bilgisi öğretmen adaylarının verdikleri cevaplarda düşük ortalamayla ön plana çıkan maddelere göz atıldığında;*

Anketin 1. maddesinde (Anlattığım konu içerik olarak kişisel görüşlerime uymasa bile, programa uygun şekilde anlatırım) 3,69 ortalama ile yine düşük oranda bu değerlerin kendilerinde bulduklarına inanmaktadırlar. Öğretmen adaylarının %26,3 (n=79) her zaman, %35,3 (n=106) genellikle, %23,7 (n=71 ) kısmen, %10,3 (n=31) kararsızım, %4,3 (n=13) hiçbir zaman olduğunu ifade etmişlerdir. Anketin 21. maddesinde (Kitaplardaki tüm bilgileri sorgulamaya çalışırım) 3,68 ortalama ile düşük oranda bu değerlerin kendilerinde bulduklarına inanmaktadırlar. Öğretmen adaylarının %22,0 (n=66) her zaman, %36,0 (n=108) genellikle, %33,7 (n=101 ) kısmen, %5,3 (n=16) kararsızım, %3,0 (n=9) hiçbir zaman olduğunu ifade etmişlerdir. Anketin 3. maddesinde (Yaptığım deneyin sonucu beklenenden farklı çıksa da sonucu değiştirmem) 2,89 ortalama ile en düşük oranda bu değerlerin kendilerinde bulduklarına inanmaktadırlar. Bu ortalama diğer maddelere göre bariz oranda düşüklük göstermektedir. Öğretmen adaylarının %10,0 (n=30) her zaman, %18,3 (n=55) genellikle, %28,0 (n=84) kısmen, %24,3 (n=73) kararsızım, %19,0 (n=57) hiçbir zaman olduğunu ifade etmişlerdir.

### 3.1.Birinci alt amaç açısından bulgular

**Tablo 3.** Cinsiyet açısından öğretmen adaylarının verdikleri cevaplara göre ortalamalar arası fark tablosu

	N	$\bar{X}$	S.S	t değeri
Erkek	70	3,99	,53	,003
Kadın	230	4,17	,40	

Tablo 3'te belirtildiği gibi, kadın öğretmen adaylarının verdikleri cevapların ortalaması 4,17, standart sapması 0,40 iken; erkek öğretmen adaylarının ortalaması 3,99, standart sapması 0,53 olarak hesaplanmıştır. Ortalama puanlara uygulanan t testi sonucu ise, 003 olarak bulunmuştur. Bulunan bu değere göre gruplar arasındaki fark ,05 düzeyinde ( $p < 0,05$ ) anlamlıdır. Diğer bir deyişle, kadın öğretmen adaylarının anketteki maddelerin kendinde bulduklarına inanma durumları, erkek öğretmen adaylarına göre daha olumlu düzeydedir. Bu durum kadın öğretmen adaylarının fen bilimleri dersini işlerken değerlere daha çok dikkat ettiklerini de göstermektedir.

### 3.2. İkinci alt amaç açısından bulgular

**Tablo 4.** Yakın çevrede fen bilgisi öğretmeni var mı? değişkeni açısından öğretmen adaylarının verdikleri cevaplara göre ortalamalar arası fark tablosu

	N	$\bar{X}$	S.S	t değeri
Var	20	4,15	,38	,862
Yok	280	4,13	,44	

Tablo 4'te belirtildiği gibi, yakın çevresinde fen bilgisi öğretmeni olan öğretmen adaylarının verdikleri cevapların ortalaması 4,15, standart sapması 0,38 iken; olmayan öğretmen adaylarının ortalaması 4,13, standart sapması 0,44 olarak hesaplanmıştır. Ortalama puanlara uygulanan t testi sonucu ise, 862 olarak bulunmuştur. Bulunan bu değere göre gruplar arasındaki fark, 05 düzeyinde ( $p > 0,05$ ) anlamsızdır. Diğer bir deyişle, ankette bulunan maddelere öğretmen adaylarının verdikleri cevaplar değer eğitimi bağlamında, yakın çevrede fen bilgisi öğretmeni bulunup bulunmamasına göre değişmemektedir.

### 3.3. Üçüncü alt amaç açısından bulgular

**Tablo 5.** Fen bilimleri dersinde değer eğitimi sizce verilmeli midir? değişkeni açısından öğretmen adaylarının verdikleri cevaplara göre ortalamalar arası fark tablosu

	N	$\bar{X}$	S.S	t değeri
Evet	278	4,15	,41	,003
Hayır	22	3,86	,63	

Tablo 5'te belirtildiği gibi, evet diyen öğretmen adaylarının verdikleri cevapların ortalaması 4,15, standart sapması 0,41 iken; hayır diyen öğretmen adaylarının ortalaması 3,86, standart sapması 0,63 olarak hesaplanmıştır. Ortalama puanlara uygulanan t testi sonucu ise, 003 olarak bulunmuştur. Bulunan bu değere göre gruplar arasındaki fark, 05 düzeyinde ( $p < 0,05$ ) anlamlıdır. Diğer bir deyişle, evet diyen öğretmen adaylarının anketteki maddelerin kendinde bulduklarına inanma durumları, hayır diyen öğretmen adaylarına göre daha olumlu düzeydedir. Bu durum evet diyen öğretmen adaylarının fen bilimleri dersini işlerken değerleri daha çok önemsediklerini gösterebilir.

### 3.4. Dördüncü alt amaç açısından bulgular

**Tablo 6.** Okuduğu sınıf düzeyi değişkenine bağlı olarak öğretmen adaylarının verdikleri cevaplara göre ortalamalar arası fark tablosu

	N	$\bar{X}$	S.S	F	Anlamlı Fark (Tukey HSD)
1.sınıf (1)	54	4,08	,56	,270	Yok
2.sınıf (2)	84	4,14	,42		
3.sınıf (3)	63	4,14	,31		
4.sınıf (4)	99	4,14	,46		

Tablo 6'da belirtildiği gibi, ankette belirtilen maddelere fen bilgisi öğretmenliğinde okuyan öğrencilerin verdikleri cevaplara bakıldığında; 1. sınıfların ortalaması 4,08, standart sapması 0,56; 2. sınıfların ortalaması 4,14, standart sapması 0,42; 3. sınıfların ortalaması 4,14, standart sapması 0,31; 4. sınıfların

ortalaması 4,14, standart sapması 0,46 olarak hesaplanmıştır. Ortalama puanlara uygulanan one-way anova testi sonucu ise, 270 olarak bulunmuştur. Bulunan bu değere göre gruplar arasındaki fark, 05 düzeyinde, anlamsızdır. Diğer bir deyişle öğretmen adaylarının anketteki maddelere verdikleri cevaplar değer eğitimi bağlamında sınıf düzeyine göre farklılık göstermemektedir.

### 3.5.Beşinci alt amaç açısından bulgular

**Tablo 7.** İkamet ettiği bölgeye bağlı olarak öğretmen adaylarının verdikleri cevaplara göre ortalamalar arası fark tablosu

	N	$\bar{X}$	S.S	F	Anlamlı Fark (Tukey HSD)
Akdeniz (1)	150	4,12	,44	1,415	Yok
Ege (2)	73	4,09	,39		
İç Anadolu (3)	45	4,19	,41		
Doğu Anadolu (4)	6	4,11	,31		
Marmara (5)	19	4,27	,35		
Güneydoğu Anadolu (6)	7	3,81	1,05		

Tablo 7’de belirtildiği gibi, ankette belirtilen maddelere fen bilgisi öğretmenliğinde okuyan öğrencilerin verdikleri cevaplara bakıldığında; Akdeniz bölgesinde ikamet edenlerin ortalaması 4,12, standart sapması 0,44; Ege bölgesinde ikamet edenlerin ortalaması 4,09, standart sapması 0,39; İç Anadolu bölgesinde ikamet edenlerin ortalaması 4,19, standart sapması 0,41; Doğu Anadolu bölgesinde ikamet edenlerin ortalaması 4,11, standart sapması 0,31; Marmara bölgesinde ikamet edenlerin ortalaması 4,27, standart sapması 0,35; Güneydoğu Anadolu bölgesinde ikamet edenlerin ortalaması 3,81, standart sapması 1,05 olarak hesaplanmıştır. Ortalama puanlara uygulanan one-way anova testi sonucu ise, 1,415 olarak bulunmuştur. Bulunan bu değere göre gruplar arasındaki fark ,05 düzeyinde, anlamsızdır. Diğer bir deyişle öğretmen adaylarının anketteki maddelere verdikleri cevaplar değer eğitimi bağlamında ikamet ettiği bölgeye göre farklılık göstermemektedir.

### 3.6.Altıncı alt amaç açısından bulgular

**Tablo 8.** Anne mesleğine bağlı olarak öğretmen adaylarının verdikleri cevaplara göre ortalamalar arası fark tablosu

	N	$\bar{X}$	S.S	F	Anlamlı Fark (Tukey HSD)
Ev hanımı (1)	261	4,12	,43	1,186	Yok
Memur (2)	16	4,02	,52		
İşçi (3)	17	4,22	,45		
Esnaf (4)	3	4,58	,57		
Serbest meslek (5)	3	4,10	,46		

Tablo 8’de belirtildiği gibi, ankette belirtilen maddelere fen bilgisi öğretmenliğinde okuyan öğrencilerin verdikleri cevaplara bakıldığında; anne mesleği ev hanımı olanların ortalaması 4,12, standart sapması 0,43; anne mesleği memur olanların ortalaması 4,02, standart sapması 0,52; anne mesleği işçi olanların ortalaması 4,22, standart sapması 0,45; anne mesleği esnaf olanların ortalaması 4,58, standart sapması

0,57; anne mesleği serbest meslek olanların ortalaması 4,10, standart sapması 0,46 olarak hesaplanmıştır. Ortalama puanlara uygulanan one-way anova testi sonucu ise, 1,186 olarak bulunmuştur. Bulunan bu değere göre gruplar arasındaki fark ,05 düzeyinde, anlamsızdır. Diğer bir deyişle öğretmen adaylarının anketteki maddelere verdikleri cevaplar değer eğitimi bağlamında anne mesleğine göre farklılık göstermemektedir.

### 3.7.Yedinci alt amaç açısından bulgular

**Tablo 9.** Baba mesleğine bağlı olarak öğretmen adaylarının verdikleri cevaplara göre ortalamalar arası fark tablosu

	N	$\bar{X}$	S.S	F	Anlamlı Fark (Tukey HSD)
Memur (1)	52	4,09	,47	3,175	Yok
İşçi (2)	117	4,22	,40		
Esnaf (3)	43	4,10	,32		
Serbest meslek (4)	88	4,04	,49		

Tablo 9'da belirtildiği gibi, ankette belirtilen maddelere fen bilgisi öğretmenliğinde okuyan öğrencilerin verdikleri cevaplara bakıldığında; baba mesleği memur olanların ortalaması 4,09, standart sapması 0,47; baba mesleği işçi olanların ortalaması 4,22, standart sapması 0,40; baba mesleği esnaf olanların ortalaması 4,10, standart sapması 0,32; baba mesleği serbest meslek olanların ortalaması 4,04, standart sapması 0,49 olarak hesaplanmıştır. Ortalama puanlara uygulanan one-way anova testi sonucu ise, 3,175 olarak bulunmuştur. Bulunan bu değere göre gruplar arasındaki fark ,05 düzeyinde, anlamsızdır. Diğer bir deyişle öğretmen adaylarının anketteki maddelere verdikleri cevaplar değer eğitimi bağlamında baba mesleğine göre farklılık göstermemektedir.

### 3.8.Sekizinci alt amaç açısından bulgular

**Tablo 10.** Bu bölümü kaçınıcı girişte kazandıklarına bağlı olarak öğretmen adaylarının verdikleri cevaplara göre ortalamalar arası fark tablosu

	N	$\bar{X}$	S.S	F	Anlamlı Fark (Tukey HSD)
1. girişimde	207	4,14	,44	,276	Yok
2. girişimde	87	4,09	,44		
3. girişimde	4	4,20	,47		
4. girişimde	2	4,13	,00		

Tablo 10'da belirtildiği gibi, ankette belirtilen maddelere fen bilgisi öğretmenliğinde okuyan öğrencilerin verdikleri cevaplara bakıldığında; 1. girişte kazananların ortalaması 4,14, standart sapması 0,44; 2. girişte kazananların ortalaması 4,09, standart sapması 0,44; 3. girişte kazananların ortalaması 4,20, standart sapması 0,47; 5. girişte kazananların ortalaması 4,13, standart sapması 0,00 olarak hesaplanmıştır. Ortalama puanlara uygulanan one-way anova testi sonucu ise ,276 olarak bulunmuştur. Bulunan bu değere göre gruplar arasındaki fark ,05 düzeyinde, anlamsızdır. Diğer bir deyişle öğretmen adaylarının anketteki maddelere verdikleri cevaplar değer eğitimi bağlamında bu bölümü kaçınıcı girişte kazandıklarına göre farklılık göstermemektedir.

### 3.9.Dokuzuncu alt amaç açısından bulgular

**Tablo 11.** Kardeş sayısına bağlı olarak öğretmen adaylarının verdikleri cevaplara göre ortalamalar arası fark tablosu

	N	$\bar{X}$	S.S	F	Anlamlı Fark (Tukey HSD)
1 kardeş	104	4,20	,41	2,524	Yok
2 kardeş	91	4,11	,43		
3 kardeş	55	4,17	,35		
4 kardeş	26	3,95	,46		
5 ve üstü kardeş	24	4,00	,64		

Tablo 11’de belirtildiği gibi, ankette belirtilen maddelere fen bilgisi öğretmenliğinde okuyan öğrencilerin verdikleri cevaplara bakıldığında; 1 kardeşi olanların ortalaması 4,20, standart sapması 0,41; 2 kardeşi olanların ortalaması 4,11, standart sapması 0,43; 3 kardeşi olanların ortalaması 4,17, standart sapması 0,35; 4 kardeşi olanların ortalaması 3,95, standart sapması 0,46; 5 ve daha fazla kardeşi olanların ortalaması 4,00, standart sapması 0,64 olarak hesaplanmıştır. Ortalama puanlara uygulanan one-way anova testi sonucu ise, 2,524 olarak bulunmuştur. Bulunan bu değere göre gruplar arasındaki fark ,05 düzeyinde, anlamsızdır. Diğer bir deyişle öğretmen adaylarının anketteki maddelere verdikleri cevaplar değer eğitimi bağlamında kardeş sayısına göre farklılık göstermemektedir.

### 3.10.Onuncu alt amaç açısından bulgular

**Tablo 12.** Bu bölümü niye seçtiklerine bağlı olarak öğretmen adaylarının verdikleri cevaplara göre ortalamalar arası fark tablosu

	N	$\bar{X}$	S.S	F	Anlamlı Fark (Tukey HSD)
Puanım bu bölüme yettiği için	112	4,15	,44	3,283	Yok
Memleketime yakın olduğu için	19	3,79	,44		
Aileden ayrı kalmak için	2	3,70	,07		
Sevdiğim için	101	4,19	,47		
Herhangi bir neden için değil	41	4,07	,40		
Boşta kalmamak için	25	4,17	,25		

Tablo 12’de belirtildiği gibi, ankette belirtilen maddelere fen bilgisi öğretmenliğinde okuyan öğrencilerin verdikleri cevaplara bakıldığında; puanım bu bölüme yettiği için diyenlerin ortalaması 4,15, standart sapması 0,44; memleketime yakın olduğu için diyenlerin ortalaması 3,79, standart sapması 0,44; aileden ayrı kalmak için diyenlerin ortalaması 3,70, standart sapması 0,07; sevdiğim için diyenlerin ortalaması 4,19, standart sapması 0,47; herhangi bir neden için değil diyenlerin ortalaması 4,07, standart sapması 0,40; boşta kalmamak için diyenlerin ortalaması 4,17, standart sapması 0,25 olarak hesaplanmıştır. Ortalama puanlara uygulanan one-way anova testi sonucu ise, 3,283 olarak bulunmuştur. Bulunan bu değere göre gruplar arasındaki fark ,05 düzeyinde, anlamsızdır. Diğer bir deyişle öğretmen adaylarının anketteki maddelere verdikleri cevaplar değer eğitimi bağlamında bu bölümü niye seçtiklerine göre farklılık göstermemektedir.

### 3.11.On birinci alt amaç açısından bulgular

**Tablo 13.** Bir fen bilgisi öğretmen adayında en çok hangi değer bulunması gerektiği açısından verdikleri cevaplara göre ortalamalar arası fark tablosu

	N	$\bar{X}$	S.S	F	Anlamlı Fark (Tukey HSD)
Sabır (3)	28	4,14	,29	1,725	Yok
Sevgi (5)	11	4,27	,25		
Diğer değerler (9)	58	4,08	,42		
Vicdan (11)	17	4,27	,41		
Adalet (12)	14	4,18	,44		
Sorumluluk (13)	40	4,10	,40		
Bilimsellik (15)	122	4,09	,50		
Etik (16)	10	4,50	,34		

Tablo 13'te belirtildiği gibi, ankette belirtilen maddelere fen bilgisi öğretmenliğinde okuyan öğrencilerin verdikleri cevaplara bakıldığında; sabır diyenlerin ortalaması 4,14, standart sapması 0,29; sevgi diyenlerin ortalaması 4,27, standart sapması 0,25; diğer değerler diyenlerin ortalaması 4,08, standart sapması 0,42; vicdan diyenlerin ortalaması 4,27, standart sapması 0,41; adalet diyenlerin ortalaması 4,18, standart sapması 0,44; sorumluluk diyenlerin ortalaması 4,10, standart sapması 0,40; bilimsellik diyenlerin ortalaması 4,09, standart sapması 0,50; etik diyenlerin ortalaması 4,50, standart sapması 0,34 olarak hesaplanmıştır. Ortalama puanlara uygulanan one-way anova testi sonucu ise, 1,725 olarak bulunmuştur. Bulunan bu değere göre gruplar arasındaki fark ,05 düzeyinde, anlamsızdır. Diğer bir deyişle öğretmen adaylarının anketteki maddelere verdikleri cevaplar, değer eğitimi bağlamında fen bilgisi öğretmeninde en çok bulunması gereken değer açısından bariz bir farklılık göstermemektedir.

### 4.Sonuç, tartışma ve öneriler

Fen bilgisi öğretmen adaylarının değer yargılarını belirlemek amacıyla geliştirilen tutum anketinden elde edilen veriler analiz edildiğinde aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

Fen bilgisi öğretmen adayları, anketteki 37 maddeye genellikle olumlu düzeyde cevap vermiştir. Diğer bir deyişle anketteki değerleri, kendilerinde barındırdıklarına inandıkları görülmüştür. Ortalamaya bakıldığında ise 4,13 gibi yüksek bir değer bulunmuştur. Bu ortalama "genellikle" aralığına denk gelmektedir. Bir kişinin özellikle de öğretmen adayının bir değer kendinde olduğunu düşünmesi, ileride öğrencilerine bu değeri aktarmada önemli bir yordayıcıdır. Altunay ve Yalçınkaya'nın (2011) yaptığı çalışmada da bu sonuçlara benzer bulgulara rastlanmıştır. Ancak Balay ve Kaya (2014)'nin çalışmasında ise öğretmen adaylarının değer yargılarının farklılaştığına yönelik sonuçlar elde edilmiştir. Bu durum değerlerin zaman içinde geçirilen yaşantılara bağlı olarak değişebileceğini göstermektedir.

Meydan ve Bahçe (2010), Fidan (2009)'ın yaptıkları çalışmalara da baktığımızda, öğretmenlerin değerler eğitimi sırasında öğrencilerine örnek olmaları gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Çengelci (2010) yapmış olduğu gözlemlerde, bir öğretmenin değer eğitiminde öğrencilerine model olmak için çalıştığını, değerler mevzusunda örnek olan öğrencilerini başka öğrencilerine örnek olarak gösterdiğinin sonucuna ulaşmıştır. Nitekim kendi bünyesinde bu değerleri buldurmeyen bir öğretmen adayının öğrencilere değerleri aktarma konusunda etkili olamayacağını düşünebiliriz. Ayrıca şunu da ifade etmek gerekir ki

insan çevresel faktörlerden çok etkilenebilen canlıdır. Şu anda bu değerlerin kendinde olduğunu düşünen birisi ileride bu değerleri olumlu yönde iletilebileceği gibi olumsuz yönde de kullanabilir. Bir nevi değerler uzun sürede kazanılan duygular olsa da bazı çevresel faktörlerden ötürü zamanla toplumsal erozyona dönüşebilir.

Ankette ön plana çıkan maddelere bakıldığında, anketin sadece 3. maddesine “*Yaptığım deneyin sonucu beklenenden farklı çıksa da sonucu değiştirmem.*” öğretmen adayları son derece düşük cevaplar vermiştir. Anketin diğer maddeleri bariz bir şekilde yüksek çıkarken, bu maddenin oldukça düşük çıkması önemli bir tespittir. Öğretmen adayları bazı durumlarda sahip olduğu değer yargıları ile uyum olmayan eylemlerde bulunabileceğini dile getirmişlerdir. Bu durum üzerinde düşünülmesi gereken bir konu olarak dikkat çekmektedir. Nitekim değerler bir kişi için vazgeçilmez olarak algılansa da karşılaşılan yaşantılara bağlı olarak bireyin düşünceleri ve duyguları farklılaştırabilmektedir. Ancak bu araştırmada öğretmen adayları görüşlerini bu şekilde dile getirseler de bir öğretmen adayından beklenen her zaman görevini istenildiği şekilde yapması ve mesleğinin etik kurallarına uymasındır. Diğer bir deyişle her koşulda dürüst olarak öğrencilerine model olması beklenmektedir. Öğretmenlik meslek olarak sadece bazı bilgileri aktarmayı kapsamanın ötesinde bir süreç, genç nesile değerleri kazandırmayı da amaçlayan bir meslek konumundadır (Toprakçı, Bozpolat ve Buldur, 2010; Şentürk, 2009).

Öğretmen; mesleği konusunda yetkinliğini sağlamış kendisini mesleği konusunda geliştirmiş, yapmakta olduğu kutlu mesleğin çok fazla sorumluluğu olduğunun farkında olmalıdır (Yaman, Mermer ve Mutlugil, 2009; Şentürk, 2009; Pelit ve Güçer, 2006; Gözütok, 1999). Aydın’ın (2003) öğretmenin mesleğiyle ilgili belirlediği değerler referans alındığında dürüstlük değeri öne çıkmaktadır. Özdemir ve Sezgin’in (2011), Aktepe ve Yel (2009), Altunay ve Yalçınkaya’nın (2011) yapmış oldukları araştırmalar sonucunda varmış oldukları sonuçlar da bu şekildedir. Balay ve Kaya’nın (2014) çalışmalarında eğitim fakültesinde okuyan öğretmen adaylarının ahlaki değer yönelimleri dürüstlük boyutunda algıları orta düzeyde çıkmıştır. Dürüstlük değeri ve güven değeri insan etkisinin ağırlıkta olduğu eğitim örgütlerinde en çok aranan değerlerin ilk sırasında yer almaktadır. Dürüstlük, öğretmende sağlam bir karakterin bulunmasını; değerlerine, sözlerine ve eylemlerine karşı tutarlı davranmasını, öğrencileri için alınacak bir rol model ve sonuç olarak güven duyulan bir kişi konumunda olmasını sağlar (Schermerhon, Hunt ve Osborn, 2000; Arslan ve Çelik, 2009).

Anketteki değişkenler açısından elde edilen sonuçlara bakıldığında; sınıf, ikamet ettiği bölge, yakın çevrede fen bilgisi öğretmeni olup olmaması, anne ve baba mesleği, bölümü kaçınıcı girişte kazandığı, kardeş sayısı, bu bölümü niye seçtiği, bir fen bilgisi öğretmeninde en çok hangi değerlerin olması gerektiği açısından öğretmen adaylarının değer yargıları değişmemektedir. Ortaya çıkan bu sonuçta aslında değer yargılarının çok fazla değişkene bağlı olmadığı bir göstergesi olarak karşımıza çıkmaktadır. Değerler çoğu bireyler için yol gösterici ve pusula oldukları için ortak anlam teşkil etmektedir. Coşkun ve Yıldırım (2009) yaptıkları araştırmada anne ve babanın eğitim düzeylerinin, yaşanan yerin değer tercihlerine anlamlı bir fark olarak yansımadığı sonucuna ulaşmışlardır. Ancak, Aydın (2003)’e göre de yaşanan yer, baba eğitim düzeyi ve ailenin gelir düzeyi açısından anlamlı farklar elde edilmiştir. Altunay ve Yalçınkaya (2011)’in yaptıkları öğretmen adaylarının bilgi toplumunda değerlere ilişkin görüşlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi konulu araştırmada, öğretmen adaylarının cinsiyet açısından benimsemiş oldukları değerler karşılaştırıldığında, kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına göre tüm değer boyutlarına daha fazla önem verdikleri görülmektedir. Bu durum değer yargıları hakkında yorum yaparken kesin genellemeler yapmamak gerektiği noktasında ipuçları da vermektedir.

Dilmaç, Bozgeyikli ve Çıkkılı (2008)' in yaptığı öğretmen adaylarının değer algıları ile ilgili çalışmada da güç değeri, evrensellik ve özyönelim değeri bakımından cinsiyetler arasında fark bulunmuştur. Sarı'nın (2005)'in öğretmen adaylarının değer tercihleri çalışmasında, erkek öğretmen adayları tüm değer alanlarında bayan öğretmen adaylarından daha yüksek puan almışlardır. Bacanlı (2002), Saraçoğlu, Evin ve Varol'un (2004) yaptıkları araştırmalarda erkek öğretmen adaylarının değer puan ortalamaları bayan öğretmen adaylarınınkinden daha yüksektir.

Kaya, Küçüktağ ve Canpolat (2010) 'in yapmış oldukları çalışmada da kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaya nazaran manevi değerleri daha çok kabullendikleri bulgusu bir anlamda araştırma bulgularıyla paralellik gösterdiği söylenebilir. Bu çalışmada da cinsiyet açısından kadın öğretmen adaylarının erkeklere göre daha olumlu görüşe sahip oldukları tespit edilmiştir. Ancak cinsiyet değişkeninin etki etmediği araştırmalarda mevcuttur. Örneğin; Özmen, Er ve Gürgil (2012), Arslan ve Yaşar (2007)'in araştırmalarında öğretmenler arasında değerler ve değerler eğitimiyle ilgili fikirleri cinsiyet değişkeni bakımından anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yine Özkul'un (2007) çalışmasında cinsiyetler arasında değerler açısından ciddi farklılıklar görülmemektedir.

Diğer bir değişken açısından fen bilgisi dersinde değer eğitimi verilmesinin iyi olacağını düşünen öğretmen adaylarının değer yargıları ortalaması, verilmesin diyenlere göre daha olumlu çıkmıştır. Bu durum gerek öğretmenin gerekse öğrencilerin deney yaparken bile bazı değerleri işin içine katarsa, o değerler dersle daha iyi bütünleşeceğine olan inancını göstermektedir. Öğretmenler, öğrencilere ders işlerken bir taraftan da değerleri verebilirlerse öğrencilerin bu değerleri benimsemesi ve davranışlarına dönüştürmesi daha kolay olacaktır. Bu bulgu, Dilmaç, Kulaksızoğlu ve Ekşi (2007)'nin araştırma bulgularını desteklemektedir. Değerleri kendi bünyesinde barındıran bir öğretmen, bilerek veya bilmeyerek bu değerleri öğrencilerine kazandıracaktır.

Değer eğitimi sadece o değeri kazandırmak için uğraşılacak veya öğretilmeye çalışılan bir durum değildir. Hayatın her aşamasında içe içe geçmiş ve bütünleşmiş bir yapısı vardır. O yüzden gerek disiplinler arası bir yaklaşım sergileyerek gerek mevcut dersin etkinliklerini yaparken bu değerleri öğrencilere kazandırmak son derece önemlidir. Acat ve Aslan (2011)'nin ifadesiyle, "Türk Milli Eğitim Sistemi temel değerlere sahip ve karakter sahibi bireylerin yetiştirilmesini amaçlamaktadır". Sonucun bu şekilde çıkması, yani değer eğitimi verilsin diyen öğretmen adaylarının değer yargılarının yüksek olması, ders işlerken bu öğretmenlerin bir taraftan da değer eğitimi yapacağı anlamına gelmektedir. Kişinin bir şeylerle uğraşması, ona zaman ayırması, kişinin bir müddet sonra ondan etkilenebileceği kanısını doğurmaktadır. Diğer bir bakış açısıyla hisler duyguları, duygular düşünceleri, düşünceler de davranışları doğurur.

Sonuç olarak bu araştırma göstermiştir ki fen bilgisi öğretmen adayları olumlu değer yargılarına sahiptir. Fen bilimleri dersi değer eğitiminin öğrencilere verilebileceği uygun bir ders olmakla birlikte, bu derste değerlerle ilgili yapılacak etkinliklerin sayısının artırılması değerlerin içselleştirilmesi noktasında daha etkili ortamlar oluşturabileceği görüşüne varılabilir.

## Öneriler

- Fen bilgisi öğretmen adaylarının değerlere ilişkin görüş ortalamaları "genellikle" aralığına denk gelmektedir. Bu durum olumlu olmasına karşın "her zaman" düzeyinde olmamasının sebepleri incelenebilir. Bu bağlamda gözlemler ve görüşmeler vasıtasıyla bilgi toplanıp ele alınan konuda derin bir inceleme yapılabilir.



- Yapılan araştırmanın sonucu olarak; fen bilgisi öğretmen adayları arasında değer yargılarının cinsiyet yönünden anlamlı bir farklılık gösterdiği, öğretmen adayları arasında kadınların erkeklere göre değer boyutlarına daha fazla önem verdikleri sonucu ortaya çıkmıştır. Yapılacak olan yeni araştırmalar veya benzer araştırmalarda, öğretmen adayları arasında erkeklerin değerlere önem verme boyutunda kadınlara nazaran daha olumsuz olmalarının nedenleri incelenebilir, bunun yanında eğitim-öğretim süreci içerisinde bunlara dikkat edilmesi sağlanabilir.
- Fen bilimleri dersinde değerler eğitimine yönelik yapılacak etkinliklerin kişilere olumlu yönde katkı sağlayacağı gerçeğinden hareketle bu etkinliklerin sayısının artırılması sağlanabilir.
- Diğer branşlardan öğretmen adayları ile karşılaştırmalı araştırmalar yapılarak farklı bir boyut getirilip daha çok veri sağlanabilir.
- Veli, yönetici, öğretmen ve öğrenci örneklemi ile daha derinlemesine ve boylamsal araştırmalar yapılabilir.

### Kaynakça

- Acat, M., B. ve Aslan, M. (2011). Okulların karakter eğitimi yetkinliği anketi (OKEYÖ). *Değerler Eğitimi Dergisi*, 9 (21), 7-27.
- Akbaş, O. (2009). İlköğretim okullarında görevli branş öğretmenlerinin değer eğitimi yaparken kullandıkları etkinlikler: 2004 ve 2007 yıllarına ilişkin bir karşılaştırma. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17 (2), 403-414.
- Aktepe, V. ve Yel, S. (2009). İlköğretim öğretmenlerinin değer yargılarının betimlenmesi: Kırşehir ili örneği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7 (3), 607-622.
- Altunay, E. ve Yalçinkaya, M. (2011). Öğretmen adaylarının bilgi toplumunda değerlere ilişkin görüşlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17 (1), 5-28.
- Aran, Ö. C. ve Demirel, Ö. (2013). Dördüncü ve beşinci sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde değerler eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşleri. *Electronic Journal of Social Sciences*, 12 (46), 151- 168.
- Arslan, Y., Çelik Z. , Çelik E. (2009). Üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının belirlenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 113-124.
- Arslan, Z. Ş., ve Yaşar, F. T. (2007). Yükselen değer kavramı üzerine eleştirel bir yaklaşım. *Değerler Eğitimi Merkezi Dergisi*, 1 (1), 8-11.
- Aydın, M. (2003). Gençliğin değer algısı: Konya örneği. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1 (3), 121-144.
- Bacanlı, H. (2002). *Psikolojik kavram analizleri*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Balay, R. ve Kaya, A. (2014). Eğitim fakültesinde okuyan öğretmen adaylarının ahlaki değer yönelimleri. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 12 (28), 7-45.
- Balcı, A. (2007). *Sosyal bilimlerde araştırma* (6.Baskı). Ankara: Pegem Yayınları.
- Beldağ, A. (2016). Values education research trends in turkey: A content analysis, *Journal of Education and Training Studies*, 4 (5), 101-112.
- Berkowitz, M. W.ve Bier, M.C. (2005). What works in character education. *Journal of Research in Character Education*, 5 (1), 29-48.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

- Kaya, M; Küçüktağ, İ ve Canpolat, E. (2010). "Öğretmen adaylarının değer algısı", 9. Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu (20-22 Mayıs 2010), Elazığ,1123-1126.
- Coşkun, Y., ve Yıldırım, A. (2009). Üniversite öğrencilerinin değer düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (6), 311-328.
- Çengelci, T. (2010). "İlköğretim beşinci sınıf sosyal bilgiler dersinde değerler eğitiminin gerçekleştirilmesine ilişkin bir durum çalışması" (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Demircioğlu, İ. H. ve Tokdemir, M. A. (2008). Değerlerin oluşturulma sürecinde tarih eğitimi: Amaç, işlev ve içerik. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6 (15), 69-88.
- Dereli- İman, E. (2014). Değerler eğitimi programının 5-6 yaş çocuklarının sosyal gelişimine etkisi: Sosyal beceri, psikososyal gelişim ve sosyal problem çözme becerisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14 (1), 249-268.
- Dılmaç, B., Bozgeyikli, H. ve Çıkılı, Y. (2008). Öğretmen adaylarının değer algılarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi* 6 (16), 69-91.
- Dılmaç, B., Deniz, M., ve Deniz, M. E. (2009). Üniversite öğrencilerinin öz-anlayışları ile değer tercihlerinin incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 7 (18), 9-24.
- Dılmaç, B., Kulaksızoğlu, A. ve Ekşi, H. (2007). Bir grup fen lisesi öğrencisine verilen insani değerler eğitiminin insani değerler anketi ile sınanması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 7 (3), 1221-1261.
- Dönmez, B. ve Cömert, M. (2007). İlköğretim okulu öğretmenlerinin değer sistemleri. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 5 (14), 29-59.
- Ekiz, D. (2003). Eğitimde araştırma yöntem ve metotlarına giriş. *Nitel, nicel ve eleştirel kuram metodolojileri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Fidan, N. K. (2009). Öğretmen adaylarının değer öğretimine ilişkin görüşleri. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 2 (2), 1-18
- Gözütok, D. (1999). Öğretmenlerin etik davranışları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 32 (1), 83-99.
- Gündüz, M. (2016a). Classifying values by categories. *Journal of Education and Training Studies*, 4(10), 212-220.
- Gündüz, M. (2016b). Determining categorically the values to teach the children in social studies lesson, *International Online Journal of Primary Education (IOJPE)*, 5 (1), 20-30.
- Halstead J. M., ve Taylor, M. J. (2000). Learning and teaching about values: A review of recent research. *Cambridge Journal of Education*, 30, 169-202.
- Kolaç, E. ve Karadağ, R. (2012). "Türkçe öğretmen adaylarının "Değer" kavramına yükledikleri anlamlar ve değer sıralamaları". *İlköğretimOnline*, 11 (3), 762-777.
- Köklü, N., Büyüköztürk, Ş. ve Bökeoğlu, Ö. Ç. (2006). *Sosyal Bilimler İçin İstatistik*. Ankara: Pegem-A Yayıncılık.
- Kuş, D. (2009). *İlköğretim programlarının, örtük programın ve okul dışı etmenlerin değerleri kazandırma etkililiğinin 8. sınıf ilköğretim öğrencilerinin ve öğretmenlerinin görüşlerine göre incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Kuşdil, M. E ve Kağıtçıbaşı, Ç. (2000). Türk öğretmenlerinin değer yönelimleri ve Schwartz değer kuramı. *Türk Psikoloji Dergisi*, 45, 59-76.
- Lickona, T. (1992). *Educating for character (How our schools can teach respect and responsibility)*. New York: Bantam Books.
- Lovat, T. (2011). Values education and holistic learning: Updated research perspectives. *International Journal of Educational Research*, 50, 148-152.

- Meydan, A. Ve Bahçe, A. (2010). "Hayat bilgisi öğretiminde değerlerin kazandırılma düzeylerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi". *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1), 20-37.
- Meydan, H. (2014). Okulda değerler eğitiminin yeri ve değerler eğitimi yaklaşımları üzerine bir değerlendirme. *Bülent Ecevit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 1 (1), 93-108.
- Neslitürk, S., Özkal, N., ve S., Dal (2015). 5-6 Yaş çocuklarının değer kazanım süreçlerine anne değerler eğitimi programının etkisi, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (3), 883-899
- Oğuz, E. (2012). *Öğretmen adaylarının değerler ve değerler eğitimine ilişkin görüşleri*. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri (KUYEB)-Değerler Eğitimi Sempozyumu Ek Özel Sayısı, 12 (2), 1309-1325.
- Özdemir, S. ve Sezgin, F. (2011). Öğretmen adaylarının bireysel ve örgütsel değerler ile öğrencilerde görmek istedikleri değerlere ilişkin önem sırası algıları. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4 (2), 1-21
- Özmen, C, Er, H. ve Gürgil, F. (2012). İlköğretim branş öğretmenlerinin değerler eğitimine ilişkin görüşleri üzerine bir araştırma. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17, 297-311.
- Özkul, A. S. (2007). *Yaşam ve çalışma değerlerini etkileyen faktörler, S.D.Ü. öğrencileri üzerine bir çalışma* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Öztürk, D. ve Dilmaç, O. (2016). Görsel sanatlar öğretmenlerinin değerler eğitimine ilişkin tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (1), 224-237.
- Pelit, E., Güçer, E. (2006). "Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğiyle ilgili etik olmayan davranışlara ve öğretmenleri etik dışı davranışa yönelten faktörlere ilişkin algılamaları." *Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 95-122.
- Saraçoğlu, A. S., Evin, İ. ve Varol, S. R. (2004). İzmir ilinde çeşitli kurumlarda görev yapan öğretmenler ile öğretmen adaylarının demokratik tutumları üzerine karşılaştırmalı bir araştırma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 4 (2), 338-363.
- Sarı, E. (2005). Öğretmen adaylarının değer tercihleri: Giresun eğitim fakültesi örneği. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 3 (10), 73-88.
- Schermerhon, J. R., Hunt, J. G. & Osborn, R. N. (2000). *Organizational behavior* (7th ed.). New York: John Wiley and Sons Inc,
- Senemoğlu, N. ve İşcan, D.C. (2009). İlköğretim 4. sınıf düzeyinde değerler eğitimi programının etkililiği. *Eğitim ve Bilim*. 34 (153),1-14.
- Şentürk, C. (2009). "Öğretmenlik mesleğinde etik", *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 10(111), 25- 31.
- Tay, B., ve Yıldırım, K. (2009). Sosyal bilgiler dersinde kazandırılması amaçlanan değerlere ilişkin veli görüşleri. *Kuram ve uygulamada eğitim bilimleri*, 9 (3), 1499-1542.
- Tepecik, B. (2008). *Sosyal bilgiler dersinde sorumluluk değerinin kazandırılmasına ilişkin öğretmen görüşleri* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Toprakçı, E., Bozpolat, E. ve Buldur, S. (2010). "Öğretmen davranışlarının kamu meslek etiği ilkelerine uygunluğu". *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 35-50.
- Turan, S. ve Aktan, D. (2008). Okul hayatında var olan ve olması düşünülen sosyal değerler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6 (2), 227-259.
- Ulusoy, K. ve Arslan, A. (2016). Değerli bir kavram olarak "değer ve değerler eğitimi". R. Turan ve K. Ulusoy (ed.) *Farklı yönleriyle değerler eğitimi*. (ss: 1-16). Ankara: Pegem Akademi.
- Uzunkol, E. (2014). *Saygı ve sorumluluk değerinin öğretimi* (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Yaman, E., Mermer, E.Ç. ve Mutlugil, S. (2009). İlköğretim okulu öğrencilerinin etik davranışlara ilişkin görüşleri: Nitel bir araştırma, *Değerler Eğitimi*, 7 (17), 93-108.

- Yaşaroğlu, C. (2014). Sınıf öğretmenlerinin değerler eğitime yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 27, 503-515.
- Yazar, T. ve Yelken, T. Y. (2011). Değerler eğitiminin iyileştirilmesi ile ilgili öğretmen görüşlerinin belirlenmesi ve bir program modülü örneğinin geliştirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10 (38), 79-98
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (7. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, E. (2009). Öğretmenlerin değer tercihlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 7 (17), 109-128.
- Yılmaz, K. (2015). Öğretmenlerin örgütsel güven ve farkındalık algıları ile okulların etkililik düzeyleri (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Yiğittir, S. (2010). İlköğretim öğrenci velilerinin okullarda kazandırılmasını arzuladığı değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 8(19), 207-223.

## 23. New trends in academic leadership: a synopsis of the state-of-the-art approaches

Pınar ÖZDEMİR<sup>1</sup>

**APA:** Özdemir, P. (2023). New trends in academic leadership: a synopsis of the state-of-the-art approaches. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (36), 423-437. DOI: 10.29000/rumelide.1369531.

### Abstract

This study aims to examine current leadership trends in higher education institutions that educate people to meet the demands of today and the expectations of the future. As expectations from leaders increase and their role in shaping the future of nations becomes vital, leadership becomes even more important. While all stakeholders have a role to play in ensuring that universities meet the requirements of the modern era, the greatest role undoubtedly belongs to leaders who are responsible for the overall functioning of the institution and who must have the distinctive characteristics and understanding to shape the university with all its stakeholders and constituents. Just as the roles expected of universities are changing, academic leadership styles can also change over time and place. In this study, which focuses on identifying which leadership styles are reflected in the behaviors of contemporary academic leaders, content analysis method was used. For this purpose, Google Scholar and WOS (Web of Science) databases were searched and articles with the keywords "academic leadership" and "academic leader" in their titles were selected. Since the research deals with the most current trends on the subject, the time period was determined as January 1, 2022 and July 31, 2023. By analyzing a total of 81 Google Scholar and 42 WOS articles, it was concluded that the leadership style mostly practiced by today's academic leaders is transformational leadership style, although it varies depending on the specific conditions of the university and the requirements of the time.

**Keywords:** Academic leadership, modern age, trends, characteristics

### Akademik liderlikte yeni eğilimler: son yaklaşımlardan bir çıkarım

#### Öz

Bu çalışma, insanları günümüzün taleplerini ve geleceğin beklentilerini karşılamak üzere eğiten yükseköğretim kurumlarındaki mevcut liderlik eğilimlerini incelemeyi amaçlamaktadır. Liderlerden beklentiler arttıkça ve liderlerin ulusların geleceğini şekillendirmedeki rolleri hayati hale geldikçe liderlik daha da önemli hale gelmektedir. Üniversitelerin modern çağın gerekliliklerini karşılamasında tüm paydaşların rolü olmakla birlikte, en büyük rol kuşkusuz kurumun tüm işleyişinden sorumlu olan ve üniversiteyi tüm paydaşları ve bileşenleriyle birlikte şekillendirmek için ayırt edici özelliklere ve anlayışa sahip olması gereken liderlere aittir. Üniversitelerden beklenen roller değiştiği gibi akademik liderlik tarzları da zamana ve mekâna bağlı olarak değişebilmektedir. Çağımızın akademik liderlerinin davranış biçimlerinin hangi liderlik tarzlarını yansıttığını belirlemeye odaklanan bu çalışmada içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Bu amaçla incelenmek üzere Google Scholar ve WOS (Web of Science) veri tabanları taranarak başlığında "akademik liderlik" ve "akademik lider" anahtar kelimeleri geçen makaleler seçilmiştir. Araştırma konuyla ilgili

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Piri Reis Üniversitesi, Denizcilik Meslek Yüksekokulu, Aşçılık Bölümü (İstanbul, Türkiye), pozdemir@pirireis.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-9878-8139 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 18.08.2023-kabul tarihi: 20.10.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1369531]

en güncel eğilimleri ele aldığı için zaman aralığı 1 Ocak 2022 ile 31 Temmuz 2023 olarak belirlenmiştir. Toplam 81 Google Scholar ve 42 WOS makalesinin incelenmesiyle günümüzün, akademik liderleri tarafından çoğunlukla uygulanan liderlik tarzının, üniversitenin özel koşullarına ve zamanın gereklerine bağlı olarak değişse de, dönüşümcü liderlik tarzı olduğu sonucuna varılmıştır.

**Anahtar kelimeler:** Akademik liderlik, modern çağ, eğilimler, özellikler

## Introduction

In the social sciences, and especially in management sciences, "leadership" is one of the most wide and age-old topics that has been studied. In fact, it would not be wrong to say that the subject of leadership has been of interest since people started to live together. Naturally, the definition of leadership has changed according to the needs and expectations of the current period, and the demands from the leader have differentiated. In this framework, the concept of leadership has been named in different ways. One of the most recent examples of this is "green leadership", which has been shaped by the environmental sensitivity that has emerged as a result of the current climate crisis.

Leaders take into account both the social, cultural, and economic trends shaping the current age and the specific needs of the communities they lead. They create or adapt behavioral styles and patterns that will combine the expectations of these two groups in light of current trends and enable the community they lead to achieve its goals and ensure all its members are satisfied. Since the different circumstances of each era require the redefinition of leadership, there is no universally accepted definition of leadership that is valid in every age and in every place. Today, although leadership and management are considered and studied as separate concepts instead of drawing firm boundaries between the two, it is necessary to consider that they complement each other and to accept that good managerial qualities are necessary for successful leadership and vice versa (Brymen, 2007). Nevertheless, there are some characteristics that are common to all definitions of leadership, like having vision, honesty, integrity, inspiration, communication skills, and the ability to challenge.

Prive (2012) describes the top 10 qualities a leader should have as honesty, ability to delegate, sense of humor, confidence, commitment, positive attitude, creativity, intuition, and ability to inspire. Shah and Pathak (2015) add respecting others and solving problems to these qualities, while Robles (2012) emphasizes the importance of integrity, communication, courtesy, social skills, a positive attitude, and a work ethic. Brymen (2007) argues that the features that are important, especially for academic leaders, are leader behaviors that foster a collegial atmosphere and advance the department's cause.

Leadership holds increasing importance in tertiary education since the role of universities is changing and expectations from them are increasing. Universities are in competition with each other to give the best they can to all their stakeholders as well as to the society they are in. Their roles are varied, and they require the contribution and collaboration of all people with whom they have relations. They are prepared not only to educate their students but also to conduct research to contribute to science and serve the society they live in. These changes have necessitated a change in the roles of those in charge of universities, who are expected to have more skills to meet the expectations of contemporary universities and to be able to address not only the university community but also all those who have a relationship of one kind or another with the university. All these changes and their implications for universities have led to the emergence of the concept of academic leadership.

## Literature Review

Universities, which have to keep up with the rapid change and raise the communities that shape the future, have duties expected from all their members but especially those who are in leadership positions in order to achieve this goal. Naturally, leaders will adopt different leadership styles in accordance with their personalities, environments and expectations. Of these, the traditional leadership approach associates academic leadership with leadership based on seniority in the educational institution (Laing et al., 2011).

Akilli et al. (2015) found that implementation of strategic plans developed in line with the vision is important and requires faculty support and effective academic leadership. They conducted a survey of 233 participants in the Cappadocia region of Türkiye and revealed that entrepreneurial leadership styles can increase support for strategic planning activities. The importance of developing an academic vision for the leaders in universities has been the subject of several studies (Mathews, 2018; Mrig & Sanaghan, 2017), which also pointed out the importance of its execution, which is even more important than creation. For this reason, academic leaders should have a plan to realize their vision. One of the greatest tasks expected of academic leaders is to spread and adopt their defined vision to the smallest unit of the university (Montgomery, 2020).

Bateh and Heyliger (2014) conducted a study to find the most effective leadership styles in tertiary education. The results of the survey they applied to 671 participants revealed that transformational and transactional leadership styles are effective in increasing the job satisfaction of the faculty members, while passive or avoidant leadership decreases job satisfaction.

Waheeda and Shaheeda (2011) interviewed 13 academics from three different universities in the Maldives and found that their behavioral patterns can be grouped under the scope of several leadership styles. They have affiliative, task-oriented, laissez-faire, democratic, and visionary leadership styles. The interviewees thought that task-oriented and affiliative leadership styles were the most common ones, although task-oriented was the most unfavorable while laissez-faire was the most favorable since the participants found the latter to increase their academic self-esteem and helped them strengthen their self-empowerment.

Studies in this field revealed the features that academic leaders are expected to have. Among these studies, the one conducted by Brymen (2007) argues that academic leadership can be identified at two levels, and the leaders are expected to have different features depending on their levels. Leaders at the departmental or college level constitute the first group and require skills such as having a clear sense of direction, being considerate, treating staff with integrity, and creating an environment to encourage the staff to participate in research and teaching. They act as role models, let the staff participate in key decisions, and create an environment where everyone can express their opinion freely. In addition, leaders in this group take care to be fair in their decisions and actions, and instead of forcing change, they let things happen naturally and wait for the change to occur spontaneously. On the other hand, the second group of leaders are more senior institutional leaders, and they are supposed to have features like a visionary approach to realizing the mission of the university, a strong network, being flexible and risk-taking, seeking better rather than adhering to existing practices, supporting change, and building the infrastructure to enable it.

In addition to the classification of academic leaders by Brymen (2007), Rowley and Sherman (2003) also addressed the issue of who can be considered an academic leader and pointed out that leadership is an important trait that is sought in managerial positions in universities, as is the case in other organizations. There are different departments in universities, similarly to other organizations. For example, there are management departments, academic departments, and student organizations. Each department has its own environment and conditions, and each department requires a leadership practice.

After briefly clarifying what academic leadership is and who is seen as an academic leader, it is now necessary to specify the scope of academic leadership, that is, which areas of higher education academic leaders are related to. Temmerman (2021) states that these areas are learning, research, scholarship, institutional culture, mission, strategic direction, policy, and everything related to these. Therefore, academic leaders have authority and responsibility in all areas relevant to their level. The unit that they are in can vary from a program chair to a department chair or from faculty administration to university administration, hence from deanship to rectorate.

Leadership in educational institutions is synonymous with bringing different perspectives to the institution, enabling it to catch up with or even surpass other contemporary educational institutions. In this context, Mehmood et al. (2012) define an academic leader as a leader who has a broad vision in his or her field, who can encourage and inspire students and other academics to achieve their goals, and who can help them internalize innovative perspectives. Kurniawan and Puspitaningtyas (2013) argued that academic leaders should give importance to achieving academic excellence, and only in this way can a strong scientific staff be built and scientific achievements be realized.

It has already been mentioned that leadership is one of the most studied topics in the social sciences. The concept of leadership, which has different practices depending on time and environment, has increased its importance for universities, which have been undergoing a rapid transformation in recent years. In parallel with this increasing importance, studies on the subject have increased. This study aims to identify the current leadership tendencies in universities that are racing to be more efficient, effective, inclusive, and competitive. Therefore, the research question was determined to be "What are the current trends and practices in the field of academic leadership in higher education institutions?". The answer to this question is expected to provide guidance for the development of academic leaders by keeping them informed about the latest trends. To provide a clear answer to the research question, the content analysis method was used.

## Methodology

This study used the content analysis method using two electronic databases, WOS (Web of Science) and Google Scholar. Since the study aimed to focus on state-of-the-art approaches, the time period was kept short, and only the articles and book chapters that were published between January 2022 and August 2023 were included in the research. The criteria to determine which of them would be analyzed was that they would have the terms 'academic leadership' or 'academic leader(s)' in their title.

Through Google Scholar, 81 articles were identified, and 38 articles that were thought to be suitable for the purpose of the study were downloaded. As a result of the article analysis, it was revealed that 15 papers were fully eligible for the study. Through WOS, 42 articles were identified, and as a result of the



same selection procedure, 5 research articles were found to be eligible for the purpose of this study. Some articles were included in both databases so they were analyzed once.

Ineligible articles were those with the term "academic leadership" or "academic leader(s)" in the title but not directly related to these concepts. Instead, they focused on their relationship with other concepts or other topics related to the field, such as the leadership selection procedure, the characteristics that leaders should possess, or the relationship between academic leadership and various factors. Furthermore, articles dealing with academic leadership in educational institutions other than universities were not included in the analysis.

## Results and discussion

As a result of the in-depth analysis of the selected articles, those that directly dealt with leadership styles were identified, and the leadership styles that they referred to as the best ones were listed in the findings column of Table 1.

Table 1. State-of-the-Art Academic Leadership Styles

	TITLE	AUTHOR(S)	FINDINGS
1	The scientific director: A complementary model for academic leadership	Caroline Hendry & Antonio J. Giraldez (2023)	Complementary leadership
2	An integrated systems model for understanding experiences of academic leadership development in Qatar	Alan Floyd et.al (2023)	An integrated systems model based on three inter-related systems: intrapersonal relational institutional
3	Embarking on an adventure of early career academic leadership	Tijana Mitić (2023)	Tailored Leadership
4	The Covid-19 Crises and The Future of Academic Leadership in Transnational Higher Education: The Case of Ghana	Yaw Owusu-Agyeman (2023)	Transformational Approach
5	Academic leadership and leadership styles in strategic plans: a study of five top- ranked public universities in South Africa	Nathalie Hyde-Clarke (2023)	Transformative Leadership Servant Leadership Responsible Leadership Competent Leadership, in relation to management
6	Challenges and Required Competencies toward Effective Academic Leadership in Indonesian Theological Institutions	Bakhoh Jatmiko- Sherly Ester Kawengian (2023)	Collaborative and Shared Leadership
7	Still haven't found what you're looking for: The sanctity of the	Sara Thompson (2023)	Competent Leadership

	search in filling pharmacy academic leadership roles		
8	Academic leadership programs in new higher education context	Ngoc Bich Khuyen Dinh (2023)	Transformational Leadership Distributed Leadership Collective Leadership
9	Model of Democratic/ Authoritative Parking of Lecturers in Developing Student Academic Leadership Potentials	Muhamad Suyudi, Ummi Mahmudah (2023)	Democratic Parenting Model
10	The Benedictine Value of Stability and Academic Leadership in times of Pandemic and Crisis	Christian Bryan Bustamante (2023)	Crisis Leadership
11	Academic Leadership Development Programs in New Higher Education Context: Perceptions, Effectiveness, and Impacts	Tom Vanwing (2023)	A leadership model with four main components: theoretical core, types of training and providers, training format, ultimate goals
12	The Impact of Academic Leadership on Academics' Conceptions of Student Learning in Vietnam: A Case Study	Nguyen Tien Thanh, (2023)	Transformational Leadership
13	The Clash of Academic Hierarchy and Inclusive Leadership: Evolution of Leadership in a Nationwide Diversity, Equity, and Inclusion Initiative	Diane Coddling and Bennett B. Goldberg (2023)	Shared System Leadership
14	Crisis leadership: Reflecting on the complex role of academic (middle) leaders during the COVID-19 pandemic	Cherrel Africa Derek Yu Abdulrazak Karriem Bonita Raymond (2023)	Distributive Leadership (with an emphasis on communication)
15	The Degree of Practicing Creative Leadership by Academic Leaders at Jordanian Universities and Its Relationship to the Level of Teaching Performance	Al-Zoubi, Z. H., Issa, H. M. B., & Musallam, F. Y. (2023)	Creative Leadership
16	Reflections on an Academic Leadership Approach to Implementing Digital Education in Higher Education	Gloria Visintini (2022)	Digital Leadership
17	Academic leadership and decision-making in institutions of higher learning in Zimbabwe: Trends and tribulations	Victor C. Ngwenya, Nduduzo Phuthi (2022)	Transformational Leadership
18	Advancing a cultural change agenda in higher education:	Whittaker, J.A., Montgomery, B.L.	Progressive Leadership

	issues and values related to reimagining academic leadership	(2022)	
19	Academic leaders: In-role perceptions and developmental approaches	Grajfoner, D., Rojon, C. and Eshraghian, F. (2022)	Distributed Leadership
20	The Degree of Practicing the Various Dimensions of Crisis Leadership During the Pandemic by the Academic Leaderships at King Khaled University, from the Perspective of Faculty Members	Abdullah bin Moshbab Al-Ahmari Mona bint Moshabab Al-Ahmari (2022)	Effective Crisis Leadership

It is seen that some of the findings are not leadership styles that are generally accepted and practiced in the business and academic world, but certain kinds of leading and management behaviors that the authors have proposed by taking into account the general situation of the academic world and the specific conditions of the context they are in. On the other hand, these concepts are sometimes so close to each other that they can be used interchangeably (Gksoy, 2016). Considering all the proposed styles and behaviors, it is evident that transformational leadership is the most accepted leadership style in the academic world under the conditions of today's context. In Table 2, which was created by using the data in Table 1, the findings are ranked from the most popular to the least popular.

Table 2. Frequency of Leadership Styles in the Literature

	Leadership Styles	Frequency
1	Transformational Leadership	6
2	Distributive Leadership	3
3	Shared Leadership	2
4	Crisis Leadership	2
5	Servant Leadership	1
6	Collaborative Leadership	1
7	Collective Leadership	1
8	Competent Leadership	1
9	Complementary Leadership	1
10	Creative Leadership	1
11	Democratic Parenting Leadership	1
12	Digital Leadership	1
13	Integrated Leadership	1
14	Progressive Leadership	1
15	Tailored Leadership	1

The total number of leadership styles in the table is higher than the number of articles analyzed because some authors propose more than one leadership style.

Transformational leadership is the most preferred leadership style in the academic world. It is followed by distributive leadership and shared leadership styles. On the analysis of these, it is seen that there are similarities.

Transformational leaders are the leaders who can create a brand new vision by taking into account the environmental changes and the reactions of universities to these changes, and who can put this vision into practice by adopting it with the people they address. Here, the leader's power of influence and persuasion comes to the fore. The fact that a leader can influence his or her followers and make them do what he or she wants is understood to mean that the leader must be charismatic. A charismatic leader is a leader who does not have difficulty influencing his or her followers and who can direct them in line with the goals and even make them give up their own goals for this purpose and try to realize the goals of the organization they are affiliated with (Ayrancı & Öge, 2010). Research reveals that transformational leadership affects the innovativeness and creativity of the instructors at universities (Salamah et al., 2023), while it has a significant positive effect on the competence of the teachers (Rifqi & Abidin, 2023). It also affects students' academic achievement as well as the school atmosphere and extracurricular activities (Ganesan & Veera, 2023). In another study, it was found that transformational leadership increases teachers' academic optimism and their commitment to the organization. Therefore, it can be said that it is effective in influencing teacher behaviors (Stefan et al., 2023). A thesis study by Oyetunji (2023) also provides parallel information to this research and finds that transformational leadership is the most common type of leadership in the academic world. Fournier (2022) says that transformational leaders, also known as quiet leaders, encourage the followers to achieve, and they have the competence and courage to lead both the students and instructors and sacrifice for them. In this respect, they set a good example for them.

In sum, today's world is a world of rapid and frequent change. Universities, like all institutions in society, are affected by this rapid change and should not only adapt to new situations as quickly as possible but also try to benefit from them. Leaders have a number of roles to play in the successful realization of this process. Research conducted by Michigan State University (2022) summarizes the skills that transformational academic leaders should possess as follows (Michigan State University Report, 2022):

- Being open to new thoughts.
- Capability to widen minds.
- Dedication to active listening.
- Taking risks when it is worth it.
- Willingness to accept responsibility.
- Confidence in team members.
- Capability to drive involvement.

Distributive leadership, the second most-preferred one in academia, is a kind of leadership that advocates collective collaboration and supports the participation of all relevant actors in these processes rather than the use of individual power and control. In other words, leadership practices are carried out by competent people in the organization as opposed to being carried out by a single person. This

leadership style emphasizes the importance of organizational processes and communication for effective change (Gosling et al., 2009; Jones et al., 2012; Jones & Harvey, 2017; Yıldırım, 2017).

There are close connections between distributed leadership and shared leadership. Bhasin (2023) describes distributed leadership as a model of shared leadership among the employees of an organization and adds that its most obvious general characteristics are collaborative decision-making and acting together. Likewise, Göksoy (2016) argues there is a relationship between shared leadership and distributed leadership, although not very distinctive. He suggests using the term “collective leadership” instead, to bridge the gap between distributed leadership and shared leadership. In addition, shared, distributed functional leadership is also important for the success of self-managing virtual teams, as pointed out by Eseryel et al. (2022).

In distributed leadership, leadership responsibilities and decision-making are shared among more than one person within the organization, while in shared leadership all members of the team are expected to contribute equally to these tasks (Rivzi, 2023). In this sense, it can be said that the type of shared leadership is closer to the approach of collaborative leadership, which is another style mentioned in the literature review for academic leadership. Collaborative leaders are leaders who regularly ask for employees' opinions and allow everyone to contribute to solving problems and creating new strategies. This helps employees develop a positive attitude towards the workplace. Employees who feel trusted and whose opinions are valued have a greater sense of belonging to the workplace (Ibarra & Hansen, 2011).

Collective leadership, another type of leadership mentioned in the review, means that people with different skills and experiences come together to realize common goals. In collective leadership, people consult the ones who are most experienced in a certain area and come to a consensus before they make a decision (Shonk, 2023).

Although servant leadership was introduced into the literature by Robert K. Greenleaf in 1970 (Greenleaf, 1977), it is a concept that is very old in practice. It is described as “a non-traditional leadership philosophy, embedded in a set of behaviors and practices that place the primary emphasis on the well-being of those being served” (Greenleaf.org, 2023). Although servant leadership recognizes meeting the personal needs of followers as the main goal, it overlaps with transformational leadership in many respects (Mustamil & Najam, 2020). Wong and Page (2003) identified the factors taking place in the Servant Leadership Profile and revealed that they include empowering and developing others; power and pride; serving others; open, participatory leadership; inspiring leadership; visionary leadership; and courageous leadership. As can be seen, some factors like being visionary, inspirational, and open are common in most modern leadership styles.

Crisis leadership is a form of leadership that comes into question when something sudden and unexpected threatens the organization and needs to be addressed immediately. In such cases, planning to deal with the threat, keeping the morale and motivation of employees high, and taking a number of measures to maintain the normal functioning of the organization are vital (Firestone, 2020). The pandemic has shown how important leadership is during the crisis period, and in order for education to continue uninterrupted during this period, managers and leaders in all educational institutions have taken measures specific to this period; in other words, they have practiced crisis leadership.

An examination of the rest of the list reveals that the leadership styles in the table share some common points. For example, collective leadership involves joint decision-making and cooperating to achieve

common goals (Friedrich et al. 2009), while competent leadership involves the leader using all of his or her knowledge, skills, and abilities to solve problems and motivate other employees (Marshall, 2015; Van Minh et al. 2017). Another approach that gives importance to joint decision-making is the democratic parenting approach. This style, which has been expanded from family relations and applied to organizations, emphasizes mutual respect, responsibility, making one's own decisions, freedom of opinion, and joint decision-making (Li, 2023).

In complementary leadership, people with different leadership skills come together and try to realize common goals by harmonizing with each other. In education, this refers to a structure consisting of a chair and vice chair(s) that complete the chair regarding the areas that require special expertise (Hendry & Giraldez, 2023). On the other hand, creative leadership is focused on uncovering innovative ideas and putting them into practice through calculated risks. Creative leaders try to create environments where such ideas can be embedded and encourage teamwork. In this sense, it is quite close to progressive leadership, which emphasizes creativity and innovative new methods of learning from an educational point of view. (Martin et al., 2025).

Digitalization, one of the leading developments of our time, has also shaped the field of leadership, and digital leadership, like digitalism, has become almost a must for contemporary organizations. Digital leaders are those who can motivate their followers to work in the digital environment, maintain efficient and sustained communication, generate and implement innovative ideas in the digital environment, and develop strategies in the digital space (Sağbaşı & Erdoğan, 2022). As Antonopoulou et al. (2022) find out, there is a strong positive correlation between digital leadership and transformational leadership, and they coexist in higher education.

Among the other leadership styles on the list, there is integrated leadership, whose main purpose is to build personal and organizational leadership capacity to be more successful. The most important characteristics of integrated leaders, which are seen as especially important in today's VUCA (Volatile, Uncertain, Complex, Ambiguous) world, are that they are planned, they learn to learn, they distribute leadership to sub-units and individuals, they create and use networks effectively, and they try to create impact in these ways (Integrated Leadership, 2023).

Progressive leaders, as referred to by Whittaker and Montgomery (2022), are those who can combine different leadership styles like shared leadership, creative or innovative leadership, qualitative leadership, and dynamic leadership and who can change their style depending on the needs and demands of the ecosystem. This approach can be likened to the tailored approach, which suggests changing the leadership approach to take into account different situations and characteristics of people (Brearley, 2021).

When all the leadership styles in Table 2 are evaluated not only from an academic but also from a general perspective, there are some points that stand out. Common points that are noteworthy are listed below:

- Combination of unique skills and experience
- Collective collaboration rather than individual power
- Collaboration in decision-making
- Confidence in team members

- Sharing responsibility
- Putting people at the heart of the organization
- Effective communication among all members of the organization
- Ensuring the development of individuals as well as the growth of the organization
- Considering individual differences
- Inspiring and developing group members
- Developing innovative ideas
- Realization of digital transformation
- Sticking to values and ethical standards
- Finding new ways of doing old things
- Being forward-thinking, open-minded, and people-centered

When all these findings are considered in the academic context, it is expected that not a single leadership style but a leadership approach that combines the characteristics of several styles will be appropriate. Since most of the styles in the table have common characteristics, the most appropriate leadership approach for the academic environment may be one that encompasses all the common characteristics but allows for different practices depending on the situation, the environment, and the expectations of the individuals. As a result, all types of leadership on the list involve more than one person in the fulfillment of responsibilities and decision-making, as opposed to autocratic leadership. In some types of leadership, this means only the participation of people in certain positions, while in others, it means the involvement of all employees.

## Conclusion

An academic leader is defined as a person who enables universities to perform all their functions successfully while motivating, modeling, and guiding all stakeholders and solving all problems with common sense and composure. The ways in which he or she achieves all of this, the behaviors he or she adopts, and the way he or she acts may fall within the framework of certain leadership styles. The review of the literature on this topic signals that transformational leadership is the key to leading academic institutions since it addresses all stakeholders in a comprehensive, contemporary, and motivating way, focusing on their well-being while considering how to transform the context in the best interest of all concerned.

On the other hand, the results of the study revealed that the leadership approaches recommended to be applied in the academic field have common characteristics to a great extent. In this case, it may be possible to draw a portrait of an ideal academic leader.

Therefore, an effective academic leader today must first and foremost know all the stakeholders in the academic world very well and involve them in all decisions and actions taken. He or she should know

how to use the strengths of the stakeholders for the benefit of the university and ensure the development of both the university and the stakeholders with the synergy that will be created with the contribution of all stakeholders.

Today, the concepts of academic leadership and academic management are often confused, and it is often stated that people who are successful in the academic field but do not have much managerial experience are brought to the management levels of academic organizations. In this case, leaders should seek external professional help for activities outside their area of expertise.

Being one of the competent academic leaders of today and the future requires possessing widely recognized leadership qualities such as encouraging creativity and innovation, being a good role model, being fair and conciliatory, having social skills and giving importance to the development of these skills in the university community. However, beyond all these, it is important to note that future academic leaders should focus on human beings, the very reason for the existence of the entire university community, and carry out all their activities for the benefit of humanity.

A efficient academic leader should be a leader who can respond to all these demands, meet the expectations of future generations and take the necessary measures to keep up with the innovations that the world will experience in the future.

### References

- Africa, C., Yu, D., Karriem, A., & Raymond, B. (2023). Crisis leadership: Reflecting on the complex role of academic (middle) leaders during the COVID-19 pandemic. *Perspectives in Education*, 41(2), 89-103.
- Akıllı, H. S., Alkaya, A., Akıllı, H., Kızılboga Özaslan, R. (2015). Academic leadership styles and support for strategic planning at higher education institutions in Cappadocia region, Turkey. *Akdeniz Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 15 (30). 136-154.
- Al-Ahmari, A. B. M., & Al-Ahmari, M. B. M. (2022). The degree of practicing the various dimensions of crisis leadership during the pandemic by the academic leaderships at King Khaled university, from the perspective of faculty members. *الاجتماعية والنفسية التربوية للبحوث محكمة علمية مجلة: (الأزهر) التربية*, 41(196), 1-57.
- Al-Zoubi, Z. H., Issa, H. M. B., & Musallam, F. Y. (2023). The degree of practicing creative leadership by academic leaders at Jordanian universities and its relationship to the level of teaching performance. *Education Sciences*, 13(2), 163.
- Antonopoulou, H., Halkiopoulos, C., Barlou, O., & Beligiannis, G. (2021). Digital leader and transformational leadership in higher education. In *INTED2021 Proceeding,s* 9616-9624.
- Ayrancı, E. & Öge, E. (2010). Dönüşümsel liderlik kavramı hakkında önde gelen teoriler ve Türkiye'de kavramı ele alan çalışmalar. *Anadolu Bil Meslek Yüksekokulu Dergisi*, (17) , 37-46.
- Bateh, J. & Heyliger, W. (2014). Academic administrator leadership styles and the impact on faculty job satisfaction. *Journal of Leadership Education*, 13 (3). DOI: 10.12806/V13/I3/R3
- Bhasin, H. (2023). Distributed leadership – Definition, principles and benefits. <https://www.marketing91.com/distributed-leadership/>
- Brearley, B. (2021). Tailoring your leadership approach: key factors to consider. <https://www.thoughtfulleader.com/leadership-approach-tailor/>
- Brymen, A. (2007) Effective leadership in higher education: a literature review. *Studies in Higher Education*, 32 (6). DOI: 10.1080/03075070701685114
- Bustamante, C. B. (2023). The Benedictine value of stability and academic leadership in times of pandemic and crisis. *Scientia-The International Journal on the Liberal Arts*, 12(1), 12-30.



- Codding, D., & Goldberg, B. B. (2023). The clash of academic hierarchy and inclusive leadership: evolution of leadership in a nationwide diversity, equity, and inclusion initiative. *bioRxiv*, 2023-03.
- Dinh, N. B. K. (2023). Academic leadership programs in new higher education context: perceptions, effectiveness and impact. [https://cris.vub.be/ws/portalfiles/portal/95472488/Dinh\\_KhuyenBichNgoc\\_PhD\\_20230317\\_PEDA\\_VUB\\_LIB.pdf](https://cris.vub.be/ws/portalfiles/portal/95472488/Dinh_KhuyenBichNgoc_PhD_20230317_PEDA_VUB_LIB.pdf)
- Eseryel, U. Y., Crowston, K., & Heckman, R. (2021). Functional and visionary leadership in self-managing virtual teams. *Group & Organization Management*, 46(2), 424–460. <https://doi.org/10.1177/1059601120955034>
- Firestone, S. (2020). What is crisis leadership? S. Firestone (Ed.): *Biblical Principles of Crisis Leadership. Christian Faith Perspectives in Leadership and Business*. (7-21) Palgrave Macmillan, Cham. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-44955-1\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-030-44955-1_2)
- Floyd, A., Qadhi, S. M., Al-Thani, H., Chaaban, Y., & Du, X. (2023). An integrated systems model for understanding experiences of academic leadership development in Qatar. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 1-16.
- Fortunate, S. (2022). Perspectives on transformative leadership on higher education. <https://www.fierceeducation.com/leadership/perspectives-transformative-leadership-higher-educatio>
- Friedrich, T. L., Vessey, W. B., Schuelke, M. J., Ruark, G. A. & Mumford, M. D. (2009). A framework for understanding collective leadership: The selective utilization of leader and team expertise within networks. *The Leadership Quarterly*, 20(6), 933-958.
- Ganesan K. & Veera, P., K., S. (2023). The effect of school climate, transformational leadership and cocurricular activities towards academic performance in Sabah mission schools. *International Journal of Accounting, Finance and Business (IJAFB)*, 8(48), 1 - 13.
- Goksoy, S. (2016). Analysis of the relationship between shared leadership and distributed leadership. *Eurasian Journal of Educational Research*, 65, 295-312 <http://dx.doi.org/10.14689/ejer.2016.65.17>
- Gosling, J., Bolden, R., & Petrov, G. (2009). Distributed leadership in higher education: what does it accomplish? *Leadership*, 5(3), 299–310. <https://doi.org/10.1177/1742715009337762>
- Grajfoner, D., Rojon, C. & Eshraghian, F. (2022). Academic leaders: in-role perceptions and developmental approaches. *Educational Management Administration & Leadership*, 17411432221095957.
- Greenleaf, R. (1977). *Servant leadership — a journey into the nature of legitimate power and greatness*. Paulist Press 1977. ISBN 0-8091-2527-7. [http://www.ediguys.net/Robert\\_K\\_Greenleaf\\_The\\_Servant\\_as\\_Leader.pdf](http://www.ediguys.net/Robert_K_Greenleaf_The_Servant_as_Leader.pdf)
- Greenleaf.org. (2023). What is servant leadership? Robert K Greenleaf. Center for Servant Leadership. <https://www.greenleaf.org/what-is-servant-leadership/>
- Hendry, C., & Giraldez, A. J. (2023). The scientific director: a complimentary model for academic leadership. *Cell*, 186(14), 2951-2955.
- Hyde-Clarke, N. (2023). Academic leadership and leadership styles in strategic plans: a study of five top-ranked public universities in South Africa. *Cogent Social Sciences*, 9(1), 2220533.
- Ibarra, H. & Hansen, M.T. (2011). Are you a collaborative leader? *Harvard Business Review Magazine*, July-August 2011. <https://hbr.org/2011/07/are-you-a-collaborative-leader>.
- Integrated Leadership. (2023). *McLean&Company*. <https://hr.mcleanco.com/research/ss/integrated-leadership>

- Jatmiko, B., & Kawengian, S. E. (2023). Challenges and required competencies toward effective academic leadership in Indonesian theological institution. *Jurnal Teologi Berita Hidup*, 5(2), 568-585.
- Jones, S. & Harvey, M. (2017). A distributed leadership change process model for higher education. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 39(2) 126-139. DOI: 10.1080/1360080X.2017.1276661
- Jones, S., Lefoe, G., Harvey, M. & Ryland, K. (2012) Distributed leadership: a collaborative framework for academics, executives and professionals in higher education. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 34:1, 67-78. DOI: 10.1080/1360080X.2012.642334
- Kurniawan, A.W. & Puspitaningtyas, Z. (2013), Leadership in higher education: academic leader or manager?" *Buletin Studi Ekonomi*, 18 (1), 1-84
- Laing, L., Laing & Gregory, K. (2011) The student as customer model and its impact on the academic leadership role in higher education. ATN Assessment Conference, Meeting the Challenges, Curtin University, Perth.
- Li, P. (2023). Democratic Parenting: Being Fair without Being Permissive. <https://www.parentingforbrain.com/democratic-parenting>
- Marshall, T. S. (2015). *Competent Leadership: Presenting the Knowledge to Lead, along with the Practical Lessons and Experience to Do It Well*. Green Ivy Publishing. Oakbrook Terrace, Illinois. USA. ISBN-10 1942901038
- Martin, I. H., Goulet, L., Martin, J. K., & Owens, J. (2015). The use of a formative assessment in progressive leader development. *Journal of Leadership Education*, 14(4).
- Mehmood, I., Khan, S.B., Khan, R., & Tahirkheli, S.A. (2012), Role of academic leadership in change management for quality in higher education in Pakistan. *Journal of Education and Practice*, 3 (16).
- Michigan State University Report (2022). Seven Transformative Leadership Characteristics to Develop. <https://www.michiganstateuniversityonline.com/resources/leadership/characteristics-of-transformational-leadership/>
- Mitić, T. (2023). Embarking on an adventure of early career academic leadership. *Journal of Molecular Endocrinology*, 70(1).
- Montgomery, B. L. (2020) Academic Leadership: Gatekeeping or Groundskeeping? *The Journal of Values-Based Leadership* (13) 2/16. DOI: <https://doi.org/10.22543/0733.132.1316>
- Mustamil, N. & Najam, U. (2020). Servant Leadership: A Bibliometric Review. *International Journal of Organizational Leadership* 9(2020) 138-155.
- Nguyen, T. T. (2023). The impact of academic leadership on academics' conceptions of student learning in Vietnam: A case study (Doctoral dissertation, La Trobe).
- Ngwenya, V. C., & Phuthi, N. (2022). Academic leadership and decision-making in institutions of higher learning in Zimbabwe: Trends and tribulations. *SA Journal of Human Resource Management*, 20 (11).
- Owusu-Agyeman, Y. (2023). The COVID-19 crises and the future of academic leadership in transnational higher education: The case of Ghana. *Internationalization and Imprints of the Pandemic on Higher Education Worldwide* 41-60. Emerald Publishing Limited.
- Oyetunji, R. O. (2023). *Leadership Styles and Organisational Citizenship Behaviour; a Study of Academic Staff of the Federal College of Education Special, Oyo* (Doctoral dissertation, Kwara State University (Nigeria)). <https://www.proquest.com/docview/2841238131?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true>
- Prive, T. (2012). Top 10 qualities that make a great leader. *Forbes*. 1.

- Rifqi, N., & Abidin, M. (2023). The effectiveness of head of academic transformation leadership and supervision on teacher professionalism competence. *Educare : Jurnal Ilmu Pendidikan*, 2(1), 34–47. <https://journal.literasantri.com/index.php/ejip/article/view/39>
- Rivzi, H. (2023). Distributed Leadership vs Shared Leadership Explained. <https://hidayatrizvi.com/distributed-leadership-vs-shared-leadership/>
- Robles, M. M. (2012). Executive perceptions of the top 10 soft skills needed in today's workplace. *Business Communication Quarterly*, 75 (4), 453–465. <https://doi.org/10.1177/1080569912460400>
- Rowley, D.J. & Sherman, H. (2003), The special challenges of academic leadership. *Management Decision*, 41 (10) 1058-1063. <https://doi.org/10.1108/00251740310509580>
- Salamah, I., Moeins, A., & Yulizain, Y. (2023). The Influence Of Transformational Leadership, Knowledge Sharing, And Academic Integrity On Lecturer Innovativeness. *International Journal of Science, Technology & Management*, 4(3), 553-559. <https://doi.org/10.46729/ijstm.v4i3.817>
- Sağbaşı, M. & Erdoğan, F. A. (2022). Digital Leadership: A Systematic Conceptual Literature Review . *Istanbul Kent Üniversitesi İnsan ve Toplum Bilimleri Dergisi* , 3 (1) , 17-35 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/itbfkent/issue/68585/1024253>
- Shah, S. and Pathak, K. (2015) Exploring Important Leadership Qualities and Characteristics among Adolescent Students. *IOSR Journal Of Humanities And Social Science (IOSR-JHSS)*. 20 (9) 1 pp. 46-52. DOI: 10.9790/0837-20914652
- Shonk, K. (2023). What Is Collective Leadership? Program on Negotiation. Harvard Law School. <https://www.pon.harvard.edu/daily/leadership-skills-daily/what-is-collective-leadership/>
- Stefan, N., Dejan, D. & Stanislava, O. N. (2023). Modeling the relationships between transformational leadership, teacher academic optimism, and teacher engagement: Evidence from the Serbian school context. *Zbornik Instituta za pedagogika istrazivanja*, 2023 55(1):161-187. <https://doi.org/10.2298/ZIPI2301161N>
- Suyudi, M., & Mahmudah, U. (2023). model of democratic/authoritative parking of lecturers in developing student academic-leadership potentials. *Scaffolding: Jurnal Pendidikan Islam dan Multikulturalisme*, 5(2), 69-80.
- Temmerman, N. (2021). What counts for effective leadership in higher education? <https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20211109103538395>
- Thompson, S. (2023). Still haven't found what you're looking for: The sanctity of the search in filling pharmacy academic leadership roles. *Currents in Pharmacy Teaching and Learning*, 15(7), 651-653.
- Van Minh, N., Badir, Y. F., Quang, N. N., & Afsar, B. (2017). The impact of leaders' technical competence on employees' innovation and learning. *Journal of Engineering and Technology Management*, 44, 44-57.
- Vanwing, T. (2023). Academic leadership development programs in new higher education context: perceptions, effectiveness and impacts (Doctoral dissertation, google).
- Visintini, G. (2022). Reflections on an Academic Leadership Approach to Implementing Digital Education in Higher Education. *Education Sciences*, 12(12), 904.
- Waheeda, A., & Shaheeda, F. (2018). Academic leaders' leadership styles in higher education institutions in the Republic of Maldives. *International Journal of Education, Psychology and Counseling*, 3(10), 65-74.
- Whittaker, J. A., & Montgomery, B. L. (2022). Advancing a cultural change agenda in higher education: issues and values related to reimagining academic leadership. *Discover Sustainability*, 3(1), 10.
- Yıldırım, N. (2017). Dağıtımçı Liderlik: Kavramsal Bir Çerçeve. *International Journal of Field Education*, 3 (2) , 18-25 . DOI: 10.32570/ijofe.356850

## 24. Öğretmen adaylarının demokratiklik düzeylerinin incelenmesi

Fatih KAYA<sup>1</sup>

İbrahim Halil DOĞAN<sup>2</sup>

Metin KIRBAÇ<sup>3</sup>

**APA:** Kaya, F. & Doğan, İ. H. & Kırbaç, M. (2023). Öğretmen adaylarının demokratiklik düzeylerinin incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (36), 438-454. DOI: 10.29000/rumelide.1372367.

### Öz

Araştırmada, öğretmen adaylarının demokratiklik düzeylerini incelemek amaçlanmaktadır. Nicel bir yöntemin izlendiği araştırmada, tarama ve nedensel karşılaştırma modelleri kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini, 2022-2023 eğitim-öğretim yılında İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırmanın evreninde içerisinde 11 farklı bölümde öğrenim gören 608 kadın ve 203 erkek olmak üzere toplamda 811 öğretmen adayı ise araştırmanın örnekleme olarak belirlenmiştir. Örneklem belirlenirken de İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde eğitim-öğretime devam eden 11 farklı bölümde öğrenim gören öğretmen adayları araştırmaya dahil edilerek maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın verileri, Kaya (2021) tarafından geliştirilen "Demokratiklik Ölçeği" kullanılarak elde edilmiştir. Elde edilen verilerin analizinde, "Bağımsız Gruplar T (Independent-Samples T)", "Tek Yönlü ANOVA (One-Way ANOVA)" ve betimsel istatistik testleri uygulanmıştır. Ayrıca varyansların homojen olmadığı durumlarda, "Welch" ve "Brown-Frosythe" testlerine başvurulmuş ve analizlerin yapılmasında SPSS 26.0 yazılım paket programı kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında ise öğretmen adaylarının demokratiklik düzeylerinin oldukça yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

**Anahtar kelimeler:** Demokrasi, Tutum, Öğretmen adayı, Demokratiklik

## Examination of the level of democratization of teacher candidates

### Abstract

In the research, it is aimed to examine the levels of democratization of teacher candidates. In the research where I followed a quantitative method, screening and causal comparison models were used. The universe of the research consists of teacher candidates studying at the Faculty of Education of İnönü University in the 2022-2023 academic year. A total of 811 teacher candidates, including 608 women and 203 men, studying in 11 different departments in the universe of the research, were determined as a sample of the research. While determining the sample, the maximum diversity sampling method was used by including teacher candidates studying in 11 different departments

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi ABD (Malatya, Türkiye), fatih.kaya@inonu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-9011-8656 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 24.08.2023-kabul tarihi: 20.10.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1372367]

<sup>2</sup> Arş. Gör., İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilimler Eğitimi (Malatya, Türkiye), ibrahim.dogan@inonu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-0096-4769

<sup>3</sup> Dr. Öğr. Üyesi, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme (Malatya, Türkiye), metin.kirbac@inonu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-0873-6544

continuing education at the Faculty of Education of İnönü University in the research. The data of the research were obtained by using the "Democracy Scale" developed by Kaya (2021). In the analysis of the obtained data, "Independent Groups T (Independent-Samples T)", "One-Way ANOVA" and descriptive statistics tests were applied. In addition, in cases where the variances are not homogeneous, the "Welch" and "Brown-Frosythe" tests were applied and the SPSS 24.0 software package program was used for the analysis. When we look at the results of the research, it has been revealed that the levels of democratization of teacher candidates are quite high.

**Keywords:** Democracy, Attitude, Teacher candidate, Democratization

## 1. Giriş

Tarihsel arka planı yaklaşık 2500 yıl eskilere dayanan demokrasi, uzun yıllar içerisinde anlam ve işlevini genişleterek günümüze kadar ulaşan politik kavramlardan biridir. Şüphesiz bu uzun tarihsel süreç, demokrasi kavramına pek çok anlam ve sorumluluk yüklemiştir. Bu süreç aynı zamanda, yüzyıllar öncesinden süzülerek günümüze ulaşan kavramın yıllar içerisinde zaman, toplum ve mekân üçgeninde pek çok değişime uğrayarak mevcut konumuna ulaşmasını sağlamıştır. Bu durum ise kavramın tanımlanmasını daha da güç bir hale sokmaktadır. Bu noktadan hareketle tarihsel kökenine bakıldığında ilk olarak, Eski Yunan'da "halk" (demos) ve "egemenlik" (kratos) sözcüklerinin birleşiminden meydana gelen kavramın, "halk egemenliği" anlamına geldiği bilinmektedir. Nitekim kökeni bakımından eski Yunancaya dayanan kavramının geçmişten günümüze birçok tanımı yapılmasına rağmen üzerinde fikir birliği sağlanamamıştır. Bunda kavramın çok boyutlu olması, içerisinde olması gereken bir ideali barındırması ve yukarıda da ifade edildiği gibi sürekli gelişerek değişen dinamik bir yapıya sahip olmasının şüphesiz da büyük payı vardır (Kaya, 2021). Tüm bu cümlelerden özetle demokrasi kavramını, "ideal yönetimi arayış çabası" olarak nitelendirebiliriz.

Demokrasi kavramı üzerine alan yazında pek çok tanım ve ifade yer almaktadır. Bu kapsamda "halk egemenliği" temeline dayanan demokrasi kavramının en bilinen tanımını, Abraham Lincoln "halkın halk tarafından, halk için yönetimidir" biçiminde yapmıştır (Heywood, 1992: 110). Diğer bir tanımda ise halkın kendi kendini idare etmesi, kaynağı ve söz hakkı halka ait olan egemenliğin halk tarafından ve halk için kullanılması (Aliefendioğlu, 2005), özetle yönetime halkın egemen olması olarak ifade edilmiştir. Alain Touraine (2004) demokrasiyi diğerlerinde farklı olarak "en çok sayıda bireye en büyük özgürlüğü veren, olası en büyük çeşitliliği tanıyan ve koruyan siyasal yaşam biçimidir" şeklinde daha geniş bir açıdan ele almıştır. Yönetim biçimi olarak Yunan filozoflarına kadar eskiye uzanan demokrasi (İpek, 2008), alınan karardan etkilenenlerin serbest bir tartışma ortamında karara katıldığı, uzlaşma ve hoşgörünün öncelik olduğu, insan onuruna saygının ve hukuk önünde eşitliğin hayata geçirildiği bir rejimdir (Kepenekçi, 2003). Bu bakımdan demokrasi, toplumun vatandaşlarına ve kendisine verdiği değerdir (Gutmann, 1987). Burada demokrasi kavramının ayırt edici özelliği "halk tarafından yönetim" ögesinde yatmaktadır. Zira diğer iki unsur, demokrasi haricindeki yönetim modellerinde de yer almaktadır. En katı tiranlık yönetimlerinde bile, halkın bir nesne olarak yönetildiği ve yönetimin halk için var olduğu ifade edilmektedir. Bu sebeple, yalnızca demokrasilerde halk aynı zamanda "özne"dir (Arslan, 2005). Doksanlardan itibaren daha yaygın bir biçimde kullanılan ve günümüzde slogan haline gelen demokrasi kavramı (Kuçuradi, 2007), gün geçtikçe anlamsal olarak genişlemekte ve birçok kavramı ifade edecek şekilde kullanılmaktadır.

Demokratik kültürün yaşama geçirilmesi için öncelikli şart; hoşgörü ve uzlaşya dayanan demokratik ilkelerin davranışa dönüştürülme (Özbudun, 1989) sürecidir. Bu bakımdan araştırmaya temel olan

demokrat olma durumu demokrasi içerisinde özümsemesi gereken önemli bir olgudur. Bu cümleden hareketle araştırmanın ana teması olan “demokratiklik“, “demokrat olma durumu” olarak açıklanmaktadır. Demokrat olmanın temel koşulu ise ancak demokrasiyi bütün yönleriyle (katılım, ifade özgürlüğü, saygı, eşitlik, adalet, hoşgörü şeffaflık vb) benimsemekle mümkündür. Bu bakımdan demokratikliğin temel koşulu olan demokrasinin niteliklerinin bireylere benimsetilmesi ve demokratik tutum kazandırılmasında aile ve okul faktörlerinin diğer bir ifadeyle eğitimin büyük rolü vardır. Bu faktörler kısaca ele alındığında, toplumun küçük modeli olan aile; bireyi topluma hazırlamanın yanında aynı zamanda küçük bir eğitim kurumu olma işlevine sahiptir. Toplumun temel çekirdeği olarak ifade edilen ve bireyin ilk eğitiminin başladığı sosyal bir kurum olan aile, içinde bulunduğu toplumun yapısını, kültürünü, değerlerini ve demokratik tutumlarını gelecek kuşaklara aktararak demokratik toplumların temellerinin atılmasında büyük bir rol üstlenir. Bu nedenle toplumsal değerlerin ilk tohumlarının atıldığı ve çocuğun hayata tutunmasında temel işleve sahip olan ailenin demokratik vatandaş yetiştirme konusunda önemi yadsınamaz (Kaya, 2021). Demokratiklik anlayışının bireylere aşılması, toplumsal gelişimin devamının sağlanması ve bireylerin küçük yaşlardan itibaren iyi bir vatandaş olarak yetiştirilmesi amacıyla zamanlarının büyük bölümünü geçirdiği yerler okullardır (Tokmak, Ginesar ve Kara, 2023). Okul, bireylere temel demokratik bilincin ve değerlerin kazandırıldığı en önemli eğitim kurumudur. Nitekim demokratik bilincin ve toplumsal değerlerin ilk tohumu ailede atılırken, bu tohumların filizlenme ve büyüme süreci ise okullar eliyle sürdürülmektedir (Kaya, 2021). Bu çerçevede, demokratik tutum ve davranışların kazandırılması için en önemli mekan olan okulların (Erbil ve Kocabaş, 2017) demokrasi kültürünü bilen, benimseyen ve gündelik hayatta uygulayan bireyler yetiştirme odaklı yapılandırılması gerekmektedir. Demokrasi kültürünün kazandırılmasında şüphesiz örgün ve yaygın eğitim kurumları önemli bir yere sahiptir. Bununla birlikte ailenin, medyanın ve sivil toplum kuruluşlarının rolü de yadsınamaz. Ancak özellikle birer örgün eğitim kademesi olan okulöncesi, ilkökul, ortaokul, lise ve üniversite kademeleri demokrasi eğitiminde hayati bir öneme sahiptir. Ayrıca demokratik bilincin ancak demokratik yaşayış yoluyla özümsebildiği (Ertürk, 1985) dikkate alınırsa, bireylerin demokratik tutum ve davranış edinme sürecinde, okullarda oluşturulan demokratik ortamların önemi daha belirgin bir şekilde ortaya çıkar. Çünkü demokratik sınıf ortamları öğrencileri olumlu yönde etkileyerek, onların demokratik tutum, davranış ve değerleri kazanmasında önemli bir kolaylık sağlar (Gömleksiz ve Çetintaş, 2011). Böylece öğrenciyi merkeze alan demokratik sınıflarda; öğrenme sürecinde aktif olan, sorgulayan, eleştiren, sorumluluk alan, görüşlerini rahat biçimde ifade edebilen öğrenciler (Duman ve Koç, 2004), demokratik bir toplumun da inşasında büyük rol oynarlar.

Araştırmanın da ana teması olan eğitim fakülteleri, öğretmen adaylarının demokratik tutum ve davranış kazanmaları noktasında, eğitim kurumları içerisinde önemli bir yere sahiptir (Kaya, 2021). Nitekim öğretmen yetiştiren kurumların, demokratik tutum ve davranış kazandırmadaki etkisi azımsanmayacak derecede önemlidir. Çünkü bu kurumlar aracılığıyla eğitimcilerin sınıf içi ve sınıf dışı ortamlarda ortaya koyduğu demokratik tutumlar ve uygulamalar, bir yandan geleceğin öğretmenlerinin demokratik tutumunu arttırırken diğer yanda da bu öğretmenler eliyle yeni nesillerin demokratik temellerinin atılmasını sağlayacaktır. Böylece eğitim fakülteleri eliyle hem öğretmen adaylarının demokrasiyi özümsemesi hem de bu demokratik anlayışın toplumun alt katmanlarına yayılması temin edilir (Kara, Tokmak ve İnanoğlu, 2023). Nihayetinde hazırlanan demokratik eğitim ortamları; eleştiren, sorgulayan, yeni fikirlere açık, hoşgörü sahibi ve demokratik katılımı özümseyen geleceğin öğretmenlerinin yetişmesine öncülük edebilmektedir. Ayrıca okullarda, demokratik kültürün öğrencilere benimsetilmesinde önemli bir rol üstlenen öğretmenlerin, demokratik tutum ve davranışları benimseyip, bilgi, beceri ve değerleri yaşam tarzı haline getirerek yeni nesillere sunması demokratik toplumların inşasında önemli bir adım olacaktır (Kaya, 2021). Bu noktalardan hareketle öğretmen yetiştiren fakülteler, araştırmanın ana temasını oluşturması dolayısıyla büyük önem arz etmektedir.

Alan yazında yer alan yurt içi ve yurt dışı araştırmalar incelendiğinde; yapılan araştırmaların demokrasi, demokratik ilkeler, demokratik tutum, demokratik katılım vb alanlarda yoğunlaştığı görülmektedir. Bu araştırmalarda genellikle demokrasinin (Karpas, 1996; Dahl, 2010; Doğan ve Aydın, 2023) yanı sıra öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin demokratik tutumlarına (Durmuş ve Demirtaş, 2009; Elkatmış ve Toptaş, 2015; Gül ve Saraç, 2018; Bayar ve Yıldırım, 2022; Alma, Karacan ve Gürbüz, 2023) yönelik çalışmaların bir hayli fazla olduğu gözlemlenmiştir. Bununla birlikte demokratik tutum ve demokratikliğe yönelik farklı öğretim kademelerinde uygulanmak üzere bir takım ölçme aracı geliştirme çalışmaları da yapılmıştır (Shechtman, 2002; Uygun ve Engin, 2014; Keçe ve Dinç, 2015; Erbil ve Kocabaş, 2017; Yıldırım ve Türkoğlu, 2017; Sincar, Şahin ve Beycioğlu, 2019; Kaya, 2021). Dolayısıyla alan yazın incelendiğinde öğretmen adaylarının demokratiklik düzeyini belirlemeye yönelik herhangi bir araştırmanın olmadığı görülmüştür. Bu bakımdan çalışmanın alan yazındaki bu boşluğu doldurmaya katkı sağlaması hedeflenmektedir. Araştırmada, öğretmen adaylarının demokratiklik düzeylerini incelemek amaçlanmıştır. Bu amaçtan hareketle araştırmanın etkililiğini artırmak amacıyla şu alt amaçlar belirlenmiştir:

1. Öğretmen adaylarının demokratiklik tutumları, ne düzeydedir?
2. Öğretmen adaylarının demokratiklik düzeyleri, cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmen adaylarının demokratiklik düzeyleri, sınıf değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
4. Öğretmen adaylarının demokratiklik düzeyleri, bölüm değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
5. Öğretmen adaylarının demokratiklik düzeyleri, üniversite eğitimi boyunca insan hakları ve demokrasi dersini alma değişkeni açısından anlamlı bir fark göstermekte midir?

## 2. Yöntem

### 2.1. Araştırma modeli

Nicel bir yönetime sahip olan araştırmada, iki araştırma modeli kullanılmıştır. Bunlardan ilki tarama modelidir. Tarama modeli, bir grubun belirli özelliklerini belirlemek için verilerin toplanmasını amaçlayan araştırmalarda kullanılmaktadır. Özellikle araştırmanın birinci alt amacında, öğretmen adaylarının demokratiklik düzeyleri belirlenirken böyle bir model izlenmiştir. Bir diğer araştırma modeli ise nedensel karşılaştırma modelidir. Nedensel karşılaştırma modeli, insan grupları arasındaki farklılıkların nedenlerini ve sonuçlarını koşullar ve katılımcılar üzerinde herhangi bir müdahale olmaksızın belirlemeyi amaçlayan araştırmalardır (Büyüköztürk vd., 2021). Araştırmadaki diğer alt amaçlarda yer alan öğretmen adaylarının demokratiklik düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından farklılaşma gösterip göstermediği belirlenirken de nedensel karşılaştırma modeline başvurulmuştur.

### 2.2. Evren ve örneklem

Araştırmanın evrenini, 2022-2023 eğitim-öğretim yılında İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırmanın evreninde içerisinde 11 farklı bölümde öğrenim gören 608 kadın ve 203 erkek olmak üzere toplamda 811 öğretmen adayı ise araştırmanın

örneklemi olarak belirlenmiştir. Örneklem belirlenirken de İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde 11 farklı bölümde öğrenim gören öğretmen adayları araştırmaya dahil edilerek maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi, evrende incelenen problemle ilgili olarak kendi içerisinde benzeşik farklı durumların belirlenerek araştırmanın bu durumlar üzerinde yürütülmesi olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk vd.,2021). Araştırmanın örnekleme ile ilgili betimsel istatistiklerine ise Tablo 1'de yer verilmiştir.

**Tablo 1.** *Örnekleme İlişkin Betimsel İstatistikler*

Değişkenler		Frekans (f)	Yüzde (%)
<b>Cinsiyet</b>	Kadın	608	75
	Erkek	203	25
<b>Sınıf</b>	1. Sınıf	179	22.1
	2. Sınıf	217	26.8
	3. Sınıf	192	23.7
	4. Sınıf	223	27.5
<b>Bölüm</b>	Fen Bilgisi Öğretmenliği	53	6.5
	İlköğretim Matematik Öğretmenliği	64	7.9
	İngilizce Öğretmenliği	48	5.9
	Müzik Öğretmenliği	51	6.3
	Okul Öncesi Öğretmenliği	74	9.1
	Özel Eğitim Öğretmenliği	67	8.3
	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Öğretmenliği	91	11.2
	Resim-İş Öğretmenliği	47	5.8
	Sınıf Öğretmenliği	125	15.4
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	132	16.3
Türkçe Öğretmenliği	59	7.3	
<b>Üniversite eğitimi boyunca insan hakları ve demokrasi dersini alma</b>	Evet	222	27.4
	Hayır	589	72.6

### 2.3. Veri toplama araçları

Araştırmada kullanılan ölçme aracının ilk bölümünde, öğretmen adaylarının demografik bilgilerini belirlemeye yönelik "Kişisel Bilgi Formu" hazırlanmıştır. Ölçme aracının ikinci bölümünde ise Kaya (2021) tarafından geliştirilen "Demokratiklik Ölçeği" kullanılmıştır. Söz konusu ölçme araçlarının



uygulanmasında, “Google Form” üzerinden öğretmen adaylarına gerekli bilgilendirmeler yapılarak gönüllük ilkesine göre katılımları istenmiş ve araştırmaya katılan toplamda 811 öğretmen adayından veriler elde edilmiştir. Araştırmada kullanılan ölçme araçlarına ilişkin ayrıntılı bilgilere ise aşağıda yer verilmiştir:

### 2.3.1. Kişisel bilgi formu

Araştırmacılar tarafından 4 maddeden oluşturulan “Kişisel Bilgi Formu”nda; öğretmen adaylarının cinsiyet, sınıf, bölüm ve üniversite eğitimi boyunca insan hakları ve demokrasi dersini alma değişkenlerine yönelik demografik bilgilerin belirlenmesi amaçlanmıştır.

### 2.3.2. Demokratiklik ölçeği

Kaya (2021) tarafından geliştirilen “Demokratiklik Ölçeği” toplamda 17 madden oluşmaktadır. Tek boyutta ele alınan ölçekte yer alan her bir madde 5’li likert tipi şeklinde derecelendirilmiştir. Katılımcıların her bir maddeye olan katılım düzeyleri “Katılmıyorum=1” ile “Tamamen katılıyorum=5” aralığında puanlandırılmıştır. Buna göre ölçekten alınabilecek en düşük puan 17, en yüksek puan ise 85 olarak belirlenmiştir. Ayrıca ölçekten alınan ortalama puanlara göre katılımcıların demokratik düzeylerinin değerlendirilmesinde kullanılan puan aralıkları ise Tablo 2’ye göre belirlenmiştir.

**Tablo 2.** Düzeylerinin Değerlendirilmesinde Kullanılan Puan Aralıkları

Ölçek	Puan Aralığı	Düzy
Demokratiklik Ölçeği	1.00-1.80	Katılmıyorum
	1.80-2.60	Az katılıyorum
	2.60-3.40	Orta düzeyde katılıyorum
	3.40-4.20	Katılıyorum
	4.20-5.00	Tamamen katılıyorum

Ölçeğin güvenilirliğiyle ilgili iç tutarlık (Cronbach’s Alpha) katsayısı da incelenerek buna ilişkin istatistiksel bilgilere Tablo 3’de yer verilmiştir.

**Tablo 3.** Demokratiklik Ölçeği İç Tutarlılık (Cronbach’s Alpha) Katsayılarına İlişkin İstatistikler

Ölçek	İç Tutarlılık Katsayısı (Cronbach’s Alpha)
Demokratiklik Ölçeği	0.83

Tablo 3 incelendiğinde, araştırmada ölçme aracı olarak kullanılan “Demokratiklik Ölçeği”nin iç tutarlık (Cronbach’s Alpha) katsayısının 0.83 olduğu görülmektedir. Büyüköztürk’e (2020) göre hesaplanan güvenilirlik katsayısının 0.70 ve daha yüksek olması ölçek puanlarının güvenilirliği bakımından yeterli bir ölçüttür. Buna göre söz konusu ölçeğin iç tutarlılık katsayısının 0.83 olması ölçek güvenilirliğini desteklemektedir.

### 2.4. Verilerin analizi

Toplamda 811 katılımcıdan elde edilen veriler içerisinden hatalı veya eksik doldurulan herhangi bir veriye rastlanılmamıştır. Elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine ilişkin betimsel istatistiklere Tablo 4’te yer verilmiştir.

**Tablo 4.** *Elde Edilen Verilere İlişkin Betimsel İstatistikler*

	N	Minimum	Maksimum	X̄	SS	Çarpıklık (Skewness)	Basıklık (Kurtosis)
<b>Demokratiklik</b>	811	43.00	85.00	73.67	7.16	-.898	.086
						.980	.171

Tablo 4 incelendiğinde, çarpıklık değerlerinin  $-0.898$  ile  $0.086$ , basıklık değerlerinin ise  $0.980$  ile  $0.171$  arasında değiştiği görülmektedir. Şencan (2005), normallik varsayımı için çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerlerinin her ikisinin de  $-1$  ile  $+1$  değerlerinden küçük olması gerektiğini vurgulamıştır. Morgan vd. (2011) ise, normallik varsayımı için çarpıklık (skewness) değerinin  $-1$  ile  $+1$  arasında olmasını yeterli görmektedirler. Nitekim bu bilgilere göre, araştırmada elde edilen verilerin normal dağılım gösterdikleri desteklenmektedir.

Toplamda 811 katılımcıdan elde edilen verilerin analizinde, “Bağımsız Gruplar T (Independent-Samples T)”, “Tek Yönlü ANOVA (One-Way ANOVA)” ve betimsel istatistik testleri uygulanmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının demokratiklik düzeylerinin bölüm değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin “Tek Yönlü ANOVA Testi” uygulanmış ve buna göre F testine başvurulmak istenmiştir. F testinin uygulanabilmesinin öncül koşulu olan varyansların homojenliği testine (Levene Testi) göre, varyansların homojen olmadığı ortaya çıkmıştır ( $p < .05$ ). Bu durumda, klasik F testi uygulanamayacağından “Welch” ve “Brown-Frosythe” testlerine başvurulmuştur (Taysı ve Çelik, 2018). Analizlerin yapılmasında ise SPSS 24.0 yazılım paket programı kullanılmıştır.

### 3. Bulgular

#### 3.1. Demokratiklik düzeylerine ilişkin bulgular

Öğretmen adaylarının demokratiklik tutumlarının ne düzeyde olduğuna ilişkin elde edilen betimsel istatistik sonuçlarına Tablo 5’te yer verilmiştir.

**Tablo 5.** *Öğretmen Adaylarının Demokratiklik Düzeyleri*

	N	X̄	SS	Düzye
<b>Demokratiklik</b>	811	4.33	0.42	Tamamen katılıyorum

Tablo 5 incelendiğinde, öğretmen adaylarının demokratiklik tutumları, “Tamamen katılıyorum” ( $X̄=4.33$ ) düzeyinde olduğu görülmektedir.

#### 3.2. Cinsiyet değişkinine ilişkin bulgular

Öğretmen adaylarının demokratiklik düzeylerinin cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan “Bağımsız Gruplar T Testi” sonuçlarına Tablo 6’da yer verilmiştir.

**Tablo 6.** Öğretmen Adaylarının Demokratiklik Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Gruplar T Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	X̄	SS	sd	t	p
<b>Demokratiklik</b>	Kadın	608	74.27	6.65	809	3.726	.000
	Erkek	203	71.89	8.25			

Tablo 6 incelendiğinde, öğretmen adaylarının demokratiklik düzeylerinin cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir ( $p < .05$ ). Ortalama puanlara bakıldığında ise kadın öğretmen adaylarının ortalama puanlarının ( $X=74.27$ ), erkek öğretmen adaylarının ortalama puanlarına ( $X=71.89$ ) göre daha yüksek olduğu ortaya çıkmaktadır.

### 3.3. Sınıf Değişkenine İlişkin Bulgular

Öğretmen adaylarının demokratiklik düzeylerinin sınıf değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan “Tek Yönlü ANOVA Testi” sonuçlarına Tablo 7’de yer verilmiştir.

**Tablo 7.** Öğretmen Adaylarının Demokratiklik Düzeylerinin Sınıf Değişkenine Göre Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları

	Sınıf	N	X̄	SS	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	p
<b>Demokratiklik</b>	1. Sınıf	179	74.29	7.78	Gruplararası	228.848	3	76.283	1.490	.216
	2. Sınıf	217	73.44	6.79	Gruplarıçi	41308.511	807	51.188		
	3. Sınıf	192	74.16	6.57	Toplam	41537.359	810			
	4. Sınıf	223	72.99	7.43						
	Toplam	811	73.67	7.16						

Tablo 7 incelendiğinde, öğretmen adaylarının demokratiklik düzeylerinin sınıf değişkeni açısından anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir ( $p < .05$ ). Ortalama puanlara bakıldığında, 1. Sınıf öğretmen adayları en yüksek ortalama puana ( $X=74.29$ ) sahip olurken en düşük ortalama puanı ( $X=73.67$ ) ise 4. Sınıf öğretmen adaylarının aldığı ortaya çıkmaktadır.

### 3.4. Bölüm Değişkenine İlişkin Bulgular

Öğretmen adaylarının bölüm değişkenine ilişkin betimsel istatistik sonuçlarına Tablo 8’de yer verilmiştir.

**Tablo 8.** Bölüm Değişkenine İlişkin Betimsel İstatistikler

Bölüm	N	X̄	SS	Minimum	Maksimum
Fen Bilgisi Öğretmenliği	53	73.88	6.41	56.00	84.00
İlköğretim Matematik Öğretmenliği	64	71.62	8.15	51.00	85.00
İngilizce Öğretmenliği	48	74.12	6.19	59.00	85.00
Müzik Öğretmenliği	51	75.37	7.76	43.00	85.00
Okul Öncesi Öğretmenliği	74	74.97	6.03	55.00	85.00
Özel Eğitim Öğretmenliği	67	76.01	5.26	64.00	85.00

Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Öğretmenliği	91	73.86	6.15	56.00	85.00
Resim-İş Öğretmenliği	47	72.68	6.88	55.00	85.00
Sınıf Öğretmenliği	125	71.97	7.67	50.00	85.00
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	132	74.20	7.20	45.00	85.00
Türkçe Öğretmenliği	59	72.52	9.05	44.00	85.00
Toplam	811	73.67	7.16	43.00	85.00

Tablo 8 incelendiğinde, ortalama puanı ( $X=76.01$ ) en yüksek Özel Eğitim Öğretmenliği bölümü öğretmen adayları olurken ortalama puanı ( $X=71.62$ ) en düşük bölümün ise İlköğretim Matematik Öğretmenliği öğretmen adayları olduğu görülmektedir.

Öğretmen adaylarının demokratiklik düzeylerinin bölüm değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan “Tek Yönlü ANOVA Testi” uygulanmış ve buna göre F testine başvurulmak istenmiştir. F testinin uygulanabilmesinin öncül koşulu olan varyansların homojenliği testi (Levene Testi) yapılarak sonuçlarına Tablo yer verilmiştir.

**Tablo 9.** Varyansların Homojenliği Testi Sonuçları (Levene Testi)

İstatistik	sd1	sd2	p
2.648	10	800	.004

Tablo 9 incelendiğinde, varyansların homojen olmadığı ortaya çıkmaktadır ( $p<.05$ ). Bu durumda, klasik F testi uygulanamayacağından Welch veya Brown-Frosythe testleri gerekli olmuştur (Taysı ve Çelik, 2018). Yapılan “Welch” ve “Brown-Frosythe” testlerinin sonuçlarına ise Tablo yer verilmiştir.

**Tablo 10.** Welch ve Brown-Frosythe Testi Sonuçları

	İstatistik	sd1	sd2	p
<b>Welch</b>	3.023	10	276.871	.001
<b>Brown-Frosythe</b>	2.899	10	630.165	.001

Tablo 10 incelendiğinde, yapılan her iki test (Welch ve Brown-Frosythe) sonucuna göre de öğretmen adaylarının demokratiklik düzeylerinin bölüm değişkeni açısından anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir ( $p<.05$ ). Farkın hangi bölümlerden kaynaklandığının tespiti için varyansların homojen olmadığı durumlarda yapılan çoklu karşılaştırma testlerinden Tamhane’s T2 testi sonuçlarına Tablo yer verilmiştir.

**Tablo 11.** Çoklu Karşılaştırma Testi Sonuçları (Tamhane’s T2 Testi)

Bölüm (I)	Bölüm (J)	Ortalama fark (I-J)	Std. hata	p
Fen Bilgisi Öğretmenliği	İlköğretim Matematik Öğretmenliği	2.26179	1.34737	.843
	İngilizce Öğretmenliği	-.23821	1.25515	1.000
	Müzik Öğretmenliği	-1.48576	1.40017	.993
	Okul Öncesi Öğretmenliği	-1.08618	1.12683	.997
	Özel Eğitim Öğretmenliği	-2.12813	1.09155	.683

	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Öğretmenliği	.01866	1.09264	1.000
	Resim-İş Öğretmenliği	1.20594	1.33653	.998
	Sınıf Öğretmenliği	1.91079	1.11696	.827
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	-.31775	1.08196	1.000
	Türkçe Öğretmenliği	1.36137	1.47148	.998
İlköğretim Matematik Öğretmenliği	Fen Bilgisi Öğretmenliği	-2.26179	1.34737	.843
	İngilizce Öğretmenliği	-2.50000	1.35531	.751
	Müzik Öğretmenliği	-3.74755	1.49062	.308
	Okul Öncesi Öğretmenliği	-3.34797	1.23742	.211
	Özel Eğitim Öğretmenliği	-4.38993*	1.20539	.017
	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Öğretmenliği	-2.24313	1.20638	.742
	Resim-İş Öğretmenliği	-1.05585	1.43101	1.000
	Sınıf Öğretmenliği	-.35100	1.22845	1.000
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	-2.57955	1.19671	.541
	Türkçe Öğretmenliği	-.90042	1.55780	1.000
İngilizce Öğretmenliği	Fen Bilgisi Öğretmenliği	.23821	1.25515	1.000
	İlköğretim Matematik Öğretmenliği	2.50000	1.35531	.751
	Müzik Öğretmenliği	-1.24755	1.40781	.998
	Okul Öncesi Öğretmenliği	-.84797	1.13631	1.000
	Özel Eğitim Öğretmenliği	-1.88993	1.10134	.823
	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Öğretmenliği	.25687	1.10242	1.000
	Resim-İş Öğretmenliği	1.44415	1.34454	.992
	Sınıf Öğretmenliği	2.14900	1.12653	.711
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	-.07955	1.09184	1.000
Türkçe Öğretmenliği	1.59958	1.47875	.991	
Müzik Öğretmenliği	Fen Bilgisi Öğretmenliği	1.48576	1.40017	.993
	İlköğretim Matematik Öğretmenliği	3.74755	1.49062	.308
	İngilizce Öğretmenliği	1.24755	1.40781	.998
	Okul Öncesi Öğretmenliği	.39958	1.29471	1.000
	Özel Eğitim Öğretmenliği	-.64238	1.26413	1.000
	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Öğretmenliği	1.50442	1.26507	.982
	Resim-İş Öğretmenliği	2.69170	1.48083	.767
	Sınıf Öğretmenliği	3.39655	1.28613	.244
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	1.16800	1.25586	.997
Türkçe Öğretmenliği	2.84713	1.60368	.792	
Okul Öncesi Öğretmenliği	Fen Bilgisi Öğretmenliği	1.08618	1.12683	.997
	İlköğretim Matematik Öğretmenliği	3.34797	1.23742	.211

	İngilizce Öğretmenliği	.84797	1.13631	1.000
	Müzik Öğretmenliği	-.39958	1.29471	1.000
	Özel Eğitim Öğretmenliği	-1.04195	.95252	.991
	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Öğretmenliği	1.10484	.95377	.986
	Resim-İş Öğretmenliği	2.29212	1.22561	.734
	Sınıf Öğretmenliği	2.99697	.98154	.089
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	.76843	.94151	.999
	Türkçe Öğretmenliği	2.44755	1.37152	.786
Özel Eğitim Öğretmenliği	Fen Bilgisi Öğretmenliği	2.12813	1.09155	.683
	İlköğretim Matematik Öğretmenliği	4.38993*	1.20539	.017
	İngilizce Öğretmenliği	1.88993	1.10134	.823
	Müzik Öğretmenliği	.64238	1.26413	1.000
	Okul Öncesi Öğretmenliği	1.04195	.95252	.991
	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Öğretmenliği	2.14679	.91182	.403
	Resim-İş Öğretmenliği	3.33407	1.19326	.179
	Sınıf Öğretmenliği	4.03893*	.94083	.001
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	1.81038	.89900	.640
	Türkçe Öğretmenliği	3.48950	1.34268	.265
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Öğretmenliği	Fen Bilgisi Öğretmenliği	-.01866	1.09264	1.000
	İlköğretim Matematik Öğretmenliği	2.24313	1.20638	.742
	İngilizce Öğretmenliği	-.25687	1.10242	1.000
	Müzik Öğretmenliği	-1.50442	1.26507	.982
	Okul Öncesi Öğretmenliği	-1.10484	.95377	.986
	Özel Eğitim Öğretmenliği	-2.14679	.91182	.403
	Resim-İş Öğretmenliği	1.18728	1.19426	.995
	Sınıf Öğretmenliği	1.89213	.94209	.643
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	-.33641	.90032	1.000
	Türkçe Öğretmenliği	1.34271	1.34357	.995
Resim-İş Öğretmenliği	Fen Bilgisi Öğretmenliği	-1.20594	1.33653	.998
	İlköğretim Matematik Öğretmenliği	1.05585	1.43101	1.000
	İngilizce Öğretmenliği	-1.44415	1.34454	.992
	Müzik Öğretmenliği	-2.69170	1.48083	.767
	Okul Öncesi Öğretmenliği	-2.29212	1.22561	.734
	Özel Eğitim Öğretmenliği	-3.33407	1.19326	.179
	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Öğretmenliği	-1.18728	1.19426	.995
	Sınıf Öğretmenliği	.70485	1.21655	1.000
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	-1.52369	1.18449	.969
	Türkçe Öğretmenliği	.15543	1.54843	1.000

Sınıf Öğretmenliği	Fen Bilgisi Öğretmenliği	-1.91079	1.11696	.827
	İlköğretim Matematik Öğretmenliği	.35100	1.22845	1.000
	İngilizce Öğretmenliği	-2.14900	1.12653	.711
	Müzik Öğretmenliği	-3.39655	1.28613	.244
	Okul Öncesi Öğretmenliği	-2.99697	.98154	.089
	Özel Eğitim Öğretmenliği	-4.03893*	.94083	.001
	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Öğretmenliği	-1.89213	.94209	.643
	Resim-İş Öğretmenliği	-.70485	1.21655	1.000
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	-2.22855	.92969	.373
Türkçe Öğretmenliği	-.54942	1.36342	1.000	
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	Fen Bilgisi Öğretmenliği	.31775	1.08196	1.000
	İlköğretim Matematik Öğretmenliği	2.57955	1.19671	.541
	İngilizce Öğretmenliği	.07955	1.09184	1.000
	Müzik Öğretmenliği	-1.16800	1.25586	.997
	Okul Öncesi Öğretmenliği	-.76843	.94151	.999
	Özel Eğitim Öğretmenliği	-1.81038	.89900	.640
	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Öğretmenliği	.33641	.90032	1.000
	Resim-İş Öğretmenliği	1.52369	1.18449	.969
	Sınıf Öğretmenliği	2.22855	.92969	.373
Türkçe Öğretmenliği	1.67912	1.33490	.973	
Türkçe Öğretmenliği	Fen Bilgisi Öğretmenliği	-1.36137	1.47148	.998
	İlköğretim Matematik Öğretmenliği	.90042	1.55780	1.000
	İngilizce Öğretmenliği	-1.59958	1.47875	.991
	Müzik Öğretmenliği	-2.84713	1.60368	.792
	Okul Öncesi Öğretmenliği	-2.44755	1.37152	.786
	Özel Eğitim Öğretmenliği	-3.48950	1.34268	.265
	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Öğretmenliği	-1.34271	1.34357	.995
	Resim-İş Öğretmenliği	-.15543	1.54843	1.000
	Sınıf Öğretmenliği	.54942	1.36342	1.000
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	-1.67912	1.33490	.973	

Tablo 11’de yer alan Tamhane’s T2 testi sonuçlarına göre anlamlı farklılığın, Özel Eğitim Öğretmenliği bölümü ile İlköğretim Matematik Öğretmenliği ve Sınıf Öğretmenliği öğretmen adayları arasında kaynaklandığı ve Özel Eğitim Öğretmenliği bölümü öğretmen adayları lehinde olduğu ortaya çıkmaktadır ( $p < .05$ ).

### 3.5. Üniversite eğitimi boyunca insan hakları ve demokrasi dersini alma değişkeni ilişkin bulgular

Öğretmen adaylarının demokratiklik düzeylerinin üniversite eğitimi boyunca insan hakları ve demokrasi dersini alma değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan “Bağımsız Gruplar T Testi” sonuçlarına Tablo 8’de yer verilmiştir.

**Tablo 12.** Öğretmen Adaylarının Demokratiklik Düzeylerinin Üniversite Eğitimi Boyunca İnsan Hakları ve Demokrasi Dersini Alma Değişkenine Göre Bağımsız Gruplar T Testi Sonuçları

	Üniversite eğitimi boyunca insan hakları ve demokrasi dersini alma	N	X	SS	sd	t	p
<b>Demokratiklik</b>	Evet	222	73.29	6.90	809	-.938	.349
	Hayır	589	73.82	7.25			

Tablo 12 incelendiğinde, öğretmen adaylarının demokratiklik düzeylerinin üniversite eğitimi boyunca insan hakları ve demokrasi dersini alma değişkeni açısından anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir ( $p < .05$ ). Ortalama puanlara bakıldığında ise üniversite eğitimi boyunca insan hakları ve demokrasi dersini almayan öğretmen adaylarının ortalama puanlarının ( $X=73.29$ ), üniversite eğitimi boyunca insan hakları ve demokrasi dersini alan öğretmen adaylarının ortalama puanlarına ( $X=73.82$ ) göre çok az da olsa daha yüksek olduğu ortaya çıkmaktadır.

### 4. Tartışma ve sonuç

Bu araştırmada, öğretmen adaylarının demokratiklik düzeyleri; cinsiyet, sınıf, bölüm ve üniversite eğitimi boyunca, insan hakları ve demokrasi dersini alıp/almama değişkenleri açısından incelenmiştir. Bu kapsamda yapılan araştırmada, öğretmen adaylarının demokratiklik düzeylerinin “tamamen katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmüştür. Bu durum, öğretmen adaylarının demokratiklik düzeylerinin yüksek olduğunu ortaya koymasına bakımından önem arz etmektedir.

Araştırmada, öğretmen adaylarının demokratiklik düzeylerinin cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir şekilde farklılık gösterdiği sonucu ortaya çıkmıştır. Bu farklılığın ortalama puanlara bakıldığında, kadın öğretmen adayları lehine daha yüksek olduğu görülmektedir. Alan yazında yer alan çalışmalara bakıldığında genel olarak, kadın öğretmen adaylarının demokratiklik bağlamında erkek öğretmen adaylarına göre daha yüksek puanlara sahip olduğu görülmektedir. Bu bakımdan bu sonuç, alan yazında yer alan çalışmalarla (Büyükkaragöz, 1995; Sağlam, 2000; Demoulin & Kolstad, 2000; Ulusoy, 2007; Tekin vd., 2009; Gömleksiz ve Çetintaş, 2011; Aydoğmuş ve Kiraz, 2020) paralellik göstermektedir. Diğer taraftan alan yazında bu çalışmanın sonuçlarıyla farklılık arz eden çalışmalar da yer almaktadır (Ercoşkun ve Nalçacı, 2008; Ektem ve Sünbül, 2011). Kadın öğretmen adaylarının demokratiklik düzeyinin, erkek öğretmen adaylarına nazaran daha yüksek olmasında; son zamanlarda kadın hakları ile ilgili özel ve resmi kurumların yaptığı çalışmaların (Gömleksiz ve Çetintaş, 2011) yanı sıra yazılı ve görsel medyanın kadın haklarına yönelik yayın ilkelerinin de etkisinin olduğu söylenebilir. Gilligan’ın (2017) ahlak geliştirme teorisi, kadın ile erkek arasında çarpıcı zıtlıklar olduğunu ortaya koymaktadır. Bu noktadan hareketle “erkekler rekabete, bencilliğine ve agresifliğe odaklanırken, kadın dili ihtimam, bakım ve empatiye vurgu yapmaktadır.” (Aydoğmuş ve Kiraz, 2020). Dolayısıyla bu ön bilgilerden de



hareketle cinsiyetin demokratik tutum ve davranışlarda belirleyici bir unsur olduğunu ifade edebiliriz. Ayrıca Dökmen'in de (1999) ifade ettiği gibi "toplumsal cinsiyet rollerinin ve bu rollerin kazandırılma sürecindeki yetiştirilme farklılıklarının" da bu sonuçların ortaya çıkmasında payı olduğu düşünülebilir. Son olarak toplumsal cinsiyet rollerindeki eşitsizliklere kadınların daha fazla maruz kalıyor olmaları, onların demokratiklik değerine karşı daha duyarlı olmalarına neden olabilir.

Araştırmada, öğretmen adaylarının demokratiklik düzeylerinin sınıf değişkeni açısından anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, alan yazında yer alan (Duman ve Koç, 2004; Tekin vd., 2009), çalışmalarla sonuçları bakımından örtüşmektedir. Bu sonuçların ortaya çıkmasında, araştırmanın yapıldığı üniversite ikliminde yer alan öğrenci grubunun aynı sosyal ve ekonomik çevrede bulunmasının etkisinin olduğu düşünülebilir. Alan yazına bakıldığında, birinci sınıftan dördüncü sınıfa doğru öğretmen adaylarının ya da üniversite öğrencilerinin demokratiklik düzeylerinin arttığını ortaya koyan çalışmalar daha ağırlıklı olarak görülmektedir. Nitekim Karahan vd.,'nin (2006) ve Aydoğmuş ve Kiraz'ın (2020) çalışmaları da benzer şekilde, sınıf düzeyi arttıkça demokratik tutumların da arttığını göstermektedir. Bu araştırma kapsamında ortaya çıkan sonuç, aynı zamanda eğitim fakültesinde verilen demokrasi eğitiminin ve öğretim üyelerinin demokratik tutumlarının da yetersiz olduğunu ortaya koyması bakımından büyük önem arz etmektedir. Ayrıca bu sonuç, araştırmanın yapıldığı üniversite özelinde eğitimin yetersiz olduğu fikrini de gündeme getirebilir. Öte yandan araştırmaya katılan öğretmen adaylarının dünya genelinde baş gösteren küresel salgının olumsuz etkilerine maruz kalmasının da etkili olduğu düşünülebilir. Nitekim araştırma yapılan öğrenci grubu; salgın döneminin etkisi ile uzun bir süre eğitim ortamlarından uzak kalarak kısıtlı imkanlarla alt yapısı henüz hazır olmayan uzaktan eğitim aracılığıyla eğitim almışlardı. Kaldı ki bu durumun etkileri, hala birçok yönüyle öğrenciler üzerindeki etkisini devam ettirmektedir. Böyle bir ortamda araştırmanın yapılmış olması ve öğrencilerin psikolojik durumlarının yanı sıra onların 4 yıllık öğrenim süreleri boyunca eğitim ortamlarından uzak kalmaları bu sonuçların ortaya çıkmasında etkili olabilir.

Öğretmen adaylarının demokratiklik düzeylerinin bölüm değişkenleri açısından ele alındığı alt amaca bakıldığında; öğretmen adaylarının demokratiklik düzeylerinin bölümlere göre farklılık arz ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada, anlamlı farklılığın Özel Eğitim Öğretmenliği bölümü ile İlköğretim Matematik ve Sınıf Öğretmenliği öğretmen adayları arasında olduğu ve Özel Eğitim Öğretmenliği bölümü öğretmen adayları lehine ortalama puanların daha yüksek çıktığı tespit edilmiştir. Alan yazında yer alan çalışmalara (Gözütok, 1995; Saracaloğlu, Evin ve Varol, 2004; Gömleksiz ve Çetintaş, 2011; ) bakıldığında, benzer şekilde öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölümlere göre demokratik tutumlarında farklılıklar olduğu gözlenmiştir. Araştırma kapsamında dikkat çekici sonuç, hiç şüphesiz Özel Eğitim Öğretmenliği bölümü öğretmen adaylarının, Matematik ve Sınıf Öğretmenliği bölümleri öğretmen adaylarına göre daha yüksek demokratiklik düzeyine sahip çıkmasıdır. Bu sonucun ortaya çıkmasında, Özel Eğitim Öğretmenliği bölümünün sosyal (sözel) alan olmasının onların daha demokratik olmalarında etkili olduğu varsayılabilir (Gömleksiz ve Çetintaş, 2011). Ayrıca, Özel Eğitim Öğretmenliği bölümünün; genel amacı, hitap ettiği kitle, yapısı ve işlevleri gereğince; insanları anlamaya, onlarla empati kurmaya daha yakın bir bölüm olmasının ve öğretmen adaylarının da bu yönde yetiştirilmesinin bir etkisinin olduğu düşünülebilir.

Son olarak, öğretmen adaylarının demokratiklik düzeylerinin üniversite eğitimi boyunca insan hakları ve demokrasi dersi alıp/almama değişkeni açısından incelendiği alt amaçta ise anlamlı farklılığın olmadığı sonucu ortaya çıkmıştır. Araştırma kapsamında ortaya çıkan dikkat çekici sonuçlardan biri de şüphesiz budur. Bu sonuç, aynı zamanda üzerinde çok yönlü araştırma yapılması ve düşünülmesi gereken bir durumu ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, ilk akla gelen üniversite eğitiminin ve biz

öğretim üyelerinin demokratik tutum ve davranış geliştirme konusunda yetersizliğidir. Bununla birlikte bu sonucun ortaya çıkmasında farklı etmenlerin de etkisinin olduğu düşünülebilir. Bu etmenlerden biri de hiç şüphesiz, araştırma yapılan öğrenci grubunun öğrenim sürelerinin bir kısmını, küresel salgının etkisiyle eğitim ortamlarından uzakta tamamlamış olmalarıdır. Bu süreç onları; bir yandan fiziksel, sosyal, psikolojik, ekonomik yönlerden etkilerken, diğer taraftan da eğitim ortamlarından uzakta kalmalarına yol açmıştır. Online ya da telafi edici eğitimler yoluyla eksiklikler kapatılmaya çalışılsa da bu pek mümkün olmamıştır. Özetle yaşanan bu talihsiz olaylar, öğretmen adaylarının eğitim durumlarına, diğer ifadeyle de demokratik tutumlarını etkilemiş olabilir.

## 5. Öneriler

Araştırma sonuçlardan yola çıkarak benzer çalışmalar yapacak olan araştırmacılara ve uygulayıcılara yönelik öneriler şu şekilde belirlenmiştir:

- Öğretmen yetiştirme sorumluluğunda olan eğitim fakültelerinin derslerde demokratik katılımı sağlayan yöntem, teknik ve stratejilere yönelmesi sağlanmalıdır.
- Öğretmen yetiştiren kurumlarda çalışan öğretim elemanlarının demokratik tutum, hoşgörü, empati gibi konularda öğretmen adaylarına rol model olmalıdır.
- Öğretmen yetiştiren kurumlarda çalışan öğretim elemanlarının öğretmen adaylarına sınıf içi ve sınıf dışı konularda sorumluluk alanları yaratmalı ve onları mümkün olduğunca karar alma süreçlerine dahil etmelidir.
- Eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim elemanları, öğretmen adaylarına görüş ve düşüncelerini açıkça ortaya koyabilmesi için daha demokratik ortamlar oluşturmalıdır.

## Kaynakça

- Aliefendioğlu, Y. (2005). “Temsili demokrasinin ‘seçim’ ayağı”, *Türkiye Barolar Birliği Dergisi*, S. 60, Eylül/Ekim.
- Alma, M., Karacan, M. ve Gürbüz, A. (2023). Öğretmenler açısından okul yöneticilerinin demokratik tutum ve davranışlarının değerlendirilmesi. *Göbeklitepe Eğitim ve Spor Bilimleri Dergisi*, 2 (1), 30-45. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/gesd/issue/77945/1212799>
- Arslan, Z. (2005). İki anayasa iki tarz-ı demokrasi: Avrupa anayasası ve Türk anayasası üzerine notlar. *Anayasa Yargısı*, 21 (1), 0-0. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/anayasayargisi/issue/52005/678164>
- Aydoğmuş, B ve Kiraz, Z. (2020). Üniversite öğrencilerinin demokratik tutum ve tolerans düzeylerinin incelenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(3), 1322-1339. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2020..-541382>
- Bayar, Y., ve Yıldırım, B. (2022). Okul yöneticilerinin demokratik tutumları ile öğretmenlerin motivasyonel kararlılıkları arasındaki ilişki. *Bahkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25(47), 1-20. <https://doi.org/10.31795/baunsobed.1093304>
- Büyükkaragöz, S. (1995). *Yükseköğretim programları ve demokratik tutumlar*. Ankara: Türk Demokrasi Vakfı Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş. (2020). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı istatistik, araştırma deseni SPSS uygulamaları ve yorum* (28. Baskı). Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2021). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (33. Baskı). Pegem Akademi.

- Dahl, R. A. (2010). *Demokrasi üzerine*. Phoenix Yayınevi.
- Demoulin, D.F. & Kolstad, R. (2000). Assessing the gains of behavioral dynamics essential for success in democracy for teacher education students. *College Student Journal*, 34 (3), 417-424.
- Doğan, İ. H. ve Aydın, M. (2023). Demokrasi konulu haberlerin yerel basındaki yansımalarının incelenmesi (1946-1960 Malatya Örneği). *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 33, 2, 625-642. <https://doi.org/10.18069/firatsbed.1094026>
- Dökmen, Z. Y. (1999). Bem cinsiyet rolü envanteri kadınsılık ve erkeksilik özellikleri Türkçe formunun psikometrik özellikleri. *Kriz Dergisi*, 7(1), 27-40. [https://doi.org/10.1501/Kriz\\_0000000139](https://doi.org/10.1501/Kriz_0000000139)
- Duman, T. ve Koç, G. (2004). *Eğitim Fakültesi öğrencilerinin öğretim elemanlarının demokratik tutum ve davranışlarına ilişkin görüşleri*, XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz 2004, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Durmuş, G. ve Demirtaş, H. (2009). Genel lise öğretmenlerinin sınıf yönetiminde gösterdikleri davranışların demokratikliğine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri, *On Dokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 121-138.
- Ektem, I. S. ve Sünbül, A. M. (2011). Öğretmen adaylarının demokratik tutumları üzerine bir araştırma, *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 159-168.
- Elkatmış, M. ve Toptaş, V. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarının demokratik tutumlarının incelenmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (1), 128-144. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/yyuefd/issue/25854/272575>
- Erbil, D. G. ve Kocabaş, A. (2017). İlkokul 3. sınıf öğrencileri için bir ölçek geliştirme çalışması: Demokratik tutum ölçeği. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(1), 221-232. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefdergi/issue/27737/309043>
- Ercoskun, M. H. ve Nalçacı, A. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının empatik beceri ve demokratik tutumlarının incelenmesi. *Milli Eğitim*, 180, 204-215.
- Ertürk, S. (1985). *Diktacı tutum ve demokrasi*, 4. Baskı, Yelkentepe Yayınları: 8, Ankara: Sistem Ofset Matbaası.
- Gilligan, C. (2017). *Kadının farklı sesi: Psikolojik kuram ve kadının gelişimi*. (D. Dinçer, F. Arısan & M. Elma, Çev.). Pinhan Yayınları
- Tokmak, A., Ginesar, Ö. ve Kara, İ. (2023). Ücretli sosyal bilgiler öğretmenleri ve sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının ücretli öğretmenliğe ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 11 (1), 148-168. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ajeli/issue/78579/1285366>
- Gömleksiz, M. N. ve Çetintaş, S. (2011). Öğretmen adaylarının demokratik tutumları (Fırat, Dicle, 7 Aralık, Cumhuriyet ve Erzincan Üniversiteleri Örneği). *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (17), 1-14. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/zgefd/issue/47948/606647>
- Gözütok, D. (1995). *Öğretmenlerin demokratik tutumları*. Ankara: TDV Yayınları.
- Gutmann, A. (1987). *Democratic education*. New Jersey: Princeton University Press.
- Gül, İ ve Saraç, G. (2018). Okul müdürlerinin demokratik tutumları. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5 (10), 155-172. <https://doi.org/10.20860/ijoses.435764>
- Heywood, A. (1992). *Political ideologies* (Çev. Bican Şahin). Macmillan Yayınevi.
- İpek, A. (2008). Ulus egemenliği ve halk egemenliği karşılaştırması ve yeni anayasa için halk egemenliği önerisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (20), <https://dergipark.org.tr/tr/pub/dpusbe/issue/4762/65430>
- Kara, İ., Tokmak, A. & İnanoğlu, A. (2023). Problems experienced by social studies teacher candidates in teaching practice courses. *Asian Journal of Instruction*, 11(1), 12-28. <https://doi.org/10.47215/aji.1264520>

- Karahan, T. F., Sardoğan E. M., Özkamalı E, ve Dicle N. A. (2006). Öğretmen adaylarında demokratik tutum, nevrotik eğilimler ve kendini gerçekleştirme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 149-158.
- Karpat, K. H. (1996). *Türk demokrasi tarihi*. İstanbul: AFA Yayıncılık.
- Kaya, F. (2021). Democracy scale for teacher candidates: a validity and reliability study. *Education Quarterly Reviews*, 4(2), 539-546. <https://doi.org/10.31014/aior.1993.04.02.299>
- Keçe, M. ve Dinç, E. (2015). Demokratik katılım ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(1), 177-207. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/gefad/issue/6771/91137>
- Kepenekçi, Y. (2003). Demokratik okul. *Eğitim Araştırmaları*, 3(11), 44-53.
- Kuçuradi, İ. (2007). *İnsan hakları kavramları ve sorunları*. Ankara: Türkiye Felsefe Kurumları Yayınları.
- Özbudun, E. (1989). *Tarihsel gelişim içinde demokrasi ve eğitim: demokratik toplumun temeli olarak eğitim, demokrasi için eğitim*. Ankara: TED Yayınları.
- Sağlam, H. İ. (2000). Sosyal Bilgiler dersinin demokratik tutum geliştirmedeki rolü, *Milli Eğitim*, Sayı: 146, 67-71.
- Saracaloğlu, A. S., Evin, İ. ve Varol, S. R. (2004). İzmir İlinde çeşitli kurumlarda görev yapan öğretmenler ile öğretmen adaylarının demokratik tutumları üzerine karşılaştırmalı bir araştırma, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 4 (2), 335-364.
- Shechtman, Z. (2002). Validation of the democratic teacher belief scale (DTBS). *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 9(3), 363-377.
- Sincar, M., Şahin, İ. ve Beycioğlu, K. (2019). Demokratik tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3 (2), 91-100.
- Şencan, H. (2005). Sosyal ve Davranışsal Ölçümlerde Güvenirlilik ve Geçerlilik. Ankara: Seçkin Yayıncılık
- Taysı, M. R. ve Çelik, Ş. (2018). Homojen olmayan varyans varsayımı altında ortalamaların eşitliği için brown-forsythe ve welch istatistiklerinin mısır verimi örneğine uygulanması. *Firat Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi*, 30 (1), 23-27. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/fufbd/issue/35839/400708>
- Tekin, M., Yıldız, M., Lök, S. ve Taşgın, Ö. (2009). Beden eğitimi ve spor yüksekokulunda öğrenim gören öğretmen adaylarının çeşitli değişkenlere göre demokratik tutum düzeylerinin incelenmesi. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 3 (3), 204-212. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/bsd/issue/53576/713940>
- Touraine, A. (2004). *Demokrasi nedir?* İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Ulusoy, K. (2007). "Lise Tarih Programında yer alan geleneksel ve demokratik değerlere yönelik öğrenci tutumlarının ve görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi." Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Uygun, S. ve Engin, G. (2014). Temel demokratik değerler ölçeği: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Electronic Turkish Studies*, 9(5), 2021-2031. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.6660>
- Yıldırım, C. ve Türkoğlu, A. (2017). Democratic citizenship attitude scale: A validity and reliability study. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 46 (2), 649-664. <https://doi.org/10.14812/cuefd.303672>

## 25. Türk Kültür Tarihinde Mecelle: Küllî Kaidelerinin Eğitim Açısından Analizi

Hakan ÖZKAN<sup>1</sup>

Cavit ERDEM<sup>2</sup>

**APA:** Özkan, H. & Erdem, C. (2023). Türk Kültür Tarihinde Mecelle: Küllî Kaidelerinin Eğitim Açısından Analizi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (36), 455-476. DOI: 10.29000/rumelide.1372370.

### Öz

Osmanlı Devleti, toplumsal hayatın düzeninde din, hukuk, ahlak ve örften yararlanmıştır. Türk hukuk ve kültür tarihinde önemli bir yeri olan Mecelle; içerisinde küllî kaidelerinin, usûl, borçlar ve eşya hukukunun yer aldığı, uygulamada yargıçlara yol gösteren, Osmanlı Devleti'nin ilk Medeni ve Medeni Usûl Kanunu olarak kabul edilmektedir. Din ile devletin, hukuk ile örfün, birey ile toplumun, eğitim ile ahlakın, medrese ile mektebin, teori ile pratiğin iç içe olduğu Osmanlı Devleti'nde modern hukuk metni olarak üretilen Mecelle'nin din, sosyoloji, hukuk, ahlak, eğitim ve öğretim boyutları da mevcuttur. Mecelle, kendi içerisinde bir felsefesi ve sistematığı bulunan, gelenekle modernliği içtihat yöntemiyle harmanlayan, genellikle dinin kaynaklarını referans alarak hukuk reformu ortaya koyan bir yenilenmenin sonucudur. Mecelle; hukuk, fıkıh ve usûlü fıkıh metni olarak incelenmiş olsa da kültür tarihi ve din eğitimi bağlamında, eğitim hedefleri, öğretim ilkeleri ve yöntemleri çerçevesinde değerlendirmesi yapılmamıştır. Çok boyutlu ve evrensel niteliği öne çıkan Mecelle'nin küllî kaidelerinin bu yönlerden analiz edilmesi din eğitimi alanında yapılan ilk çalışmadır. Nitel araştırma yöntemlerinden içerik analizinin kullanıldığı bu çalışma din ile eğitimin, hukuk ile ahlakın, teori ile pratiğin, prensipler ile değerlerin, geçmiş ile geleceğin irtibatının kurulabileceği varsayımına dayanmaktadır. Bu çalışma neticesinde İslam, Türk ve dünya hukuk ve kültür tarihinde önemli bir yeri olan Mecelle'nin küllî kaidelerinin, eğitim hedefleriyle, öğretim ilke ve yöntemleriyle ilişkili olduğu, doğru düşünmenin kurallarını, usûl ve yöntemlerini gösteren ilkeler manzumesi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar kelimeler:** Din Eğitimi, İslam ve Türk Hukuku, Mecelle, Küllî Kaideler, Eğitim Hedefleri, Öğretim İlke ve Yöntemleri

## Mecelle in the History of Turkish Culture: an Educational Analysis of its Principles

### Abstract

The Ottoman Empire utilized religion, law, morality and custom in the organization of social life. Mecelle, which has an important place in the history of Turkish law and culture, is considered to be the first Civil and Civil Procedural Code of the Ottoman Empire, which includes general principles, procedural, obligations and property law and guides judges in practice. Produced as a modern legal text in the Ottoman Empire, where religion and state, law and custom, individual and society, education and morality, madrasah and school, theory and practice were intertwined, the Mecelle also

<sup>1</sup>. Dr., İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü (İstanbul, Türkiye), hakan.ozkan@medeniyet.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-2023-6873 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 26.08.2023-kabul tarihi: 20.10.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1372370]

<sup>2</sup>. Dr., Sarıyer Kız İmam Hatip Lisesi Müdürlüğü (İstanbul, Türkiye), caviterdem99@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-8913-0201.

has dimensions of religion, sociology, law, morality, education and training. Mecelle is the result of a renewal that has its own philosophy and systematics, blends tradition and modernity through jurisprudence, and generally introduces legal reform by referencing the sources of religion. Although Mecelle has been analyzed as a text of law, fiqh and usul al-fiqh, it has not been evaluated in the context of cultural history and religious education within the framework of educational goals, teaching principles and methods. This is the first study in the field of religious education that analyzes the universal principles of the majalla, which is multidimensional and universal in nature, from these aspects. This study, which uses content analysis, one of the qualitative research methods, is based on the assumption that the connection between religion and education, law and morality, theory and practice, principles and values, past and future can be established. As a result of this study, it has been concluded that the universal principles of Mecelle, which has an important place in the history of Islamic, Turkish and world law and culture, are related to educational goals, teaching principles and methods, and are a set of principles that show the rules, methods and methods of correct thinking.

**Keywords:** Religious Education, Islamic and Turkish Law, Mecelle, General Principles, Education Objectives, Principles and Methods of Teaching

## Giriş

Sosyal bir varlık olan insanın dengeli ve huzurlu bir yaşam için topluluk içerisinde ve kurallara göre yaşaması kaçınılmazdır. Değerlerden ve kurallardan soyutlanarak toplumsal bir yaşamın organize edilmesi mümkün değildir. Din ve ahlak eğitimi, insanın kendini gerçekleştirmesinde önemli bir rol oynamakla birlikte bireyin sosyal hayatında da kendisine destek ve rehber olmaktadır. İnsanın bireysel ve toplumsal prensiplerini belirleyen ahlak, devlet otoritesiyle desteklenen hukuk normlarıyla birleştiğinde, dinin hedeflediği sosyal denge ve bütünleşme daha kolay sağlanabilmekte, adaletli bir düzen sürdürülebilmektedir.

İnsanın yaratılışına uygun en ideal yaşam tarzı sunan İslamiyet'in bireysel ve sosyal hayatla ilgili ilke ve değerleri vardır. Devletin işleyişini İslam dini esasları üzerine bina etmiş ve dinin muhafızı olarak hareket eden Osmanlı'da (İnalçık, 1958, s. 102) hukukun şeri ve örfi olmak üzere iki temel kaynağı bulunmaktaydı. Farklı dil, din ve ırktan birçok milletin bir arada yaşadığı Osmanlı Devleti'nde toplumsal mutabakat, dinin belirlediği ahlak ve hukuk normlarıyla sağlanmış, barış ve huzur içerisinde bir yaşam hüküm sürmüştür. Osmanlı'nın devlet sisteminde geçerli olan sosyal düzen kurallarının İslam dinini kaynak alması, dikkatleri kural ve kaidelerin dayandığı kaynaklara çevirmiştir. Önceleri kadılar, İslam hukukuna vukûfiyetine göre içtihat yaparak hüküm ve fetva veriyorken, son dönemlerde ehliyetli ve liyakatli kadioların sayısı azalınca bu ihtiyacı karşılamak üzere fıkıh kitaplarında dağınık halde bulunan hükümlerin ve ilkelerin birleştirilmesi zaruret haline gelmiş, Mecelle bu ihtiyacı karşılamaya yönelik bir çalışma neticesinde hazırlanmış ve yürürlüğe girmiştir (Gür, 1993, s. 39). Osmanlı'da din-devlet ilişkisinde din sadece kuruluş, yükselme ve zirve dönemlerde değil, devletin batı karşısında gerileme ve çöküş dönemlerinde de etkili ve güçlü olmuş, Tanzimat sonrası yapılan yeniliklerde de din dikkate alınmıştır.

Dini, ahlaki ve örfi birçok değer yer aldığı Mecelle'nin ilk yüz maddesi bir hukuk eseri olduğu kadar bir ahlak kitabı, dini ve ahlaki değerlerin öğretildiği hikmetli söz ve kaidelerin yer aldığı bir nasihat kılavuzu olarak da görülebilir. Mecelle'nin ilk yüz maddesinde yer alan küllî kaideler hem evrensel değerleri barındırmakta hem de ahlaki ilkeleri didaktik bir şekilde öğretmektedir. Küllî kaideler,

delillerden muhakeme yoluyla hüküm çıkarmanın örnekleridir. Bu durum, Osmanlıda hukuk uygulamasını kolaylaştırmış ve yaygınlaştırmıştır (şimşirgil & Ekinci, 2009, s. 56).

Her ne kadar fıkıh İslam hukuku olarak anlaşılsa da fıkıhın günümüzde modern hukuku da içine alan sosyal bilimler ya da toplum bilimler alanları içerisinde yer alan birçok konuyu kapsadığı savunulmaktadır (şentürk, 2017, s. 73-75; Bardakoğlu, 2017, s. 229). Bu bakış açısıyla değerlendirildiğinde, küllî kaidelerde yer alan ilke ve değerlerin dinin muhteiyatını yansıtmasından hareketle Mecelle'nin sosyal bilimler alanını da ilgilendirdiği, evrensel değerler içerdii söylenebilir.

Çalışmanın problem cümlesi: Mecelle hakkında yapılan akademik çalışmalar genel itibariyle hukuk ve İslam hukuku alanlarıyla sınırlı kalmıştır. "Mecelle, din eğitimi perspektifinden herhangi bir değerlendirmeye tabi tutulabilir mi; eğitim hedefleri, öğretim ilkeleri ve yöntemleri çerçevesinde analiz edilebilir mi?" sorusu çalışmanın problemini oluşturmaktadır. Hukuk, fıkıh ve usùlü fıkıh metni olarak incelemelere tabi tutulan Mecelle'nin küllî kaidelerinin din eğitimi bağlamında şimdiye kadar değerlendirilmemesi bir eksiklik olmakla birlikte bu çalışmayla alanda özđün bir değerlendirme yapma imkânı olacaktır.

Çalışmanın amacı: Günümüzde modern batı düşüncesinden kaynaklanan haz ve çıkar odaklı yönelişin değer merkezli bir anlayışa evrilmesi için küçük yaşlardan itibaren öğrencilere ahlaki ilke ve erdemlerin kazandırılması gerekmektedir. Bireyin hak ve sorumluluklarının toplumsal normlarla dengelenmesi, dinin ve eğitiminin sorumluluk alanındadır. Mecelle uygulamadan kaldırılmış olsa da hüküm ve ilkeleriyle medeniyet ve kùltür hafızasında varlığını sürdürmekte, toplumsal mutabakata katkı sağlamaya devam etmektedir. Mecelle'nin küllî kaidelerinin eğitim hedefleri, öğretim ilke ve yöntemleriyle bağdaştırılması, İslam dini ve medeniyetindeki değerlerin ve eğitim-öğretim yönünden yeni düşünce ve bakış açılarının inkişafına vesile olacaktır.

Çalışmanın önemi-özđün yanı: Din ile devletin, birey ile toplumun, eğitim ile ahlakın, medrese ile mektebin, teori ile pratiğin iç içe olduğu Osmanlı Devleti'nde hukuk metni olarak üretilmiş olsa da Mecelle'nin hukuk, fıkıh, usulü fıkıh, ahlak, eğitim ve öğretimle ilgili farklı boyutları vardır. Din eğitimi açısından da büyük bir öneme sahip olan Mecelle'nin bu yönleriyle incelenmemiş olması bir eksiklik olarak gör÷lmektedir. Mecelle'nin din eğitimi perspektifiyle eğitim hedefleri, öğretim ilke ve yöntemleri açısından incelenmesi alanda yenidir ve değerlidir. Günümüz modern hukuk metinlerinde de izdüşümü bulunan Mecelle hükümlerinin farklı disiplinlerde farklı bakış açılıyla değerlendirilmesi önem arz etmekte, Mecelle'nin daha iyi anlaşılmasına destek olmaktadır.

Çalışmanın Yöntemi: Bu çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden içerik analizi tercih edilmiş; Mecelle'nin küllî kaideleri din eğitimi perspektifinden eğitim hedefleri, öğretim ilke ve yöntemleri bakımından tahlil edilmiştir. İçerik analizi, konuyla ilgili tüm materyallerin içerdii mesajları, sistemli ve nesnel bir şekilde anlamsal ve/veya dilbilimsel olarak sınıflandırma, sayılara dönüştürme ve çıkarımda bulunma yoluyla gerçekteşiren bilimsel araştırma yöntemi olarak ifade edilmektedir (Tavşancıl & Aslan, 2001, s. 22). Betimsel yaklaşımla gerçekteşirilen içerik analizinde nitel analiz yaklaşımlarına uygun olarak kodlar ve kategoriler oluşturulmaktadır (Ültay et al, 2021, s. 189). Bu kapsamda eğitim hedefleri, öğretim ilkeleri ve yöntemleri bu çalışma için belirlenen kodları oluşturmaktadır. Mecelle'nin küllî kaideleri ise kategori olarak belirlenmiştir. Çalışmada ayrıca Mecelle'nin küllî kaideleri, din eğitimi perspektifinden konularına göre itikadî, amelî ve ahlakî olarak tasnif edilmiştir.

Çalışmanın varsayımı: Din eğitimi perspektifinden Mecelle'nin küllî kaidelerinin eğitim hedefleri, öğretim ilke ve yöntemleri analiziyle, din ile eğitimin, hukuk ile ahlakın, teori ile pratiğin, prensipler ile değerlerin, geçmiş ile geleceğin irtibatının kurulabileceği varsayılmaktadır.

Çalışmanın sonuçları: Bu çalışma neticesinde dinin sadece insanın rabbiyle ilişkisini belirleyen ilkelerden ibaret olmadığı, insanlar arası ilişkilerde dinin ve değerlerin başat bir rol oynadığı, dini ve hukuki birikimlerin genel prensiplere dönüştüğünde bireyi ve toplumu eğitmede etkin olabileceği, birçok alanda yararlanan Mecelle'nin küllî kaidelerinin eğitim hedefleri, öğretim ilke ve yöntemleriyle ilişkili olduğu, doğru düşünmenin kurallarını, usûl ve yöntemlerini gösteren ilkeler manzumesi olduğu sonucuna varılmıştır.

## 1. Mecelle

Mecelle, Arapça'da ciltlenmiş, küçük hacimli kitap/dergi anlamında kullanılmaktadır (Develioğlu, 2001, s. 594), Mecelle-i Ahkâm-ı Adliyye ise adli kurallar mecmuasına karşılık gelmektedir (Kaşıkçı, 1997, s. 23). İslam'a dayansa da hukuki bir metin olan Mecelle'nin maddeleri ve üslûbu vezce ve açıktır (Ekinci, 2019, s. 353). Hukuk, Arapça'da hak kelimesinin çoğuludur. "Hak kelimesi sözlükte "adaletin, dinin, törelerin veya insaniyetin gerektirdiği şey veya kişiye tanıdığı imkân, fırsat v. b." anlamıyla kullanılmakta; hukuk ise "haklar, kanunların verdiği haklar, toplumda kişilerin birbiriyle ve devletle aralarındaki münâsebetleri düzenleyen kanunların tamâmı" (Millî Eğitim Bakanlığı, 1995, s. 1110, 1285) şeklinde tanımlanmaktadır. Hukukun terim anlamı ise insanların birbiriyle ilişkilerini düzenleyen, hak ve sorumluluklarını belirleyen, devlet otoritesiyle güvence altına alınan bağlayıcı kuralların bütünüdür (Özkan, 2009, s. 12).

Zengin İslam hukuk kaynakları ve örnekliliği ile hazırlanan, Osmanlı dönemindeki hakimler için uygulama kolaylığı sağlayan Mecelle, halifenin beklentisi ve talebi yönünden Abbasi halifesi Harun Reşid'in İmam Ebû Yusuf'a hazırlattığı ve günümüze kadar ulaşan ilk telif eserlerden Kitabü'l-Harac'a benzetilebilir. Benzer bir hukuk metni, Babürlü hükümdar Evrengzîb Âlemgîr'in İslam hukukunda kuvvetli olan görüşlerin tedvin edilerek uygulamaya ve fetvaya medar olmasını istediğinde uzman bir heyet tarafından hazırlanan ve Hanefi mezhebinin muteber görüşlerinin toplandığı el-Fetâvâ'l-Hindiyeye isimli eserdir (Özel, 1989, s. 365-366; Şimşirgil & Ekinci, 2009, s. 50).

19. yüzyılda Osmanlıya hasta adam muamelesi yapan batılı devletler, azınlıklar üzerinden baskılarını yoğunlaştırmışlardır. Devletin siyasî ve sosyal olarak bölünmeden bütünlüğünün korunabilmesi için ülkede yoğun bir şekilde fikir teatisi yapılmış, çözüm önerileri ortaya konmuştur. Osmanlı, batı karşısında düştüğü bu durumdan kurtulmak için birçok reforma imza atmıştır. Bunlar arasında kanunlaştırma faaliyetlerinin de olduğu bilinmektedir. Osmanlı'nın kanunlaştırma faaliyetleri kapsamında 1808 yılında Anadolu ve Rumeli Ayanlarıyla Sened-i İttifak antlaşması yapılmıştır. Bu belgeyle devlet, yetkilerinde bazı sınırlandırmalara gitmiştir.

Batılılaşmanın somut bir adımı kabul edilen bu yeniliklerden bir diğeri 3 Kasım 1839'da ilan edilen Tanzimat Fermanı'dır. Bu ferman ile devlet yenilenme ihtiyacını kabul etmiş, yönünü batıya dönmüştür (Mardin, 2009, s. 9). Osmanlı, Tanzimat Fermanı'yla başlayan bu dönemde sosyal, siyasal, kültürel, hukuki ve iktisadi bakımdan birçok köklü değişiklikler yapmıştır. 1856 yılında ilan edilen Islahat Fermanı'yla, Tanzimat Fermanı'nda kararlaştırılan bazı haklar azınlıklara verilmiştir.



Tanzimat sonrası, mevcut adli teşkilatında büyük ölçüde yenilikler olmaya başlamıştır. Mevcut şeriye mahkemelerinin yanında ticaret, hukuk ve ceza mahkemeleri de kurulmuş fakat yeni kurulan çok hakimli bir sistem olan nizâmiye mahkemelerinde görev yapacak yeterli hukuk ve fıkıh bilgisine sahip kişiler bulunamamıştır (Ceylan, 2021, s. 701; Ergin, 1977, s. 157-158). Nizamiye mahkemelerinde görev yapacak hakimlere yardımcı olmak ve onların doğru ve benzer kararlar vermelerini sağlamak için çözüm arayışları devam etmiştir. Mahkeme heyetinin karar verirken uyabileceği, takdir yetkilerinin minimize olduğu, batıdaki mahkemelerin uyguladığı kanunlara benzer yasalara ihtiyaç duyulmuştur.

Osmanlı hukukçuları ve devlet adamları arasında bu ihtiyacı karşılayacak borçlar kanununun batıdan mı alınacağı yoksa uygulamada olan mevcut hukukun batıdaki kanunlaştırmaya benzer bir şekilde tanzim mi edileceği hususu üzerinde tartışmalar yapılmıştır. 1855 yılında millî bir kanun yapma fikri ağırlık kazanarak çalışmalar başlamıştır. 1868-1876 yılları arasında Ahmet Cevdet Paşa başkanlığında bir heyet tarafından hazırlanan Mecelle-i Ahkâm-ı Adliyye, fıkıhın kanunlaştırılması olarak da bilinmektedir. Mecelle geleneksel fıkıh literatüründe yer alan muamelat kısmının kanunlaştırılması olarak ortaya çıkmıştır. Mecelle'de fûrû ve kavâid kitaplarının sistematığı takip edilmiştir (Kızılkaya, 2013, s. 278). Yürürlükte olduğu dönemlerde Mecelle Osmanlı Devleti'nde nüvvab, mülkiye ve hukuk mekteplerinde ders olarak da okutulmuştur (Erdem, 2005, s. 681).

Osmanlı Devleti'nde İslam hükümleri esas alınarak 1868-1876 yılları arasında hazırlanan, hem Türk hem de İslam hukuk tarihi açısından önemli bir kanun kabul edilen ve diğer Müslüman ülkelerin hukuk metinlerine öncü ve örnek olan Mecelle'nin tam adı Mecelle-i Ahkâm-ı Adliyye'dir (Aydın, 2003, s. 231-235). Usûl-ü fıkıh hükümlerine benzetebileceğimiz Mecelle'nin küllî kaideleri soyut niteliktedir (Yıldırım, 2001, s. 16), evrensel hukukun ve ortak aklın reddedemeyeceği ilkeleri barındırmaktadır (Demir, 2011, s. 75).

Divân-ı Ahkâm-ı Adliyye Nâzırı Ahmed Cevdet Paşa'nın başkanlığındaki Mecelle Cemiyeti tarafından Hanefi mezhebi esas alınarak hazırlanan Mecelle, mukaddime ve 16 kitap içindeki 73 babtan, 1851 maddeden müteşekkildir. Mukaddimenin ilk maddesi fıkıhî tarif eder, diğer doksan dokuz madde küllî kaidelerden ibarettir. Sade, basit bir dili ve üslûbuyla Mecelle, meseleci bir metoda göre hazırlanmış, dönemin şartları gereği Hanefi mezhebinin görüşleri esas alındığından mezhepler arası görüş farklılığına yer verilmemiştir. Mecelle, şeriye mahkemelerinin yargılama alanına dahil olan şahıs, aile ve mirasla ilgili hükümleri içermez (Şimşirgil & Ekinci, 2009, s. 64); daha çok nizamiye mahkemelerinin yargılama alanında bulunan eşya ve borçlar hukukuna ilişkin hükümleri ihtiva etmektedir. Küllî kaideleriyle birlikte değerlendirildiğinde Mecelle günümüz modern hukukuna da hitap eden evrensel ilkeleri barındıran değerli bir hukuk metnidir (İlhan, 2011, s. 19).

Mecelle, içerdiği küllî kaideler yönünden fıkıhın atasözlerine benzetilmektedir (Tuzcu, 2012, s. 2). İslamiyet'in temel kaynakları olan âyet ve hadislere dayanan, bu yönüyle dinin aslını ve usûlünü yansıtan Mecelle 1869 yılından 1926 yılına, İsviçre kökenli Medeni Kanun yürürlüğe girene kadar Mısır ve Arap yarım adası hariç tüm Osmanlı mahkemelerinde uygulanmıştır (Onar, 1955, s. 58; Karaman, 2008, s. 80). Osmanlı Devleti'nden sonra da birçok devlet Mecelle'yi uygulamaya devam etmiştir. Mecelle'nin Arapça, İngilizce, Fransızca, Bulgarca, Ermenice ve Rumca'ya tercüme yapılmış, çeşitli dillerde şerhleri yapılmıştır. Türk hukuk tarihinin başyapıtlarından biri olan Mecelle'nin küllî kaidelerinde (Lewis, 1984, s. 122-123) ahlakın ve değerlerin yansımaları görülebilmektedir. Mecelle'de yer alan doksan dokuz küllî kaideden bazıları birbirinin yerine ikame edilebilecek nitelikte tekrardan ibaret olsa da birbiriyle çelişen herhangi bir hüküm bulunmamaktadır. Mecelle'de temel dini kaynaklar ve İslam hukukunun yanı sıra Türk-İslam örfünden de yararlanılmıştır (Aydın, 2001, s. 67). Mecelle'yle

İlgili çalışmalar, Osmanlı döneminde dinle, hukukla ve toplumun değer yargılarıyla ilgili ipuçları verdiği gibi evrensel hukuk ilkeleriyle mukayese edilmesine de imkân sağlamaktadır. Mecelle'ye küllî kaidelerle başlanması, sonraki hükümlere yardımcı ve rehber olmasına yönelik olabilir zira usûl asıldan mukaddemdir.

### 1.1. Mecelle'de Küllî Kaideler

Çalışmamız açısından tanımlanması gereken kavramlardan biri, İslam hukukunun temel prensipleri şeklinde tarif edilebilen kavâid-i fikiyyedir. Kaide kelimesi binanın üzerine kurulduğu yer, binanın dayandığı temel, bir şeyin esası anlamına gelmektedir. Münferit olaylara ilişkin hükümlerin dayandığı temel fikirler, bütünü parçalarının hükümlerine uygun düşen küllî (genel) önermelere de kaide denilmektedir. Fıkıh usûlüyle belirlenen temel ilke ve esasları içeren kavâid-i fikiyye, Mecelle'nin ilk yüz maddesinde tebarüz etmektedir. Mecelle'nin ilk yüz maddesi kapsayıcı ve veciz olmaları itibariyle ferî meselelerin birçoğuna uygunluk göstermektedir. Kur'ân-ı Kerîm'de ve hadislerde izdüşümü bulunan küllî kaideler, sahabe ve sonraki dönemlerde içtihat yoluyla tespit ve teşmil edilmiş ilkelerdir. Kavâid-i fikiyye ile ilgili ilk dönemden itibaren yazılmış eserler bulunmakla birlikte Mecelle bunların sistematik hale getirilmiş, modern hukuka uyarlanmış halidir. İlk dönemden itibaren dağınık halde bulunan usûl kaidelerinin toplanmasına vesile olan Mecelle, kanunlaştırma faaliyetinin öncüsü olmuş ve yankısı halen devam etmektedir. Mecelle'de yer alan küllî kaideler, zaman içerisinde oluşan İslam hukuku literatüründen özenle seçilmiş genel prensipleri ihtiva etmekte, yalnız başına bir hükme dayanak oluşturmamaktadır (Ellek, 2014, s. 143). Mecelle'deki küllî kaideler, İslam'ın temel hükümlerinin hülasası, birer hukuk vecizesi, hukuk metodolojisi ve mantığı bakımından günümüze de ışık tutacak kaynak, örnek ve âbide bir eser, insanlığa ve dünya hukuk tarihine sunulan umûmi hukuk prensipleridir.

Kavâid eserlerinin oluşmasında özellikle Kerhî, Debûsi, Cassâs, Pezdevî ve Serahsî gibi Hanefî Mezhebine mensup âlimlerin önemli katkıları olmuştur. Hicri 4. asırdan itibaren Hanefî fakihlerine ait binlerce fetvanın toplanması ve tasnif edilmesi ihtiyaç haline gelince Hanefî fıkıh âlimi Kerhî binlerce fetvayı ezberlemenin imkansızlığından hareketle genel hükümleri tespit etme geleneğini başlatmıştır (Baktır, 2008, s. 204). Fukahanın yüzyıllar boyu ferî meselelerle alakalı beyanlarının, fetvalarının sayıca çoğalmasıyla birlikte tasnif yöntemine başvurulmuştur. Hükümler, aralarındaki ortak illet ve özelliklerinden dolayı soyut kural ve küllî kaidelere dönüş(türül)müştür. Tarihi süreç içerisinde ortaya çıkan bu ilkeler nesilden nesile aktarılırken güzel bir ifade ve üslûba kavuşmuştur.

Hicri 80-150 yıllarında yaşamış olan Ebu Hanife'ye atfedilen on yedi küllî kaidenin beş tanesinin İslam hukuku kaidelerinin temeli sayılabilecek nitelikte olduğu ve “Meşakkat teysiri celbeder”, “Şek ile yakîn zâil olmaz”, “Zarar ve mukabele bizzarar yoktur”, “Âdet muhakkemdir” kaideleri olduğu bilinmektedir (Zerka, 2006, s. 752-754). 16. yüzyılda yaşamış, fukaha arasında önemli bir yere sahip olan ve Mecelle'nin atfı yaptığı İbn Nüceym, el-Eşbah ve'n-Nezâir adlı eserinde yirmi beş küllî kaideden bahsetmiştir. 18. yüzyılda yaşamış el-Hâdimî Mecelle'nin de birçoğunu içine aldığı yüz kırk beş küllî kaideden bahsetmiştir (Zerka, 2006, s. 757). Suriyeli çağdaş hukukçu Mustafa ez-Zerka Mecelle'de yer alan küllî kaidelerin bir kısmının diğerleriyle benzer anlamlara geldiğini ifade ederek bunların kırk tanesini ana kaide olarak tespit etmiştir (Zerka, 2006, s. 760). Mecelle, bu zengin birikimden ve gelenekten yararlanmış, küllî kaidelerle özdeşleşmiştir.

Bazı hukukçular, küllî kaidelerin müstakil hüküm kaynağı olmadığını iddia ederek, hükümlerin Kur'ân, sünnet, icma ve kıyas yoluyla elde edilmesi gerektiğini, küllî kaidelerin verilen hükümlerin şahidi ve destekçisi olabileceğini savunmuşlardır. Bununla birlikte İzmirli İsmail Hakkı ve Ebu Said el-Hâdimî

gibi son devir bazı fıkıh âlimleri, küllî kaidelerin müstakil hüküm kaynağı olduğunu iddia etmişlerdir. Ancak Osmanlı mahkemelerinde sadece küllî kaidelere dayanılarak verilen hükümlerin temyizde bozulduğu bilinmektedir (Baktır, 2001, s. 210). Mecelle özelinde dini inanç ve prensipler birçok kurala ve kaideye yansımış, elde edilen müktesebat birey ve toplumu yönetmede, anlaşmazlıkların çözümünde, eğitimde ve öğretimde uzun yıllar etkili bir şekilde kullanılmıştır. Fıkıhî problemlerin anlaşılmasında yardımcı kaynak olarak kullanılan küllî kaidelerin, hukuk mantığının yerleşmesini ve gelişmesini sağlamaya yardımcı olduğu söylenebilir (Ekinci, 2019, s. 350).

## 1.2. Türk ve İslam Hukukunda Mecelle

Hukuk, her devlet ve toplum için önemli olduğu kadar İslam ve toplumu için de hayati ve zaruridir, bireysel ve toplumsal ilişkilerin sigortasıdır (Berki, 1962, s. 5). Osmanlı Devleti yönetiminde Hanefi mezhebinin görüşlerini esas alan İslam hukukunu uygulamıştır. Osmanlı'nın son dönemlerinde mahkemelerin yetersizliği, bilgili ve deneyimli hukukçu ve müctehitlerin az olması, yabancı ülkelerin modern hukuk baskısı nedeniyle dağınık halde olan fıkıhî görüşlerin bir araya getirilmesi, hukuk uygulama birliği açısından önemli hale gelmiş, dinin ilke ve hükümlerinin kanunlaştırılmasına örneklik teşkil eden Mecelle'ye ihtiyaç duyulmuştur (Zeydan, 2008, s. 207-208). Mecelle'nin yürürlüğe girmesi, davaların doğru ve hızlı bir şekilde neticelenmesine yardımcı olmuştur.

Osmanlı Devleti'nin içinde bulunduğu şartlar gereği yerli veya ithal, muhafazakar veya batılı bir hukuki düzenleme yapılmasına ihtiyaç duyulmuştur (Esirgen, 2011, s. 33). Muhafazakarların ve yerlilerin bir başarısı olarak tanımlanabilecek Mecelle, Osmanlı-Türk hukuk sisteminde yenileşmeye öncü (Mardin, 1991, s. 123), geleneksel düşüncenin güncel şartları biçimlendiren modern hukuk versiyonuna örnek olmuştur (Gencer, 2012, s. 411). Mecelle, döneminin medeni hukuk ihtiyacını karşıladığı gibi mantığı, üslûbu, içeriği, yöntemi ve tekniğiyle modern kanunlara uygunluk göstermektedir. İslam hukuk doktrininde Mecelle; dini, hukuki ve toplumsal bir metin olarak dünyada örneğine az rastlanır bir çalışma olduğu kadar, dini hükümlerin hem hukuk alanına hem de halkın işlerine yansımaya örneklik teşkil etmesi, uluslararası bir metin olması itibarıyla gelecek perspektifi de sunmaktadır.

Mecelle, Türk hukuku için önemli olduğu kadar İslam hukuku açısından da önem arz etmektedir. "Ben, ancak bir insanım. Davalarınızı bana getiriyorsunuz. Bazılarınız delilini ifade etmede bir kısmınızdan daha başarılı olabilir ve ben de ondan dinlediklerime göre karar veririm. Şayet ben herhangi birine kardeşinin hakkı olan bir şeyin verilmesine hükmedersem, o kimse bunu almasın. Çünkü ben (bu hükümle) ona ateşten bir parça vermişimdir." (Buhârî, 1987/20) hadisi insanların hak ve hukuk konusunda adil ve dengeli bir yaklaşım sergilemesini, delil yetersizliğiyle ispatlanamayan bir hakkın gasp edilmemesini, vicdan terazisinde tartılmadan elde edilenlerin bir kazanım olmayacağını telkin etmektedir. Hukuk, ahlakın savunucusudur. Hukuk olmadığında ahlak, ahlak olmadığında da hukuk, dinin hedeflediği birey ve toplum hayatında zayıf kalabilmektedir. Kanunların tanımladığı haklar, vicdan ve hakkaniyet terazisinde tartılmadan sahiplenildiğinde/dağıtıldığında adalet sarsılabilmektedir. Bu nedenle; adil, doğru ve güzel bir hukuk metni yazmak kadar insan haklarına saygılı, eğitilmiş, bireysel ve toplumsal ahlak düşüncesi ve pratiği gelişmiş güvenilir bir toplum oluşturmak da önemli ve kıymetlidir.

"Allah ve resulü herhangi bir konuda hüküm verdiklerinde artık mümin bir erkek veya kadın için işlerinde tercih hakları yoktur. Allah'ın ve resulünün emrine itaat etmeyenler doğru yoldan açıkça sapmışlardır." (Ahzâb, 33/36), (Resulüm!) Sana da kendisinden önceki kitapları tasdik edici ve onları denetleyici olarak bu kitabı hak ile indirdik. Artık aralarında Allah'ın indirdiği ile hükmet. Sana gelen

bu gerçeği bırakıp da onların isteklerine uyma. Her birinize bir şeriat ve bir yol yöntem verdik. Allah dileseydi sizi tek bir ümmet yapardı. Fakat size verdikleriyle sizi denemek istedi. Öyleyse hayırlı işlerde birbirinizle yarışın. Hepinizin dönüşü Allah'adır. Allah size hakkında ayrılığa düştüğünüz şeyleri haber verecektir. Aralarında Allah'ın indirdiği ile hükmet, onların arzularına uyma, Allah'ın sana indirdiği hükümlerin bir kısmından seni saptırmamaları için onlardan sakın (diye onu indirdik). Eğer yüz çevirirlerse bil ki Allah, (öyle istedikleri, bunu hak ettikleri için) onların bazı günahları sebebiyle başlarına bir belâ getirmek istiyordur. İnsanların birçoğu gerçekten Allah'ın yolundan çıkmışlardır. Yoksa Cahiliye devrinin hükmünü mü istiyorlar? Gerçeği kesin olarak bilip kabul eden kimseler için Allah'tan daha güzel hüküm sahibi kim olabilir?" (Mâide, 5/48-50), "Ey Dâvûd! Biz seni yeryüzünde halife yaptık; onun için insanlar arasında adaletle hükmet; nefsin isteklerine uyma, sonra seni Allah yolundan saptırır. Kuşkusuz, Allah yolundan sapanlara, hesap verme gününü unutmaları yüzünden çok ağır bir azap vardır." (Sâd, 38/26) âyetleri, inananlar için İslam ile hükmetmenin gerekliliğini ortaya koymakta, toplum düzeninin devamı ve huzurlu bir yaşam için hak ve hakikatin, hukuk ve adaletin önemini göstermektedir.

"Siz, insanlar için ortaya çıkarılmış en hayırlı ümmetsiniz. İyiliği emredersiniz, kötülükten alıkoyarsınız ve Allah'a inanırsınız." (Âli İmrân, 3/110), "İşte böylece, siz insanlara şahit olasınız, peygamber de size şahit olsun diye sizi aşırılıklardan uzak bir ümmet yaptık." (Bakara, 2/143) âyetleri İslam ile hükmedildiğinde mensuplarının adil, şahit ve öncü olacağını haber vermektedir. İnsan ve toplum, sahip olduğu ve uyguladığı değerleriyle, ilke ve kurallarıyla yücelmekte veya değersizleşmektedir. Değerlerin aşındığı, yok sayıldığı toplumlarda ilkesizlik ilke haline gelebilmektedir. Günümüzde çıkar ve menfaati önceleyen bir tutum ve davranış sergileyen hedonist birey ve toplumların görüşlerinin aksine İslam'dan neşet eden bir hukuk mesabesinde olan Mecelle'de kötülüğün giderilmesi, menfaatin elde edilmesinden önceliklidir. İslamiyet, insanın diğer insanlarla olan ilişkilerini düzenleyen muamelat hükümleriyle de hayatın her alanında vahye tabi olunmasını, dünya hayatındaki doğru niyet ve salih eylemlerle âhîret hayatında mükafatın kazanılabileceğini, yaratıcıya kulluğun sadece ibadetlerle sınırlı olmadığını, haklara riayet edilmesini, sorumlulukların yerine getirilmesini emretmektedir.

Akl ve iradeyle birlikte insana doğuştan verilen düşünme ve değer üretme kabiliyeti bireyi seçkin kılan özelliklerdir (Yaman, 2012, s. 18), insan bu değerler ile tercihlerini ve yönelimlerini belirlemekte, dünya ve âhîret hayatının başarısı ve huzuru için çabalamaktadır (Hökeleki, 2011, s. 285). İnsanın ve toplumun karakter oluşumunda etkili olan değerler, yazılı ve sözlü kültür/gelenek ile medeniyet havuzunda toplanmakta, nesilden nesile aktarılmaktadır. İslam ve Türk hukukunun önemli bir birikimini ve tecrübesini yansıtan tarihsel miras niteliğindeki Mecelle, içerdiği birçok değeri birey ve toplum hayatına taşıyarak ilke ve değerlerin uygulanmasına ve hayat bulmasına kaynaklık etmiştir (Aydın, 2011, s. 42). Mecelle, İslam'ın ve kültürünün içselleştirilmesine destek olmuş, değer ve ahlak yansımalarıyla hukuktan eğitime birçok alanda etkili olmuştur.

## 2. Din Eğitimi ve Mecelle

Din, hayata anlam yükleyen, insana ideal bir yaşam tarzı sunan, inanç ve ibadet boyutları olan mukaddes bir kurumdur (Altaş & Arıcı, 2016, s. 62). Din, bireyden topluma, eğitimden ahlaka her alanda insanı etkilemektedir (Gökçe, 2000, s. 94-95). İslam hukuku, dini kaynakları referans alarak üretmiş olduğu bilgilerle bireysel ve toplumsal hayatın şekillenmesinde rol oynamış; dini düşünce, duygu ve davranışların oluşmasında hüküm belirleyen ve yol gösterici olmuştur. İslam fıkhnın kanunlaştırılması olarak bilinen ve çalışmamızın konusu olan Mecelle'nin birinci maddesinde fıkah, ameli şeri hükümleri bilmek şeklinde tarif edilmiştir. Son dönem bazı İslam düşünürleri fıkhnın İslam hukukuyla eş değer

yapılmasını eleştirmiş, fıkıhın Müslümanların hayatlarıyla nasıl uzlaştırılacağıyla alakalı önemli bir tecrübe birikimi olduğunu, fıkıhın insani yönü ağır basan çok yönlü sivil bir ilim olduğunu savunmuştur (Bardakoğlu, 2017, s. 254). İslam medeniyetinin toplum bilimi olarak da anılan fıkıh (Şentürk, 2017, s. 74), bireysel ve toplumsal yaşamda dini bilginin doğru bir şekilde hayata uyarlanması açısından hayati bir öneme sahiptir. Mecelle her ne kadar hukuk mecmuası olsa da içerdiği İslam hukukuna ait usûl ve hükümler nedeniyle fıkıh kitabı olarak da zikredilebilir.

İnsanoğlu, sahip olduğu yetenek ve donanımın birlikte doğumundan itibaren eğitim ve gelişim sürecinin içerisinde (Russel, 1996, s. 61). Eğmek sözcüğünden türeyen (Kızılabdullah, 2015, s. 41), talim, terbiye, tedrisat ve tedip kelimeleri yerine kullanılan eğitim (Ayhan, 1982, s. 12; Bilhan, 1991, s. 51) en genel ifadeyle, “Bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme sürecidir.” (Ertürk, 1994, s. 12). Eğitim ve düşünce, insanın en temel ve üstün niteliğidir, insanı diğer canlılardan farklı ve üstün kılan, aklını kullanabilmesi, eğitim ve öğretimle gelişim gösterebilmesidir. Eğitim, bir amaca yönelik sürdürülen planlı ve programlı bir faaliyettir. Ruh ve bedenden müteşekkil insanın eğitimle birlikte bu yapısal dengesinin korunması, fitrat ile uyumlu yaşamasına yardımcı olacaktır (Ülken, 2001, s. 13). Eğitim de din gibi insanın doğuştan kabiliyetli ve gelişime açık olduğu alanlardır. İnsanoğlu için ihtiyaç kabul edilen eğitimin önemli fonksiyonlarından biri, insanın topluma uyum sağlamasına yardımcı olmasıdır (Varış, 1978, s. 110). Eğitim ve din, insanın bireysel ve toplum hayatında başarısı ve huzuru için ona yardımcı olmaktadır.

Evrendeki her şey, insanın yeryüzündeki sorumluluklarını yerine getirmesine yardımcı olmak için görevlidir. Din eğitimi, düşünce, duygu ve davranış boyutlarında insana doğru yolun gösterilmesi, dünya ve âhiret hayatında başarı ve huzur için iyi insan yetiştirme sanatıdır (Bayraktar, 1987, s. 6). “Sizler hiçbir şey bilmez bir durumdayken Allah sizi analarınızın karnından dışarı çıkardı; şükredesiniz diye size kulaklar, gözler, kalpler verdi.” (Nahl, 16/78) âyeti, insanoğlunun eğitime hazır oluşuna, donanım ve kabiliyetine işaret etmektedir. Peygamberler, ilahi bilgi ve uygulamaları insanlara tebliğ eden hakikat elçileri olduğu gibi aynı zamanda birer eğiticidirler (Bakara, 2/151; Âli İmrân, 3/164). İnsanın doğru yolu bulmasına imkân sağlayacak akla ilave olarak vahiy gönderilmiş, bu ilahi bilgiyle doğru ve yanlış, iyi ve güzel insana bildirilmiştir. Bilginin faydalı olması, ahlak ile sadakat bağı kurulmasını gerektirmekte (Abdurrahman, 2021, s. 197); eğitimin bilince ve doğru eyleme dönüşmesi önem arz etmektedir. Kur’ân-ı Kerîm, içselleştirilmeyen ve hayata aksetmeyen bilgiyi yük olarak kabul etmekte (Cuma, 62/5), bilginin sorumluluk yüklediğine işaret etmektedir (Bakara, 2/44). Din eğitimi, bireyin benliğinin oluşturulmasını ve geliştirilmesini, yaratıcının öğretilerinin içselleştirilmesini, birey ve toplum olarak olgunlaşmayı hedeflemekte (Bilhan, 1981, s. 96), bu hedeflere ulaşmak için dinin bilgilerini eğitim bilimlerinin yöntem ve teknikleriyle insanlara sunmaktadır (Tosun, 2005, s. 71). Kur’ân-ı Kerîm, din eğitiminin temel hedeflerini iyi insan yetiştirmek, dünya ve âhiret hayatında iyiliklere ulaşmak, bireyin mutlak hakikate, adalete ve özgürlüğe kavuşmasına yardımcı olmak şeklinde belirlemektedir (Bakara, 2/201; Zümer, 39/29; Ayasbeyoğlu, 1968, s. 26). İnsanın yaratıcısıyla, kendisiyle, diğer insanlarla ve çevreyle ilişkilerini düzenleyen dinin hedefleri ile bireyin yaşantısında istendik dini tavır ve davranış kazandırmayı amaçlayan din eğitiminin hedefleri ve kaynakları örtüşmektedir.

Dinin ilke ve esaslarının hukuk formuyla bütünleşmiş halini yansıtan Mecelle, bu prensipleriyle din eğitiminin bir parçası olarak doğru düşünmenin öğretilmesine ve değerlere konu edilebilir. Empati kurmak, hiçbir varlığa zarar vermemek, özün masumiyeti, iyi niyete ve güzel düşünceye sahip olmak, ümitvar olmak, adaletili ve dengeli olmak, kötülüğü engellemek, zanna tabi olmamak, şüpheyle iş yapmamak gibi ahlakın birçok değerini barındıran Mecelle’nin küllî kaidelerinin bu yönüyle eğitimle

ilgili olduğu söylenebilir ve değerler eğitiminde bunlardan yararlanılabilir. Mecelle’de yer alan; şekk ile yakîn zâil olmaz, berâat-ı zimmet asıldır, zarar izâle olunur, zaruretler memnu olan şeyleri mübah kılar, itibar galib-i şayiadır, nadire değildir, külfet nimete, nimet külfete göredir gibi mantık ve kıyasla ilgili hükümler, fıkıh ve usûl-ü fıkıh metni olarak doğru düşünmenin öğretilmesine referans olabilir.

### 3. Mecelle’nin Küllî Kaidelerinde Eğitim Hedefleri, Öğretim İlkeleri ve Yöntemleri

İslamiyet, insanın tüm ihtiyaçlarının fitrata uygun ve dengeli bir şekilde çözümlenmesini, eğitimle insanın benliğinin oluşturulmasını ve geliştirilmesini, insanın Rabbiyle, kendisiyle, diğer insanlarla ve çevreyle ilişkisinde ilahi öğretileri esas almasını ve iyi insan olmasını öğütlemektedir. Eğitimin ve din eğitiminin nihai hedefi, iyi (kâmil) insan yetiştirmektir. Bu nedenle din ve değerler olmadan eğitimin asli hedeflerine ulaşması mümkün görünmemektedir (Yavuz, 1998, s. 61).

Eğitimin genel hedefleri insani, kültürel ve toplumsal amaç şeklinde özetlenebilmektedir (Çekin, 2013, s. 42). 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu esas alınarak hazırlanan Millî Eğitim Bakanlığı 2023 Eğitim Vizyonu belgesinde açıklanan eğitim hedefleri; kendisini bilen ve tanıyan, bilgiyi ve teknolojiyi insanlık için kullanabilen, evrensel ilkelere duyarlı, sorumluluk sahibi, düşünce-duygu ve eylem bütünlüğünü sağlamış, bilgiyi içselleştirmiş, çağın ve geleceğin bilgi ve becerisiyle donanmış, kültürlü ve ahlaklı, kültürü-değerleri ve toplumu ile uyumlu birey ve nesiller yetiştirmek şeklinde özetlenebilir (Millî Eğitim Bakanlığı, 2023, s. 1-139). Millî Eğitim Bakanlığı’nın Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programında açıkladığı din eğitimi hedefleri ise; bireysel gelişim süreçlerine uygun olarak öz farkındalığı, öz güveni, öz disiplini geliştirmiş, ahlaki bütünlük sağlamış, hayatta ihtiyaç hissedeceği bilgi ve becerilerini geliştiren ve bunları etkin bir şekilde kullanabilen, millî ve manevî değerleri benimsemiş, haklarını kullanabilen sorumlu, üretken birey ve nesiller yetiştirmek şeklinde özetlenebilir (Millî Eğitim Bakanlığı, 2018, s. 1-47). Din eğitiminin temel hedefleri ayrıca; insanın potansiyelini ortaya çıkarmak, tevhidin içselleştirilmesi, ahlaki gelişim, âhiret mutluluğu şeklinde açıklanabilir (Bayraklı, 2002, s. 287-307).

Mecelle’de yer alan küllî kaidelerin bilinmesi, Din Öğretimi Genel Müdürlüğü, Diyanet İşleri Başkanlığı başta olmak üzere ülkemizde örgün ve yaygın din eğitimi veren kurum ve kuruluşların sağlıklı din eğitimi için belirlediği vizyon ve misyon açısından da önemlidir. Din Öğretimi Genel Müdürlüğü, hayatta karşılaşılan problemleri çözebilmeyi ve kültürel mirası anlayabilmeyi din eğitimi vizyonu olarak belirlemiştir. Kültürel mirasın değerlendirilebilmesi ve hayatın problemlerine çözüm üretebilme konusunda küllî kaidelerin önemli katkısı olacağı düşünülmektedir. Din eğitimi ve öğretiminde birinci derecede sorumlu kurumlardan biri olan Din Öğretimi Genel Müdürlüğü din eğitimi misyonu olarak da düşünceye, özgürlüğe, insana, ahlaka ve kültürel mirasa saygıya dayalı bir eğitim yapmayı planlamaktadır. Genel müdürlüğün din eğitimi için belirlediği vizyon ve misyonu açısından bakıldığında, sağlıklı bir din eğitimi ve öğretimi için Mecelle’nin küllî kaidelerinin bilinmesi yerinde ve uygun olacaktır.

Kur’ân-ı Kerîm’den mülhem bazı öğretim ilke ve yöntemleri günümüz eğitim bilimleri alanında da uygulanmaktadır (Fersahoğlu, 1998, s. 576). Öğretim ilkeleri; hedeflere (amaç-kazanım) görelilik (uygunluk) (Alak, 96/1-5), çocuğa (öğrenciye-bireye) görelilik (İsrâ, 17/84), bilinenden bilinmeyene, yakından uzağa, somuttan soyuta, aktiflik (aktivite yaparak ve yaşayarak öğrenme), sosyallik (otoriteye itaat ve özgürlük), hayata yakınlık, güncellik, tasarruf (ekonomiklik), bütünlük (Aydın, 2015, s. 10-20), rehberlik (Bakara, 2/151; Ahzâb, 33/21), açıklık, bilginin kullanılması, ilişki kurma, fazla duyu organına hitap etme, teknoloji ve araç-gereç kullanımı, basitten karmaşığa (kolaydan zora), değerlendirme, dikkat

çekme, ön bilgileri kullanma-uyarma, ipucu, pekiştirme, tekrar (Tûr, 52/29), hedeflerden (amaç-kazanım) haberdar etme, geribildirim, bilgi ve becerinin güvence altına alınması ilkesi şeklinde (Yeşilyurt, 2020, s. 267-284); öğretim yöntemleri ise; anlatma(takrir), soru-cevap (Neml, 27/60-64; Yûnus, 10/31; İnfîtâr, 82/6), karşılaştırma, problem çözme, tartışma, gezi gözlem, bireysel çalışma, eğitsel oyunlar, gösteri (demonstrasyon), rol oynama (dramatizasyon), küme-grup çalışması, gösterip yaptırma, buldurma (Sokrates), örnek olay incelemesi yöntemi şeklinde tasnif edilebilmektedir (Aydın, 2015, s. 125-369).

Eğitimde temel hedef, süreç içerisinde bireylerde istendik ve kasıtlı davranış değişikliği meydana getirmektir. Bu hedefin gerçekleşmesi, bireyin yaşadığı topluma uyum sağlaması ve yaşadığı toplumun kültürüne sahip olmasıyla mümkün olabilir. Bazı filozoflar bu uyumu bireyin ait olduğu topluma ve doğasına uyum sağlaması olarak anlamışlardır (Kızılabdullah, 2015, s. 53). İnsanın kendi doğasına uyumu, fıtratına uyumu anlamına gelmektedir. Buradan hareketle din eğitiminin temel hedefinin insan doğasını geliştirmek olduğu söylenebilir (Buhârî, 1987/92).

Din, toplumsal yaşama sirayet etmiş, kültürün en önemli unsurudur. Mecelle'nin küllî kaidelerini örf, gelenek, sosyal ahlak kuralı, atasözü ve deyim olarak görmek mümkündür. "Beraati zimmet asıldır", "ehven-i şerreyn ihtiyar olunur", "meşakkat teysiri celbeder" gibi Mecelle'nin birçok küllî kaidesi yazılı ve sözlü kültürümüzün parçası olmuştur. Bu kaideler halk arasında bir hukuk kuralından daha ziyade dini değeri olan hikmetli söz ve sosyal ahlak ilkeleri olarak kullanılmaktadır. Mecelle'nin küllî kaideleri toplumun değer ve kültürünü kapsayıcı olması nedeniyle bireylerin sosyalleşmesine, kültürlenmesine, değerlendirilmesine, toplumsal kuralları öğrenmelerine katkı sunmaktadır.

Yukarıda belirtildiği gibi din eğitiminin nihai hedefi, kâmil insan yetiştirmektir. Mecelle'de yer alan küllî kaideler, insanları güzel davranışlar yapmaya sevk etmektedir. "Bir işten maksad ne ise hüküm ona göredir" ilkesiyle İslam'ın önemli bir kavramı iyi niyet üzerine dikkat çekiliyor; "Şekk ile yakîn zail olmaz" kaidesiyle kesin bilginin önemine vurgu yapılıyor; "Zarar kadîm olmaz" ilkesiyle zarardan uzak durulması öğütleniyor. "Beraat-ı zimmet asıldır" ilkesiyle masumiyet karinesine dikkat çekiliyor, "Def'i mefasid celb-i menafiden evlâdır" ilkesiyle önce zararlı şeylerden kurtulmanın gerekliliği öğretiliyor. İslam'ın telkin ettiği yaşam tarzının önemli esaslarından biri de güvendir. Doğruluk, güven ortamını; güven de adalet ve huzuru sağlamaktadır. "Zarar ve mukabele bi'z-zarar yoktur", "Zarar izale olunur", "Zarar-ı âmîmî def için zarar-ı has ihtiyar olunur", "Zarar-ı eşed ahaf ile izale olunur" gibi ilkeler, din eğitimiyle inşası hedeflenen güvenilir ve huzurlu toplumun oluşturulmasına katkı sağlayacak düsturlardır.

Bu örnekleri çoğaltmak mümkündür. Mecelle'nin küllî kaideleri, insan davranışlarını doğrulukla ve güzellikle düzenleyecek ilke ve esasları içerdiğinden kâmil insanın ve toplumun yetişmesine, gelişmesine yardımcı olmaktadır. Bu ilkelerin birçoğu evrensel ahlak öğretileriyle paralellik arz etmekte ve aynı zamanda davranışlara dini bir anlam ve değer yüklemektedir. Mecelle'nin dini kaynaklardan beslenmesi, inanan bireylerin kural ve kaideleri benimsemeleri için motivasyon sağlamakta, davranış haline getirmelerine yardımcı olmaktadır. Mecelle'nin küllî kaidelerinin, sosyal hayatta insanların uyması gereken kural ve kaideler olduğu, bu yönüyle kısmen de olsa âdâb-ı muâşeret kurallarını çağrıştırdığı söylenebilir.

Çalışmamızda Mecelle'nin küllî kaidelerinin çoğu eğitim hedefleri, öğretim ilke ve yöntemleri çerçevesinde tahlil edilmiş, bazı kaideler tümüyle fihhın konusu olduğundan, eğitim-öğretimle ilişkilendirilemediğinden değerlendirmeye tabi tutulmamıştır. Değerlendirmeye tabi tutulan küllî

kaidelerin genel olarak eğitim hedeflerinden kendisini bilen ve tanıyan, evrensel ilkelere duyarlı, sorumluluk sahibi, kültürlü ve ahlaklı, millî ve manevî değerleri benimsemiş, sorumlu birey ve toplum yetiştirmek amacına yönelik olduğu söylenebilir.

Mecelle'nin küllî kaidelerinin ilki, "İlm-i fıkıh mesâil-i şeriye-i ameliyeyi bilmektir." şeklinde fıkıh tanımını yapmaktadır. Bu kaide öğretim ilkelerinden, bilinenden bilinmeyene, yakından uzağa, hayata yakınlık, güncellik, rehberlik, açıklık, bilginin kullanılması, ilişki kurma, basitten karmaşığa (kolaydan zora), değerlendirme, ön bilgileri kullanma-uyarma ilkelerini; anlatma(takrir), problem çözme yöntemlerini çağrıştırmaktadır. Bu kaide İslam'ın amel boyutunu ilgilendiren hüküm ve değerler içermektedir.

"Bir işten maksad ne ise hüküm ona göredir" (Berki, 1990, s. 19) ilkesi Mecelle'de fıkıh tanımından sonra 2. sırada yer almaktadır. Niyet hadisi olarak bilinen "Ameller niyetlere göredir" (Buhârî, 1987/1) hadisi İslam'da niyetin ne kadar önemli olduğunu göstermektedir. Niyet, yapılacak işe karar vermek, zihinde tasarlamak anlamlarına gelmektedir. Niyette, kasıt ve yönelme eylemi öne çıkmakta, belirleyici olmaktadır. "Ukudda itibar mekasid ve meaniyedir; elfaz ve mebaniye değildir" (Berki, 1990, s. 19) kaidesi 2. kaide ile birlikte bir hukuk kuralının ötesinde dini bir kavramının hikemî anlatımı ve edebî bir ifadesidir. Mecelle'nin 2. ve 3. külli kaidesinde olay ve olgular hakkında bilgi elde edilirken veya bir konuda karar verilirken olaya yüzeysel yaklaşılmaması; meselenin arka planı, amaç ve hedeflerinin de dikkate alınması öğretilmektedir. Olaylara birçok açıdan bakılmasını telkin eden bu yaklaşım, öğretim ilkelerinden bütünlük ilkesini çağrıştırmaktadır. Ayrıca insanların yaptığı işlerde farklı niyetleri olabileceğinden bahisle bu iki kaidenin bireye görelilik öğretimiyle ilişkili olduğu söylenebilir. Bu kaideler, bireyin niyeti ile sözünü, zahir ile batını karşılaştırmakta, niyetin muteber olduğunu beyan etmektedir. Bu yönüyle karşılaştırma öğretimi yönteminden bahsetmek mümkündür. Niyet ve söz ile birey, iman, amel ve ahlaka yönelik eylemlerde bulunabileceğinden bu kaidelerin İslam'ın inanç, amel ve ahlak boyutunu ilgilendiren hüküm ve değerler içerdiğini de söyleyebiliriz.

"Şek ile yakîn zail olmaz" (Berki, 1990, s. 19) kaidesi Mecelle'de 4. madde olarak yer almaktadır. Bu kaide, var olduğu kesin olarak bilinen bir hususun şüphe ve tereddütlerle yok sayılmayacağını ifade etmektedir. Abdest aldığı kesin olarak bilen kişi daha sonra abdestinin bozulup bozulmadığı konusyla alakalı şüpheye düştüğü takdirde şüpheye itibar etmez örneği, kaideyi iyi bir şekilde açıklamaktadır. Şüpheli durumlarda kişinin nasıl bir tutum sergilemesi gerektiği İslâm âlimlerince etraflıca tartışılmıştır. Bir konu hakkındaki şüphe, delile dayanmıyorsa ve sadece bir kuruntudan ibaretse İslam'a göre bu şek ve şüpheye itibar edilmemesi gerekir (Günay, 2010, s. 264). "Şüpheli olanı bırak, şüphesiz olana bak! Çünkü doğruluk gönül rahatlığıdır, yalancılık ise kuşkudan ibarettir." (Tirmizî, 1998/60). Bu kaide şüpheli durumlarda insanları zor durumdan kurtaracak dinin önemli bir kuralını öğretmektedir. Mecelle'de yer alan kesin bilginin şek ve şüpheyle yok sayılmayacağı ilkesi aynı zamanda mantıksal düşüncenin de bir sonucudur. Mantıksal düşünce, her alanda problemleri çözmeye odaklanarak akıl yürütme ilkelerini kullanmak, çıkarım ve kıyas yapma yoluyla sonuca ulaştıran bir çözüm yoludur (Başarer, 2021, s. 335). Dini, sosyal ve psikolojik boyutu olan önemli bir konu olan şüphe kavramı karşısında takınılacak dini tavırla alakalı fıkıhın üretmiş olduğu bilgi Mecelle'de küllî kaide olarak yer almıştır. Bu kaidenin öğretilmesi ve davranış haline dönüştürülmesi din eğitimi açısından önem arz etmektedir. Bir kişinin borçsuz ve suçsuz olması asıldır, kişiye borç ve suç isnat edilecekse ispatı gerekir anlamına gelen; "Beraati zimmet asıldır" (Berki, 1990, s. 19) kaidesi, Mecelle'de 8. sırada yer almaktadır. İslam dininin önemli esasları arasında bulunan bu kaideye göre kişi doğuştan suçsuzdur ve borçsuzdur. Hz. Peygamber, kişinin suçsuz ve borçsuz olduğunu, eğer suç, borç iddia edilirse ispat edilmesi gerektiğini ifade ettiğini gösteren birçok rivayet bulunmaktadır. "Bir dava konusunda gelenler



bazı iddialarda bulunmuştur. Hz. Peygamber; “Ya senin delilin ya da karşı tarafın yemini” gereklidir, demiştir. Bunun üzerine karşı tarafın yalan yere yemin etmesi durumunda ne olacağı sorulmuştur. Bunun üzerine Hz. Peygamber, o kişinin günahkâr olacağını söylemiştir. Yalan yemin sebebiyle hakkın zayı olması durumunda da Allah’ın kıyamet gününde yalan yere yemin eden kişiye gazap edeceğini haber vermiştir." (Buhârî, 1987/3, 12) Bu kaideye göre kişinin suçu ve borcu ispat edilirse suçlu ve borçlu olmaktadır. İslam’ın temel prensiplerinden birisi olan "Beraati zimmet asıldır" ilkesi esasen, evrensel bir kuraldır. İnsan Hakları Evrensel Beyanname’sine göre kişi suçu ispatlanıncaya kadar suçsuz kabul edilmektedir. Mecelle’de yer alan küllî kaide günümüz hukuk sisteminde masumiyet karinesi olarak isimlendirilmiştir. Şüphenin kesin bilgiye zarar vermediğini, bir şeyin kendi halinde kalmasının asıl olduğunu beyan eden temel ilkelere eklenebilecek olan 5, 6, 7, 9, 10, 11, 71, 72, 74, 83, 89, 91. kaideler de bu ana kaidelerle ilişkilidir. Bu kaidelerde açıklanan, kesin bilginin şüpheye karşı geçerliliği ve üstünlüğü dikkate alındığında bunların öğretim ilkelerinden bilinenden (kesin bilgi) bilinmeyene (şüphe), yakından (kesin bilgi) uzağa (şüphe) ilkeleriyle ilişkilendirilebilir. Bu kaideler, birbirini çağrıştıran hüküm ve içeriğe sahip olmaları nedeniyle, öğrenilenlerin unutulmasını aza indirmek ve kalıcı hâle getirmek için bilginin hatırlanmasını sağlayan tekrar ve pekiştirme öğretim ilkesiyle, eğitimin yaşama hazırlık süreci olduğu dikkate alınarak eğitim ve öğretimin hayatla iç içe olmasını içeren hayata yakınlık öğretim ilkesiyle uyumludur. Ayrıca yakîn ile şüphenin bütünlük içerisinde, bilgilerin kullanılarak ilişki kurulmasını ve değerlendirilmesini müteakip, yakîn ile şüphe arasında karşılaştırma yaparak, ön bilgileri ve ipuçlarını değerlendirerek örnek olay incelemesiyle kararın kesinleşmesine bağlı olarak bütünlük, bilginin kullanılması, fazla duyu organına hitap etme, ilişki kurma, değerlendirme, ön bilgileri kullanma-uyarma ve ipucu öğretim ilkeleriyle; karşılaştırma, örnek olay incelemesi ve problem çözme öğretim yöntemleriyle bağlantılı olduğu anlaşılmaktadır. Bu kaidelerin düşünce, duygu ve davranışları kapsayan bir boyutu olduğu için İslam’ın inanç, amel ve ahlak boyutunu ilgilendiren hüküm ve değerler içerdiği söylenebilir.

“Kelâmında aslolan mana-yı hakikidir.” 12. kaidesi ile ilgili olan 60, 61, 62, 64, 68. kaideleri, kelamda mecazi anlamdan önce hakiki mananın geçerli olduğunu açıklamaktadır. Bu kaideler, anlatılmak istenenin açık bir şekilde söylenmesini önerdiğinden açıklık, açık söz ile hakiki mana bağlantısının kurulmasını öngördüğünden ilişki kurma, hakiki mana yakın ve basit olduğundan zorlamayla çıkartılabilecek olan mecazi mananın dikkate alınmamasını çağrıştırdığından basitten karmaşığa (kolaydan zora), ön bilgilerin ve ipuçlarının kullanılarak karşılaştırma neticesinde değerlendirme yapılmasını içerdiğinden ön bilgileri kullanma, ipucu ve değerlendirme öğretim ilkeleriyle; anlatma, karşılaştırma ve problem çözme öğretim yöntemleriyle ilişkilendirilebilir. Bu kaidelerin düşünce, duygu ve davranışları kapsayan bir boyutu olduğu için İslam’ın inanç, amel ve ahlak boyutunu ilgilendiren hüküm ve değerler içerdiğini söyleyebiliriz.

İslamiyet’te, sınırlı naslarla sınırsız problemlere çözüm üretebilmek için içtihat kapısı sürekli açık tutulmuştur. İslam âlimleri, hakkında kesin hüküm bulunmayan konularda içtihat yapmış, kesin hüküm bulunan durumlarda içtihat yapmaktan kaçınmıştır. Mecelle’nin “Mevrid-i nassda içtihadı mesağ yoktur” hükmünü içeren 14. küllî kaidesi bu konuyu özet bir şekilde anlatmaktadır. Hakkında nas olmayan konularda da içtihat ehliyeti olan fakihler içtihadta bulunmuş, yapılan içtihadlarda bazen aynı sonuca ulaşırlarken bazen de farklı sonuçlara ulaşılmıştır; bu durum İslamiyet’te rahmet ve zenginlik olarak telakki edilmektedir. İslam’a göre yapılan içtihatlar birbirini geçersiz kılmamaktadır. Mecelle’de bu konu, “İctihad ile ictihad nakz olunmaz” 16. küllî kaideyle izah edilmiştir. Hz. Peygamber Muâz b. Cebel’i Yemen’e vali olarak gönderirken bir problemle karşılaşınca nasıl hüküm vereceğini sormuştur. Muâz b. Cebel’in, “Kitap ve sünnette hükmü bulunmayan konular hakkında kendi görüşüyle hüküm vereceğini, içtihat edeceğini” söylemesi üzerine Hz. Peygamber memnun olmuştur (Tirmizî, 1998/3).

Âlimlerin ilmi, sahip olduğu delili ve usulleri, akli melekeleri, bulunduğu şartlar aynı olmadığından yapılan içtihatlarda farklı sonuçlar elde edilebilmektedir. Hz. Peygamber döneminde bile sahabe farklı içtihatlarda bulunmuştur. Hendek Savaşı sonrasında Hz. Peygamber, “İkinci namazını herkes Benî Kurayza’da kılsın” talimatını vermiş ve bu talimatı duyan sahabilerden bazıları Hz. Peygamberin sözünü yorumlayarak ikinci namazını geçirmemek için yolda kılmış, bir kısmı da Hz. Peygamberin sözünü yorumlama gereği bile duymadan namazını Benî Kurayza yurduna varınca kılmıştır. Sahabenin yapmış olduğu farklı içtihatlardan hiç birisi Hz. Peygamber tarafından eleştirilmemiştir (Buhârî, 1987/30). Mecelle’nin 14. ve 16. kaideleri, hakkında kesin hüküm bulunan nassda içtihat yapılamayacağını, kesin ve açık bir hükmün bulunmadığı durumlarda müçtehitlerin yapmış olduğu farklı içtihatların birbirini geçersiz kılmayacağını, her müçtehidin kendi delili, imkanı ve gayretiyle ortaya koyduğu hükmün muteber olduğunu beyan etmektedir. Gerekli şartlara, bilgilere ve usule sahip olan fukahanın şer’î hüküm çıkarma gayreti olarak isimlendirilen içtihat, bilinenden (mevcut bilgi-delil-hüküm) bilinmeyene (yeni bilgi-hüküm-içtihat), kolaydan zora ve basitten karmaşığa öğretim ilkelerini de çağrıştırmaktadır. Her müçtehit sahip olduğu delil, bilgi ve usule göre farklı sonuç elde edebildiği için bu durumu bireye görelilik öğretim ilkesiyle de ilişkilendirebiliriz. İnsanların hayatta karşılaştığı güncel-somut olaylar için dinin ilke-esas ve delilleri ilişki kurularak bütünlük içerisinde değerlendirildikten ve karşılaştırma yapıldıktan sonra, var olan bilgiyle gayret kullanılarak, dinin hükmünü belirleme çabası olan içtihat; aktiflik, hayata yakınlık, güncellik, bütünlük, bilginin kullanılması, ilişki kurma, değerlendirme, fazla duyu organına hitap etme, ön bilgileri kullanma öğretim ilkeleriyle de örtüşmektedir. İçtihat, illet bağı bulunan hükümlerin kıyas edilmesini ve karşılaşılan problemin çözülmesini, örnek olay üzerinden değerlendirme yapılmasını gerektirdiğinden bu kaideler karşılaştırma, buldurma, problem çözme ve örnek olay incelemesi öğretim yöntemlerini ve ayrıca İslam’ın inanç, amel ve ahlak boyutunu ilgilendiren hüküm ve değerleri içermektedir.

“Alâ hilâfi’l-kıyas sabit olan şey, saire makisün-aleyh olmaz.” Mecelle’nin 15. kaidesi, kıyasa muhalif bir şekilde hükmü kitap, sünnet veya icma ile belli olan bir şeyin, başka meselelere delil ve kıyas olmayacağını açıklamaktadır. Burada İslam hukukunun hüküm çıkarma yöntemlerinden biri olan kıyas zikredilmektedir. Benzetme esasına dayanan, ilişki kurularak bilinenden hareketle bilinmeyene ulaşmayı hedefleyen kıyasın yer aldığı bu kaide öğretim ilkelerinden bilinenden bilinmeyene, yakından uzağa, basitten karmaşığa, somuttan soyuta, aktiflik, hayata yakınlık, güncellik, bütünlük, bilginin kullanılması, ön bilgileri kullanma, ilişki kurma ve değerlendirme ilkelerini çağrıştırmaktadır. İki hüküm arasında karşılaştırma yapılmasını öngören, problem çözmeye yönelik örnek olay incelemesi gerektiren bir muhtevaya sahip olan bu kaide, karşılaştırma, buldurma, problem çözme ve örnek olay incelemesi öğretim yöntemleriyle açıklanabilmektedir. Bu kaidenin düşünce, duygu ve davranışları kapsayan bir boyutu olduğu için İslam’ın inanç, amel ve ahlak boyutunu ilgilendiren hüküm ve değerler içerdiğini söyleyebiliriz.

“Meşakkat teysiri celb eder” (Berki, 1990, s. 20) küllî kaidesi, Mecelle’de 17. madde olarak yer almakta, dinin kolaylık prensibini hatırlatmaktadır. “O sizi seçti ve dinde sizin için bir güçlük kılmadı.” (Hac, 22/78), “Muhakkak ki din kolaylıktır. Hiç kimse dini zorlaştırmaya kalkmasın, mağlup olur (Nesâî, 1986/28). İnsan fitratına uygun olan İslamiyet’te kolaylık prensibi sürekli vurgulanmaktadır. “Zorlukla beraber kolaylık vardır.” (İnşirâh, 94/5) Hz. Peygamber, günah olmayan iki seçenek arasında kaldığında kolay olanını seçerdi (Buhârî, 1987/80). İslamiyet’in yaşanabilir ve kolay bir din olduğu öğretilirken Mecelle’nin bu küllî kaidesinden yararlanılabilir. Mecelle’nin 18, 21 ve 22. kaidesi “Meşakkat teysiri celb eder” ana kaidesiyle yakın anlamlı olup onu desteklemektedir. Bu maddeleri kısaca şu şekilde açıklayabiliriz: “Bir iş zık/dîk oldukça müttesi olur” kaidesi, bir konuda meşakkat görüldüğünde o konuda dinin uygun gördüğü ruhsat ve kolaylıklar devreye girdiğini hatırlatmaktadır. Borcunu

ödeyemeyen kişiye taksit yapılması, mazereti dolayısıyla ibadetleri tam olarak yapamayana kolaylık gösterilmesi, ayakta namaz kılamayanın oturarak namaz kılması buna örnek olarak verilebilir. Mecelle’de “Bir özür için câiz olan şey, ol özrün zevâliyle bâtlı olur”, “Zaruretler, memnû’ olan şeyleri mubah kılar” maddeleri, zaruri durumlarda yasak olan şeylerin mübah olacağını ve zaruri durumun ortadan kalkmasıyla da yasağın yeniden başlayacağını ifade etmektedir. Mecelle’de “Zaruretler, kendi miktarlarıncı takdîr olunur” maddesi de İslamiyet’in kolaylık dini olduğunu göstermektedir. Bu maddede yer alan kaide, meşakkatle karşılaşan insanın meşakkatini giderecek oranda haram olan şeylerden ihtiyacı karşılayabilmesi anlamını ifade etmektedir. Konuyu bir örnekle açıklayacak olursak, yiyecek bir şey bulamayan kişinin hayatta kalmak için başkasının malından açlığını asgari düzeyde giderecek şekilde yemesine izin verilmiştir. Bu kaidelerde hayatın olağan akışı içerisinde insanların karşılaşacağı problemlerin nasıl çözüleceği kısa ve öz olarak, eğitici ve öğretici bir üslupla ifade edilmiştir. 17, 18, 21 ve 22. kaideler, İslam’ın fitrata ve hayata uygun bir din olduğunu, insanların yaşamlarında onlara zorluk ve sıkıntı vermediğini bilakis hayatı kolaylaştırdığını anlatmaktadır. Mecelle’de olaya farklı açılardan yaklaşan ve birbirini destekleyen birden fazla maddenin varlığı, meselenin iyice öğrenilmesini hedefleyen öğretim ilkelerinden tekrar ve pekiştirme ilkesini hatırlatmaktadır. Hayatın içinden örneklere çözüm bulunmasını açıklayan, hayatın ve hükümlerin bütüncül bir bakışla değerlendirilmesini öngören bu kaideler hayata yakınlık, bütünlük ve değerlendirme ilkelerini de çağrıştırmaktadır. Bu kaideler, hükümleri ve zorlukları karşılaştırmayı, örnek olay üzerinden sorunlara çözüm üretmeyi öğütlediğinden, buldurma, karşılaştırma, problem çözme ve örnek olay incelemesi öğretim yöntemleriyle ilişkilendirilebilir. Bu kaideler ayrıca İslam’ın inanç, amel ve ahlak boyutunu ilgilendiren hüküm ve değerler de içermektedir.

“Zarar izâle olunur” (Berki, 1990, s. 21) kaidesi Mecelle’de 20. madde olarak yer alan ana kaidelerden biridir. İslamiyet, insanlara zarar vermeyi yasaklamıştır. “Kim bir Müslümana zarar verirse Allah da ona zarar verir ve kim bir Müslümanı sıkıntı ve meşakkate sokarsa, Allah da ona sıkıntı ve meşakkat verir.” (Buhârî, 1987/9). Mecelle’de 7, 19, 20, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31. maddeleri zarar konusunu işleyen küllî kaideler içerisinde yer almaktadır. Eskiden beri devam ediyor diye zarar devam ettirilemez anlamına gelen; “Zarar kadim olmaz”; zarar vermenin doğru olmadığı gibi zarara zararla karşılık vermek de doğru değildir anlamına gelen; “Zarar ve mukabele bi’z-zarar yoktur” ve “Bir zarar kendi misliyle izâle olunamaz”; kamuya gelecek genel bir zararı önlemek için şahsa veya bölgeye gelecek zarar tercih edilir anlamına gelen; “Zarar-ı âmmı def için zarar-ı hâs ihtiyar olunur”; büyük zararını önlemek için küçük zarara katlanılır anlamına gelen “Zarar-ı eşed zarar-ı ehaf ile izâle olunur”; zararın tamamının önlenemeyecek durumlarda önlenebildiği kadarıyla önlemek anlamına gelen “Zarar bi-kaderi’l-inkân def olunur” maddeleri, “Zarar izâle olunur” maddesine dayanmaktadır. İslâm dinine göre herkesin akıl güvenliği, can güvenliği, mal, nesil ve inanç güvenliği teminat altındadır. Kişilerin maddî ve manevî hakları ve değerleri koruma altında olup bunlara zarar vermek yasaklanmıştır. Zarar gelmesi durumunda zarar en güzel şekilde telafi edilir. Mecelle’de yer alan zararlar alakalı çok sayıda kaide İslam’ın zararlarla ilgili hassasiyetini ve bakış açısını yansıtmakta, zararlarla ilgili hükümlerin öğretimini kolaylaştırmaktadır. “Def-i mefâsid celb-i menafi’den evlâdır” (Berki, 1990, s. 21) kaidesi, Mecelle’de 30. madde olarak yer almaktadır. Bu kaide bir zararı önlemenin bir menfaati elde etmekten daha öncelikli olduğunu ifade etmektedir. İstanbul Üniversitesi Hukuk Fakültesi’nde 40 yıl ders vermiş olan ve Mecelle konusunda çalışmaları olan Mustafa Reşit Belgesay, “ileriki bir menfaati korumak için halen bir zarara katlanmak pek akilâne sayılmaz” ifadesiyle bu kaideyi özetlemiştir (Belgesay, 1947, s. 39). Bu maddeyle anlatılmak istenen şey, bir menfaatle bir zarar çakıştığında zarardan korunmak için menfaatten kaçınılması anlamına gelmektedir. Mecelle’nin bu maddesi İslam’ın temel kaynaklarında yer alan bir hususun edebi ve öz bir şekilde ifadesidir. Kur’an’da içki ve kumarın yasaklandığı âyette içki ve kumarın faydasının olduğundan da bahsedilmektedir. İçki ve kumarda bulunan faydalar bu iki maddeyi helal kılmamış,

zararı faydasından çok olduğu için bunlar yasaklanmıştır (Bakara, 2/219). İslam dini insan ve toplumun maslahatına büyük bir önem vermiştir. İnsanların fiilleri, maslahat ve mefsedet bakımından değerlendirilmeye tabi tutulmuş; maslahat ve mefsedet eşit olup olamayacağı mevzu tartışılmıştır. İslam âlimlerinin çoğunluğunun görüşü, mefsedeti önlemenin maslahatı elde etmeden daha öncelikli olduğu yönündedir (Şener, 1970, s. 105-106). İslam'da yasaklanan birçok fiil, hal ve durumun içerisinde az çok menfaatlerin olduğu, bununla birlikte bu menfaatlerle zararların çatıştığı görülmektedir. 7, 19, 20, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31. kaideleri İslam'ın zararlarla ilgili bakış açısını yansıtmaktadır. İslamiyet, hiçbir şekilde insanların ve toplumun zarara uğra(tıl)masını istemez. Öğretim ilkeleri açısından incelendiğinde bir konuda birçok kaidenin bulunması, meselenin iyice anlaşılması ve kalıcı olarak öğrenilmesi için kullanılan tekrar ve pekiştirme ilkelerini hatırlatmaktadır. Bu kaideler, hayatın içinden güncel konularla ilgili ön bilgilerle değerlendirme yapıldıktan sonra ilişki kurulmasını içeren boyutları nedeniyle, hayata yakınlık, güncellik, bütünlük, bilginin kullanılması, ilişki kurma, değerlendirme, ön bilgileri kullanma ve ipucu öğretim ilkeleriyle de açıklanabilmektedir. Bu kaideler, içtihat ve kıyas gerektiren boyutları nedeniyle karşılaştırma, buldurma, problem çözme ve örnek olay incelemesi öğretim yöntemleri ile İslam'ın daha çok ameli ve ahlaki hüküm ve değerlerini içermektedir.

“Bir özür için caiz olan şey ol özrün zevali ile bâtil olur.”, “Mâni zail oldukça memnu avdet eder.”, ve “İztırar gayrin hakkını iptal etmez.” Mecelle'nin 23, 24 ve 25. kaideleri, birbirleriyle bağlantılıdır. Bir mazeret nedeniyle uygulanamayan aslî hüküm, özrün kalkmasıyla önceki konumuna döner. Bir kişi zengin olduğu için zekât alamaz, ancak yolculukta malına ulaşma imkanından yoksun kalırsa, o süre zarfında zekât alabilir. Bununla birlikte, yolculuktan döndüğünde ve malına ulaştığında artık zekât alamaz. Yakın anlamlı bu kaideler birbirlerini desteklemektedir ve öğretim ilkelerinden tekrar ve pekiştirme ilkesini hatırlatmaktadır. Ayrıca hayatın içindeki örneklerle kurgulanmış olan, bireye özgü hükümler barındıran, bilginin kullanılmasını, olay ve hükümler arasında ilişki kurulmasını ve karşılaştırmayla değerlendirme yapılmasını gerektiren, bütüncül bir bakış açısını ve örnek olay incelemesiyle problem çözmeyi destekleyen bu kaideler, hayata yakınlık, bireye görelilik, güncellik, bütünlük, bilginin kullanılması, ilişki kurma, değerlendirme, ön bilgileri kullanma ve ipucu öğretim ilkelerini anımsatmaktadır. Bu kaideler aynı zamanda karşılaştırma, problem çözme ve örnek olay incelemesi öğretim yöntemleriyle İslam'ın amel ve ahlak boyutunu ilgilendiren hüküm ve değerleri içermektedir.

“Alınması memnu olan şeyin vermesi dahi memnudur.”, “İşlenmesi memnu olan şeyin istenmesi dahi memnudur.” 34 ve 35. kaideler, İslam'da haram kılınan faizin alınması gibi verilmesinin de yasak olduğunu açıklamaktadır. Konunun ve anlatım dilinin açıklığını ifade eden açıklık öğretim ilkesi bu kaidelerde görülmektedir. Bu kaidelerde alma ve verme meselesi arasında ilişki kurulduğundan, ön bilgiler ve ipuçları kullanılarak, örnek olay incelemesiyle karşılaştırma ve değerlendirme yapılması gerektiğinden ilişki kurma, değerlendirme, ön bilgileri kullanma, ipucu öğretim ilkelerinden; karşılaştırma ve örnek olay incelemesi öğretim yöntemlerinden bahsedilebilir. Bu kaideler İslam'ın amel ve ahlak boyutunu ilgilendiren hüküm ve değerler içermektedir.

Hakkında nass olmayan konularda örf ve âdetin hükme kaynak olacağı anlamına gelen “Âdet muhakkemdir” (Berki, 1990, s. 22) kaidesi, Mecelle'de 36. sırada bulunmaktadır. Örf ve âdet konularına Mecelle'de geniş yer verilmiş ve konuyla alakalı birçok madde bulunmaktadır. “Âdeten mümteni olan şey hakikaten mümteni gibidir”, “Âdetin delâletiyle mana-i hakiki terk olunur”, “Âdet ancak muttarid yahut galip oldukça muteber olur”, “Örfen maruf olan şey şart kılınmış gibidir”, “Örf ile tayin nass ile tayin gibidir” maddeleri örfle alakalı Mecelle'nin küllî kaideleridir. Örf ve âdetler, toplumun kültürünü oluşturan en önemli unsurlardan birisidir. Eğitim ve öğretimden beklenen en önemli hedeflerden birisi

de toplumun kültürünün nesillere aktarılmasıdır. Örf ve âdet öğretilirken, İslam dininin bakış açısını yansıtmaya sebebiyle Mecelle'nin örfle alakalı kaidelerinden yararlanılabilir. 36, 37, 38, 40, 41, 43, 44, 45. kaideler öğretim ilkelerinden hedeflere (amaç-kazanım) görelilik (uygunluk), bilinenden bilinmeyene, yakından uzağa, somuttan soyuta, hayata yakınlık, güncellik, bütünlük, rehberlik, açıklık, ilişki kurma, basitten karmaşığa (kolaydan zora), değerlendirme, ön bilgileri kullanma, ipucu, pekiştirme ilkelerini; karşılaştırma, problem çözme, örnek olay incelemesi öğretim yöntemlerini çağrıştırmaktadır. Bu kaideler İslam'ın amel ve ahlak boyutunu ilgilendiren hüküm ve değerler içermektedir.

Zamanın değişmesiyle hükümlerin değişmesi inkar olunamaz anlamına gelen; “Ezmânın teğayyürü ile ahkâmın teğayyürü inkâr olunamaz” (Berki, 1990, s. 22) maddesi Mecelle'nin 39. maddesidir. Haram ve helalliği naslarla sabit olan hükümler dışında kalan birey ve toplumun günlük hayatıyla alakalı ilişkileri canlı olup zamanla değişime ve gelişime açık bir alandır (Yaman, 2014, s. 1). Ebû Yûsuf, bir mescidin altı ve üstünün aynı hükümde olduğu ve dolayısıyla altına veya üstüne başka bir şey yapılamayacağı görüşünü savunurken, Bağdat'a gidince konut sıkıntısı olduğunu görmüş binaların bir katının mescit diğer katının ev yapılacağına hükmederek eski içtihadını değiştirmiştir (Erdoğan, 1990, s. 251-252). Çocukların gelecek zamana göre eğitilmesini isteyen Ali b. Ebu Tâlib, zamanın değişmesiyle ihtiyaçların ve dolayısıyla eğitimin de farklı olacağını ifade etmiştir (Akseki, 1968, s. 202). Din eğitimi açısından Mecelle'nin zamanın değişmesiyle hükümlerin değişebileceğinin ifade eden hükmü önemli bir yere sahiptir. Zamanla yenilenmek, çağın ve zamanın ruhunu anlamak, eğitime dinamizm vermekte ve eğitimi canlı tutmaktadır. İslam ve Türk tarihi incelendiğinde, eğitim kurumlarıyla birlikte eğitim anlayışının da değiştiğine şahit olmaktayız. Eğitim tarihinde yaşanan değişimlerde iyiye ve güzele doğru yürüyüş hedeflenmiştir. Farklı zamanlarda ve mekanlarda bazı söylem ve eylemlerin farklı olacağını kabullenmek ve çağın ruhuna uygun eğitim yapmak din eğitiminin de kabul ettiği hususlardan biridir. İslam dininin de kabul ettiği değişim ve gelişimin, din eğitiminde de göz önünde bulundurulması gereken bir ilke olduğunu söyleyebiliriz. Tarihsel olarak incelendiğinde eğitim sisteminde, eğitime bakış açısında, eğitimden beklentilerde, öğretim programlarında birçok değişim yaşanmıştır ve yaşanmaktadır.

39. kaide öğretim ilkelerinden hedeflere (amaç-kazanım) görelilik (uygunluk), bilinenden bilinmeyene, yakından uzağa, somuttan soyuta, aktiflik (aktivite yaparak ve yaşayarak öğrenme), hayata yakınlık, güncellik, bütünlük, açıklık, bilginin kullanılması, ilişki kurma, basitten karmaşığa (kolaydan zora), değerlendirme, ön bilgileri kullanma ilkelerini; karşılaştırma, problem çözme, örnek olay incelemesi öğretim yöntemlerini çağrıştırmaktadır. Bu kaide İslam'ın amel ve ahlak boyutunu ilgilendiren hüküm ve değerler içermektedir.

“İtibar galib-i şayiadır, nadire değildir.”, “Sual cevapta iade olunmuş addolunur.”, “Sakite bir söz isnat olunmaz, lakin marız-ı hâcette sükut beyandır.” 42, 66 ve 67. kaideleri; nadire değil, yaygın ve galip olana itibar edileceğini, kişiye ne sorulduysa ona cevap verildiğini, susan kişiye söz isnad edilemeyeceğini fakat konuşulması gereken yerde susmanın ikrar sayılacağını açıklamaktadır. Bu kaidelerde, hayatın içinden örneklerle yaygın olanın nadire galip gelmesi, ön bilgi ve ipuçlarını değerlendirme söz konusu olduğu için öğretim ilkelerinden bilinenden bilinmeyene, yakından uzağa, hayata yakınlık, değerlendirme, ön bilgileri kullanma ve ipucu ilkelerini; durumlar arasında karşılaştırma yapılarak problem çözüldüğü için öğretim yöntemlerinden karşılaştırma, problem çözme ve örnek olay incelemesi yöntemlerinden bahsedilebilir. Bu kaideler İslam'ın inanç, amel ve ahlak boyutunu ilgilendiren hüküm ve değerler içermektedir.

“Vücutta bir şeye tâbi olan, hükümde dahi ana tabi olur.”, “Tâbi olan şeye ayrıca hüküm verilemez.” Mecelle’nin 47. ve 48. kaideleri 49, 50, 52, 63 ve 87. kaideleriyle ilişkilidir. Tekrarla birbirlerini destekleyen ve anlamı pekiştiren bu kaideler öğretim ilkelerinden tekrar ve pekiştirme ilkelerini çağrıştırmaktadır. Bütüne tabi olan şey için bütünden farklı bir hüküm verilemeyeceğini açıklayan bu kaideler, hayatın içinden güncel örnekler sunmakta, bütünlük içerisinde ilişki kurularak değerlendirme yapılmasını öğütlemektedir. Bu nedenle bu kaideleri, hayata yakınlık, güncellik, bütünlük, ilişki kurma, ön bilgileri kullanma, ipucu ve değerlendirme öğretim ilkeleriyle açıklayabiliriz. Bu kaideler, iki farklı nesne veya konunun karşılaştırmasını öngördüğünden, karşılaştırma, problem çözme ve örnek olay incelemesi öğretim yöntemlerinden bahsedilebilir. Bu kaideler İslam’ın amel boyutunu ilgilendiren hüküm ve değerler içermektedir.

“Burhan ile sabit olan şey ıyanen sabit gibidir.”, “Beyyine müddei için ve yemin münkir üzerinedir.”, “Kişi ikrarıyla ilzam olunur.” Mecelle’nin 75, 76 ve 79. kaideleri, kesin delille sabit olan şeyin, açık ve kesin kabul edileceğini, muhakemede davacının delil getirmekle, davalının yemin ile yükümlü olmasını açıklamaktadır. Bu kaidelerde, hayatın içinden güncel konularla ilgili değerlendirme yapılarak çözüm üretildiğinden hayata yakınlık, güncellik ve değerlendirme öğretim ilkelerinden; iki kişinin/konunun karşılaştırması yapıldığı için karşılaştırma, problem çözme ve örnek olay incelemesi öğretim yöntemlerinden bahsetmek mümkündür. Bu kaideler İslam’ın amel ve ahlak boyutunu ilgilendiren hüküm ve değerler içermektedir.

İnsanlar toplum halinde yaşamaktadır ve toplumsal yaşam bir düzeni gerektirmektedir. Çağdaş toplumlarda kamu düzenini sağlayan birçok uygulama bulunsa da bunlar arasında en etkili olanı hukuk kurallarıdır. Hukuk, devlet ile toplum sözleşmesi mesabesindedir. Devlet, insan haklarına saygılı vatandaş yetiştirmek için özellikle erken dönemlerde eğitim ve öğretim imkânlarından yararlanmaktadır. Kültürel değerlerin genç nesillere aktarılması eğitimin temel bir işlevidir (Tezcan, 1997, s. 22).

Türk hukuk tarihi açısından büyük bir değere sahip olan Mecelle’nin, günümüzde sosyo-kültürel mirasımızı tanımamız ve anlamamız açısından önemli olduğunu, din eğitimi ve öğretimi açısından kıymetli bir hazine olduğunu söyleyebiliriz. Mecelle’nin küllî kaideleri, İslam’ın hak ve hukuka bakışımı yansıttığı gibi, dini ve insani değerleri, ilke ve prensipleri de öğretmekte, kültürel transferin aktarımına kaynaklık etmektedir.

## Sonuç

Sosyal bir varlık olan insanın ihtiyaçlarını karşılaması, dengeli ve düzenli bir yaşam için toplum içerisinde ve belirli kurallar çerçevesinde yaşaması gerekmektedir. Osmanlı Devleti’nin batı karşısında gerilemesi, hukuki, askeri, iktisadi ve sosyal birçok alanda köklü değişimi ve yenilenmeyi beraberinde getirmiştir. Osmanlı’nın son dönemlerinde modernleşme adına yapılan en önemli hukuk reformu ve kanunlaştırma faaliyeti Mecelle’dir. Osmanlıda yetkin müçtehitlerin yetişmediği, düşüncede ve hukukta taklitin arttığı dönemlerde yazılan Mecelle, içtihat geleneğini yeniden canlandırmış, dinin hayatta etkili ve hakem olmasına destek olmuştur.

İnsanlar ve toplumlar, milletler ve devletler, kültürler ve medeniyetler, doğu ile batı birbirini etkile (yebil)mekte, tarih buna göre şekillenmektedir. Mecelle, batı karşısında gerileme sürecine giren Osmanlı Devleti’nin kalkınma ve modernleşme hamlesi, yereldeki mücadelenin hukuki karşılığıdır. Mecelle’deki

küllî kaideler, İslam medeniyetinin ve hukukunun maziden gelen birikimi olduğu kadar geleceğe de ışık tutmaktadır.

Mecelle'nin bir hukuk mecmuası olmakla birlikte İslam'dan, onun medeniyet ve kültüründen neşet ettiği için aynı zamanda küllî kaidelerin eğitim ve ahlaki konularla ilgili olduğu söylenebilir. Kul hakkının, vicdanın ve ortak aklın ağır bastığı maddeler İslam ile insanın, fitrat ile hayatın, eğitim ile hukukun ve ahlakın yakınlığına ve iş birliğine işaret etmektedir. İslam'da teori ile pratik birbirinden bağımsız değildir, her ikisi de birbirini destekler mahiyettedir.

İslam düşüncesinde evrendeki her canlının ve oluşun birbiriyle ilişkisi vardır; insan küçük bir âlemi, âlem de büyük bir insanı andırmaktadır. Hayata, insana ve olaylara tevhit düşüncesinin bir yansıması olarak bakan mümin, parçada bütünü, bütünde parçayı görebilmektedir. Dinin devlet ile bütünleştiği bir örneği yansıtan Osmanlı'nın son dönemlerinde din ve devlet ilişkisi zayıflamış olsa da bu bağ her daim mevcuttu. Osmanlı'nın son dönemlerinde hazırlanan bir kanun metni olan Mecelle'de din ile eğitim, insan ile hayat, örf ile hukuk, gelenek ile gelecek, birey ile toplum, devlet ile tebaa iç içe geçmiş ve etkileşim kurmuştur. İctihat yöntemiyle hazırlanmış bir hukuk müdevvenatı olan Mecelle'de İslam ile uyumlu örfün de toplumsal bir gerçeklik olarak değerlendirilmiş olması, dinin insanla ve hayatla bağını/uyumunu ortaya koyan kıymetli bir değerdir.

İslamiyet, hayatın yeni durumlarına ve eşyalarına karşı donuk bir din değildir, dinamiktir. İctihat, yenilenen hayatta vahyi merkeze alarak kıyas yapılmasını, insanın ilahi iradeye uygun bir yaşam sürmesini mümkün kılmaktadır. Mecelle, Osmanlı Devleti'nin son dönemlerinde İslam hukukunun kanunlaştırılması faaliyetinin bir neticesi ve numunesidir. Dinden, medeniyetten ve örften süzülerek yalın hale getirilen Mecelle'deki küllî kaideler, insanın ve toplumun huzurlu, adil ve erdemli yaşamasını temin edecek hikmetli bir nasihat kitabını andırmaktadır. Osmanlı medeni hukuku niteliğindeki Mecelle, İslam hukukuna, Türk hukuk tarihine ve dünya hukuk tarihine önemli katılarda bulunmuştur.

Mecelle, alanında bir ilk olmasına rağmen modern bir hukuk metni anlayışıyla belirli bir sistematığe göre yazılmış, kendisinden sonra yazılan kanunlara ve hukuki alanda yapılan reformlarına örnek ve öncü olmuştur. Birey ve toplum için hak, hukuk, adalet ve ahlak vazgeçilmezdir. Mecelle bu temel evrensel değerlerden hareketle İslam ve Türk medeniyetinden neşet etmiş başyapıt olarak İslam Türk hukukunda, dünya kültür ve eğitim tarihindeki haklı yerini almıştır.

Mecelle'nin küllî kaideleri, kültürü-değerleri ve toplumu ile uyumlu birey ve nesiller yetiştirmek şeklinde özetlenebilecek insani, kültürel ve toplumsal eğitim hedefler için kullanılabilir. Ayrıca, doğru düşünmenin kurallarını, usûl ve yöntemlerini gösteren ilkeler manzumesi olarak küllî kaideler, din eğitiminde ve özellikle fıkıh ve usûl-ü fıkıh derslerinde akıl yürütmeye örnek ve destek olabilir. Küllî kaideler, öğretim ilkelerinden hedeflere (amaç-kazanım) görelilik (uygunluk), çocuğa (öğrenciye-bireye) görelilik, bilinenden bilinmeyene, hayata yakınlık, bütünlük, açıklık, ilişki kurma, ön bilgileri kullanma, değerlendirme ilkelerini çağrıştıran birçok hüküm içermektedir. Aynı şekilde küllî kaideler, öğretim yöntemlerinden anlatma, karşılaştırma, problem çözme, buldurma ve örnek olay incelemesi yöntemlerinin uygulanabileceği birçok hüküm çağrıştırmaktadır. Bu itibarla Mecelle'nin küllî kaidelerinin eğitim ve öğretime konu edilmesi, din ve eğitiminde, kültür ve değer aktarımında kullanılması büyük önem arz etmektedir.

Türk, İslam ve dünya hukuk tarihinde kendisinden sıkça söz edilen ve incelenen, Türk milletinin ve İslam coğrafyasının hafızasında derin izler bırakan, içerisinde evrensel hukuk değerleriyle birlikte dinî, millî,

örfî ve eğitim-öğretim değerleri barındıran Mecelle'nin eğitim ve öğretim yönünden ilk defa incelemesinin yapıldığı bu çalışma neticesinde Mecelle'nin, hukuk ve İslam hukuku eğitim-öğretimlerinde İslam hukukunun tarihsel gelişimine ve kurallarına dair eğitimlerin bir parçası olarak kullanılabileceğini, hukuk öğrencileri için hukukun doğru uygulanmasını teşvik amacıyla değerlendirilebileceğini, İslam hukukunun kurallarını ve uygulama yöntemlerini anlamaya yardımcı olabileceğini söyleyebiliriz. Din eğitimi açısından Mecelle'deki küllî kaidelerin, dinin ve eğitiminin hedefleriyle uyumlu olduğu, din öğretimi ilkeleri ve yöntemleri konusunda yardımcı kaynaklar olduğu ve dini kavramların öğretimi açısından etkili olacağı değerlendirilmektedir. Bu çalışma neticesinde dinin sadece insanın Rabbiyle ilişkisini belirleyen ilkelere ibaret olmadığı, insanlar arası ilişkilerde, hukukta, eğitim ve öğretimde de dinin ve değerlerin başat bir rol oynadığı anlaşılmıştır.

Eğitim hedefleriyle, öğretim ilke ve yöntemleriyle bağlantılı olan Mecelle'nin küllî kaidelerinin hukuk ve İslam hukuku derslerinde, örgün ve yaygın din eğitimi yapan kurumlarda din eğitimiyle alakalı derslerde değerlendirilmesi ve din eğitiminin bir parçası olarak doğru düşünmenin öğretilmesinde bu prensiplerden yararlanılması önerilmektedir.

### Kaynakça

- Abdurrahman, T. (2021). *Dini Amel ve Aklın Yenilenmesi*. (çev. Mehmet Emin Güleçyüz). Pınar Yayınları.
- Akgündüz, A. (1990). *Osmanlı Kanunnâmeleri ve Hukukî Tahlilleri*. I-V cilt. Fey Vakfı Yayınları.
- Akseki, A. H. (1968). *İslam Ahlakı*. Üçdal Neşriyat.
- Altaş, N. ve Arıcı, İ. (2016). Din Eğitiminin Bilimselleşme Süreci. *İçinde M. Köylü ve N. Altaş (Ed.), Din Eğitimi*, Ensar Neşriyat.
- Ayasbeyoğlu, N. (1968). *İslamiyet'in Eğitimimize Getirdiği Değerler ve K. Kerîm'in Eğitim ile İlgili Ayetlerinin Tahlili*. MEB Yayınları.
- Aydın, M. (2011). Değerler, İşlevleri ve Ahlâk. *Eğitime Bakış Dergisi*, 19, 39-45.
- Aydın, M. A. (2001). *Türk Hukuk Tarihi*. Beta Yayınları.
- Aydın, M. A. (2003). Mecelle-i Ahkâm-ı Adliyye. *İçinde Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*. (Cilt: 28, ss. 231-235). TDV Yayınları.
- Aydın, M. Z. (2015). *Din Öğretiminde Yöntemler*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Ayhan, H. (1982). *Eğitime Giriş ve İslamiyet'in Eğitimimize Getirdiği Değerler*. Damla Yayınevi.
- Baktır, M. (2001). Kaide. *İçinde Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*. (Cilt: 24, ss. 205-210). TDV Yayınları. M. (2008). İslâm Hukukunun Genel Prensipleri. *Ekev Akademi Dergisi*, 34, 203-210.
- Bardakoğlu, A. (2017). *İslâm Işığında Müslümanlığımızla Yüzleşme*. KURAMER Yayınları.
- Başarer, D. (2021). Mantıksal Düşünmeyi Geliştiren Etkinlik Örnekleri. *Millî Eğitim*, 50(231), 335-352.
- Bayraklı, B. (2002). *İslam'da Eğitim*. Bayraklı Yayınları.
- Bayraktar, M. F. (1987). *İslam Eğitiminde Öğretmen-Öğrenci Münasebetleri*. İFAV Yayınları.
- Belgesay, M. R. (1947). *Mecelle'nin Küllî Kaideleri ve Yeni Hukukun Ana Prensipleri*. İsmail Akgün Matbaası.
- Berki, A. H. (1962). *İslam Şeriatında Kaza (Hüküm ve Hâkimlik) Tarihi ve İfta Müessesesi*. Yargıçoğlu Matbaası.
- Berki, A. H. (1990). *Açıklamalı Mecelle (Mecelle-i Ahkam-ı Adliyye)*. Hikmet Yayınları.
- Bilhan, S. (1981). *Din Eğitiminin Amacı*. İlahiyat Vakfı Yayınları.



- Bilhan, S. (1991). *Eğitim Felsefesi, Kavram Çözümlemesi*. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Buhârî, E. A. M. b. İ. (1987). *el-Câmiu's-Sahih*. (thk. Mustafa Dib el-Boğa). Dâru İbn Kesir.
- Ceylan, M. (2021). Mecelle-i Ahkâm-ı Adliyye'nin Hazırlanışı, Uygulanması ve Kapsamı. *Adalet Dergisi*, 66, 701-726.
- Çekin, A. (2013). Din ve Eğitimin Toplumsal Yönü Üzerine Değerlendirmeler. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 36-48.
- Demir, A. (2011). *Mecelle ve Küllî Kaideler*. Işık Akademi Yayınları.
- Develioğlu, F. (2001). *Osmanlıca-Türkçe Ansiklopedik Lügat*. Aydın Kitabevi Yayınları.
- Ekinci, E. B. (2019). Mecelle Hakkında Değerlendirmeler. *Adalet Dergisi*, 62-63, 335-356.
- Ellek, H. (2014). Osmalı'da Kanunlaştırma Hareketleri ve Mecelle. *Gümüşhane Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 3(6), 119-159.
- Erdem, S. (2005). Türkçede Mecelle Literatürü. *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi*, 3(5), 673-722.
- Erdoğan, M. (1990). *İslâm Hukukunda Ahkâmın Değişmesi*. Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları.
- Ergin, O. (1977). *Türkiye Maarif Tarihi*. Eser Matbaası.
- Ertürk, S. (1994). *Eğitimde Program Geliştirme*. Meteksan Baskı.
- Fersahoğlu, Y. (1998). *Kur'an'da Zihin Eğitimi*. Marifet Yayınları.
- Gencer, B. (2012). *İslam'da Modernleşme (1839-1939)*. Doğu Batı Yayınları.
- Gökçe, F. (2000). *Değişim Sürecinde Devlet ve Eğitim*. Eylül Yayınları.
- Günay, H. M. (2010). Şüphe. İçinde Türkiye Diyanet Vakfı Ansiklopedisi. (Cilt: 39, ss. 263-265). TDV Yayınları.
- Gür, A. R. (1993). *Hukuk Tarihi ve Tefekkürü Bakımından Mecelle*. Sebil Yayınları.
- Hökekleli, H. (2011). *Ailede, Okulda, Toplumda Değerler Psikolojisi ve Eğitimi*. Timaş Yayınları.
- İlhan, C. (2011). *Günümüz Türkçesiyle Mecelle (Mecelle-i Ahkâm-ı Adliye)*. Yetkin Yayınları.
- İnalçık, H. (1958). Osmanlı Hukukuna Giriş: Örfi-Sultani Hukuk ve Fatih'in Kanunları. *Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, 13(2), 102-126.
- Karaman, H. (2008). *Anahatlarıyla İslâm Hukuku* 1. 2. 3. Ensar Neşriyat.
- Kaşıkcı, O. (1997). *İslam ve Osmanlı Hukukunda Mecelle*. Osmanlı Araştırmaları Vakfı Yayınları.
- Kızılabdullah, Y. (2015). Kavramsal Çerçeve: Eğitim, Öğretim ve Din. İçinde R. Doğan ve R. Ege (Ed.), *Din Eğitimi El Kitabı*. Grafiker Yayınları.
- Kızılkaya, N. (2013). *Hanefî Mezhebi Bağlamında Küllî Kaideler*. İz Yayıncılık.
- Kur'an Yolu Türkçe Meal ve Tefsir*. (2014). (çev. H. Karaman vd.). Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları.
- Lewis, B. (1984). *Modern Türkiye'nin Doğuşu*. (Çev. M. Kıratlı). Türk Tarih Kurumu.
- Mardin, Ş. (1991). *Türk Modernleşmesi*. İletişim Yayınları.
- Mardin, Ş. (2009). *Yeni Osmanlı Düşüncesinin Doğuşu*. İletişim Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı (İlkokul 4 ve Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*.
- Millî Eğitim Bakanlığı. *2023 Eğitim Vizyonu*.
- Millî Eğitim Bakanlığı. *Örnekleriyle Türkçe Sözlük*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Nesâî, E. A. A. b. Ş. (1986). *Sünen-i Nesâî*. (Thk. A. Ebu Gudde). Mektebetü'l-Matbuattü'l-İslamiyye.

- Onar, S. S. (1955). Osmanlı İmparatorluğunda İslam Hukukunun Bir Kısımının Codification'u Mecelle. *İstanbul Üniversitesi Hukuk Fakültesi Mecmuası*, 20(1-4), 57-85.
- Örsten Esirgen, S. (2011). Osmanlı Devleti'nde Medeni Kanun Tartışmaları: Mecelle mi, Fransız Medeni Kanunu mu?. *OTAM Ankara Üniversitesi Osmanlı Tarihi Araştırma ve Uygulama Merkezi Dergisi*, 29(29), 31-48.
- Özel, A. (1989). el-'Alemlîyye. İçinde *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*. (Cilt: 2, ss. 365-366). TDV Yayınları.
- Öztañ, B. (2009). *Medeni Hukukun Temel Kavramları*. Turhan Kitabevi.
- Russel, B. (1996). *Eğitim Üzerine*. (Çev. N. Bezel). Say Yayınları.
- Şener, A. (1970). İslâm Hukukunda Maslahat ve Mefsedet Anlayışı. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 18, 105-106.
- Şentürk, R. (2017). *İslam Dünyasında Modernleşme ve Toplum Bilim Türkiye ve Mısır Örneği*. İz Yayınları.
- Şimşirgil, A. ve Ekinci, E. B. (2009). *Ahmet Cevdet Paşa ve Mecelle*. KTB Yayınları.
- Tavşancıl, E. ve Aslan, A. E. (2001). *İçerik Analizi ve Uygulama Örnekleri: Sözel, Yazılı ve Diğer Materyaller İçin*. Epsilon Yayınevi.
- Tezcan, M. (1997). *Eğitim Sosyolojisi*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Tirmizî, M. İ. b. M. (1998). *Sünen-i Tirmizî*. (Thk. Beşşar Avvâd Maruf). Dârü'l-Garbi'l-İslami.
- Tosun, C. (2005). *Din Eğitimi Bilimine Giriş*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Tuzcu, A. (2012). *Kur'ân-ı Kerîm Açısından Mecelle'nin Küllî Kaideleri*. (YÖK Tez Merkezi, Yüksek Lisans). Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ülken, H. Z. (2001). *Eğitim Felsefesi*. Ülken Yayınları.
- Ültay, E. vd. (2021). Sosyal Bilimlerde Betimsel İçerik Analizi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, 10, 188-201.
- Variş, F. (1978). *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Yaman, A. (2014). Fıkıhın Sosyolojik Yürürlüğü Bağlamında Fetvada Değişim. *Diyanet İlmi Dergi*, 50(2), 7-21.
- Yaman, E. (2012). *Değerler Eğitimi: Eğitimde Yeni Ufuklar*. Akçağ Yayınları.
- Yavuz, K. (1998). *Günümüzde Din Eğitimi*. Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları.
- Yeşilyurt, E. (2020). Öğretmenin Pusulası: Genel Öğretim İlkeleri. *EKEV Akademi Dergisi*, 83, 267-284.
- Yıldırım, M. (2001). *Mecelle'nin Küllî Kaideleri*. İzmir İlahiyat Fakültesi Yayınları.
- Zerka, M. A. (2006). *İslam Hukuku*. Gündönümü Yayınları.
- Zeydan, A. (2008). *İslam Hukuku'na Giriş*. (Çev. Ali Şafak). Kayıhan Yayınları.

## 26. Yetişkinlerin okuma yazma öğrenimleri ve çok yönlü gelişimleri: hayat boyu öğrenen mahalle projesi üzerine bir inceleme<sup>1</sup>

Nurhüda SÖZEN<sup>2</sup>

**APA:** Sözen, N. (2023). Yetişkinlerin okuma yazma öğrenimleri ve çok yönlü gelişimleri: hayat boyu öğrenen mahalle projesi üzerine bir inceleme. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (36), 477-506. DOI: 10.29000/rumelide.1372515.

### Öz

Bu araştırmada Hayat Boyu Öğrenen Mahalle projesinin içeriğini tüm yönleriyle ifade etmek, İstanbul ili üzerindeki etkisini tespit etmek ve açılan kurslara katılan yetişkinlerin, okuma yazma öğrenim süreci ve mesleki kurslarda yaşadıkları süreci ortaya koymak amaçlanmıştır. Çalışma 21. yüzyıl becerilerine sahip bireyler yetiştirmek için Türkiye'ye özgü bir uygulama önerisi sunması yönüyle önem teşkil etmektedir. Karma yöntemle tasarlanan araştırmada projesinin içeriğinin geliştirilmesi sürecinde tarama yöntemi, katılımcı kitlesi yönüyle projenin etkisini belirlemek için nicel yöntem ve okuma yazma kursları ile mesleki kurslarda yaşanan süreci betimlemek için nitel yöntemlerden yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler, yetişkinler için okuma yazma öğrenimi kurslarına katılan (26 kursiyer) ve mesleki kurslara katılan (9 kursiyer) olmak üzere toplam 35 kursiyer ile gerçekleştirilmiştir. Veriler betimsel yöntemle analiz edilmiştir. Okuma yazma kursları bağlamında katılımcılar açılan kurslardan memnun kaldıklarını, evde çalışma ortamları olmadığı için daha çok tekrara ihtiyaç duyduklarını ve okuma yazma öğrenmek için kitaplarda sayıca daha fazla etkinliğe yer verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Sosyal ve mesleki kurslarda katılımcılar belgelerini aldıktan sonra iş yeri açabilmek için hibe projesi eğitimi talep etmişlerdir. Projenin etkisi değerlendirildiğinde Hayat Boyu Öğrenen Mahalle kapsamındaki okullarda 19180 kurs açılmış, kurslara katılan kursiyer sayısı 435007 olarak belirlenmiştir. Ayrıca okuma yazma öğretimi amacıyla 707 kurs açılmış 7255 kursiyer okuma yazma öğrenmiştir. Sonuç olarak bu çalışmada, okulların ders dışı eğitim saatlerinde halka hizmet edebilmesi, halkın okuma yazma kursu, mesleki ve sosyal kurslara mahallelerinde bulunan bir okul vasıtasıyla erişebilmesi, kurumsal işbirlikleri ile toplumun çok yönlü ilerlemesi ve okulun toplumla bütünleşmesine yönelik geliştirilen bu uygulama önerisi, paydaşların tartışmasına sunulmuştur.

**Anahtar kelimeler:** Hayat boyu öğrenme, yetişkin eğitimi, okuma

## Adults' literacy learning and versatile development: a review on the lifelong learning neighborhood project

### Abstract

In this study; It is aimed to express the content of the Lifelong Learning Neighborhood project in all its aspects, to determine its impact on the province of Istanbul and to reveal the process experienced by the adults participating in the courses opened in the literacy learning process and vocational courses. The study is important in that it presents a Turkey-specific application proposal to train

<sup>1</sup> Bu çalışma Kasım tarihleri arasında düzenlenen 20. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu'nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

<sup>2</sup> Dr., Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, Temel Eğitim Bölümü, Teacher (İstanbul, Türkiye), nurhudasozen@hotmail.com, ORCID: 0000-0003-2937-472X. [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 16.08.2023-kabul tarihi: 20.10.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1372515]

individuals with 21st century skills. In the research designed with the mixed method, the screening method was used in the development of the project's content, the quantitative method to determine the effect of the project in terms of the participant audience, and the semi-structured interview technique, one of the qualitative methods, was used to describe the process experienced in literacy courses and vocational courses. Semi-structured interviews were conducted with a total of 35 trainees, including adult literacy courses (26 trainees) and vocational courses (9 trainees). The data were analyzed by descriptive method. In the context of literacy courses, the participants stated that they were satisfied with the courses offered, that they needed more repetitions because they did not have a working environment at home, and that more activities should be included in the books in order to learn to read and write. In social and vocational courses, the participants requested grant project training in order to open a business after receiving their certificates. When the impact of the project is evaluated, 19180 courses were opened in the schools within the scope of Lifelong Learning Neighborhood, and the number of trainees attending the courses was determined as 435007. In addition, 707 courses were opened for the purpose of teaching literacy and 7255 trainees learned to read and write. As a result, in this study, this application proposal, which was developed for the schools to serve the public during extracurricular training hours, for the public to access literacy courses, vocational and social courses through a school located in their neighborhood, for the multifaceted progress of the society with institutional collaborations, and for the integration of the school with the society, was presented to the discussion of the stakeholders.

**Keywords:** Lifelong learning, learning, adult education, reading

## 1. Giriş

Eğitim, örgün ve yaygın eğitimi içeren tüm eğitsel faaliyetlerin ana bileşenidir. Her geçen gün artan bilgi ile gelişen teknoloji bireylerin eğitime olan ihtiyaçlarını da hızla arttırmaya devam etmektedir. Öğrenmenin okul sınırlarının dışına çıktığı ve yaşam boyu öğrenme olgusunun her geçen gün güçlendiği günümüzde, gerek bireysel gerekse toplumsal ihtiyaçların yeniden sorgulanması, nitelikli bireyler yetiştirmek isteyen toplumların temel hedeflerindedir. Bireylerin yaşa bakılmaksızın hangi öğrenim düzeylerinde olursa olsun sosyo-kültürel gelişimlerine yönelik imkân yaratmak, istihdam edilebilirliklerine katkı sağlamak üzere bilgi, beceri, yetenek ve yeterliliklerini geliştirerek, yapabileceklerine inanan ve öğrenmeyi seven nesiller yaratmak; donanımlı bireyler yetiştirmek isteyen toplumlar için önem teşkil etmektedir.

Eğitimde bireyler arası fırsat ve imkân eşitliğine yönelik amaçlar TC Anayasası ve Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Temel Kanunu ile yasal olarak temellendirilmiştir (Resmi Gazete, 1961). Anayasanın 42. maddesinde: "ilköğretim cinsiyet gözetmeksizin tüm vatandaşlar için zorunludur" ifadesi yer almıştır. İzah edilen genellik ilkesi ile hiçbir ayırım gözetilmeksizin herkesin, eşit eğitim-öğretim haklarının olduğu belirtilmiştir. (T.C. Anayasası, 1982). Mevcut bilgi ve niteliklerin geliştirilmesi amacıyla öğrenmeye yönelik faaliyetleri içeren Hayat Boyu Öğrenme (HBO), toplumsal ihtiyacın sonucu olarak belirmiştir. (Gözübüyük-Tamer, 2013, s. 43-54).

HBO, kendine yatırım yapmak isteyen bireyi çok yönlü geliştirmek hedefiyle yaşamı boyunca katıldığı tüm öğrenme etkinliklerini kapsayan, okul, yaş ve mekân sınırına bağlı kalmadan; sosyo-ekonomik statü ve eğitim düzeyine bakılmaksızın evde, işte, hayatın her alanında formal ya da informal yolla gerçekleşebilen; birlikte başarmanın keyfini sunan, bilginin, becerilerin ve yeteneklerin geliştirilmesini sağlayan; öğrenmenin hiçbir bir engel olmadan ve sınır tanımadan sürdürülebileceğini gösteren en genel

ifadeyle varoluşa anlam katan kavramlardan biridir. Alan yazında kavramsal olarak tam bir fikir birliğine varılamamasına rağmen; yaşam boyu eğitim, sürekli eğitim, yetişkin eğitimi, sürekli mesleki eğitim gibi farklı ifadelerle yakın kullanılmış ve Avrupa Komitesi, Avrupa Konseyi, OECD ve UNESCO gibi kurumların eğitime yönelik kullandıkları kavramlardan türemiştir. Hayat boyu öğrenme sosyal, kişisel ve istihdamla ilişkili olarak çok yönlü gelişimi sağlamak amacıyla yaşam boyu üstlenilen öğrenme etkinliklerinin tümü olarak belirtilmiştir. (Commission of European Communities, 2001; MEGEP, 2006). HBÖ faaliyetlerinin örgün eğitime alternatif olmadığı ancak örgün eğitimde eksik olup yetersiz kalan alanların daha sonra tamamlanması ve önceden fark edilmemiş becerilerinin keşfedilmesine yardımcı olduğu yapılan çalışmalarda izah edilmiştir (Berberoğlu, 2010, s. 113-117).

Hızla değişen ihtiyaçlarla gelişen dünyada, örgün eğitimden mezun olan bireylerin edindikleri bilgi ve beceriler, yaşamları boyunca yetmemektedir. Bu hızlı değişim ve ortaya çıkan ihtiyaçlar nedeniyle ülkeler eğitim alanında ciddi tedbirler almaya yönelmiştir (Aksoy, 2008). Küreselleşme, demografik değişim, rekabet, göç, sosyal unsurlar gibi kavramlarla ilişkili olan HBÖ, yaşanan zorluklara yönelik çözümler sunması, sosyal, ekonomik, bilimsel, teknolojik ve politik gelişmelerden bireyleri haberdar etmesi yönü ile değer taşımaktadır (Field, 2010, s. 89-95). Sosyal, ekonomik ve kültürel temalarda türlü değişimlerin yaşandığı 21. yüzyılda, bireylerin hızlı değişim sürecine adapte olabilmesi ve etkili eğitim fırsatlarının teşvik edilmesi amacıyla HBO'ya olan gereksinim gittikçe artmaktadır (Fischer, 2000, s. 7; Singh, 2016, s. 2). Bu gereksinimin giderilmesi için HBÖ alanında uygun, ulaşılabilir ve daha nitelikli eğitim ortamlarına ve eğitmen desteğinin nicelik olarak artırılmasına ihtiyaç duyulabilir. Sürece katkı sağlayabilecek yerel çapta kurumsal işbirlikleri ve üniversite işbirliklerinin sağlanmasıyla ayrıca farklı bakanlıklarla ortak çalışmaların gerçekleştirilmesiyle HBÖ sürecinin daha aktif olması ve yaygınlaşması desteklenebilir. Disiplinler arası iş birlikleri bağlamında alan uzmanlarından oluşan bir heyetin aktif çalışması, disiplinler arası araştırmalar yapan bir Hayat Boyu Öğrenme Enstitüsünün kurulması ayrıca süreci takip edebilecek daha kapsamlı bir bilişim sisteminin oluşturulması daha nitelikli hayat boyu öğrenme politikalarının geliştirilmesini destekleyebilir. Hayat Boyu Öğrenen Mahalle adlı uygulama önerimiz, bu ihtiyaçların giderilmesine katkı sağlamak amacıyla geliştirilmiştir. HBÖ'ye erişim imkânını artırmak, mahalle halkının okulla bütünleşmesini sağlamak, halkın destek eğitim ihtiyaçlarını okullarda açılan kurslar ve çok çeşitli faaliyetlerle giderebilmek hedefiyle halk eğitim merkezlerinin vazifelerini kendi binaları dışında da yerine getirebilecekleri ek mekânlara gereksinim vardır (Meb, 2013). Örgün eğitim kurumları; insan kaynakları ve fiziki yapıları bakımından bu ihtiyacı karşılayabilecek nitelikte olup mekân, yönetici, usta öğretici, donanım, eğitmen, cari harcamalar ve destek personel istihdamına yönelik tasarruf imkânı da sağlamaktadır. Ayrıca kurumlarımızın ders dışı zamanlarda kullanılmaması sebebiyle milli servet atıl kalmaktadır (Meb, 2013). Dolayısıyla ders zamanları dışında okullarımızdaki atölye, derslik, kütüphane, bahçe, spor salonu, gibi iç ve dış mekânların mahalle halkının sosyal, kültürel, sanatsal gelişiminde ve meslek edinmeye yönelik eğitimlerinde kullanılması önerilmektedir (Meb, 2013).

İngiltere, Almanya, İspanya, Danimarka gibi birçok ülkede kamu kaynaklarının tam kapasiteyle etkin ve verimli kullanılabilmesi için okullardan okul saatleri dışında da yararlanılmasına yönelik eğitim ve uygulamalar mevcuttur (European Commission, 2011. s. 5; Danish Ministry of Education, 2016d). Ülkemizde de okulların okul saatleri dışında, hafta sonlarında ve yaz aylarında eğitim faaliyetleri için birer alan olarak değerlendirilmesi, tüm halka hitap eden eğitim kurumları olarak işlev görmesi, yetişkinlere yönelik düzenlenen kurslarla kişisel gelişimi destekler rol üstlenmesi, tüm eğitim çıktılarımıza katkı sağlayacaktır. Disiplinler arası çok yönlü iş birlikleri ile hayata geçireceğimiz "Hayat Boyu Öğrenen Mahalle"nin (HBÖM) halkımızın yaşam boyu öğrenme süreçlerine pozitif katkı

sağlayacağı, HBÖ'ye katılımı arttıracığı ve erişim imânını kolaylaştıracağı ayrıca eğitimde niteliksel ve niceliksel dönüşüme mahallede bulunan bir okul vasıtasıyla destek olacağı ifade edilebilir.

MEB Vizyon hedeflerinde öğrencinin sosyal, akademik, sanatsal, kültürel, sportif vd. birçok alandaki başarısında ailesinin doğrudan ve dolaylı etkisinin olduğu ifade edilmiştir. TIMMS fen bilimleri ve matematik sınavlarından elde edilen sonuçlar çok yönlü analiz edildiğinde, bireylerin evde kitap okuma sıklıkları, evdeki kitap sayısı, eğitim düzeyi ve aile ortamı gibi etkenlerin öğrenci başarısını açıklamada değer taşıdığını göstermiştir. PISA verileri de yine öğrenci başarısı üzerinde, ebeveynlerin sosyo-ekonomik düzeyi ve kültürel gelişimi gibi faktörlerin, okul içi faktörlere göre daha etkili olduğunu ortaya koymuştur (Onuncu Kalkınma Planı, 2013, s. 25). Dolayısıyla HBÖM, gelişime açık, farkındalığı yüksek, donanımlı bireylere ve çocuğunun eğitimi ile daha çok ilgili ebeveynlerin yetişmesine destek olacaktır. Özellikle okulun bulunduğu yerleşim bölgesinin çok yönlü gereksinimlerine uygun olarak açılacak eğitimler, okulların niteliklerini arttırmaya dönük çalışmaları da destekleyerek, ebeveynlerin eğitim-öğretim süreçlerinde daha aktif rol almasına katkı sağlayacaktır.

HBÖM ile hayat boyu eğitim süreçlerinde bir taraftan fırsat eşitliğini sağlamaya yönelik çok yönlü girişimler gerçekleşirken diğer taraftan kurumsal işbirlikleri ile sosyal içerikli bir transfer gerçekleşecektir (Lazenby, 2016, s. 67; Westen, 1985, s. 837-850). Okullar HEM'ler ile mahalle halkı arasında aktif ve kolay ulaşılabilir bir köprü rolü üstlenmekle birlikte, veli eğitiminde de etkili birer kanal olacaklardır. Aynı zamanda HBÖ farkındalığını artırarak öğrenen bireyden öğrenen topluma kapsamındaki dönüşüme katkı sağlayacağı beklenmektedir. HBÖM ile fırsat eşitsizlikleri azalacak, mahallelinin okulla bütünleşmesi ve okulu içselleştirmesi desteklenecek, farklı bakanlıkların ortaklaşa yürütebilecekleri disiplinler arası çalışmalarla kurumsal düzeyde çoklu işbirlikleri sağlanacak ve tüm bunlar Hayat Boyu Öğrenmeye ilişkin sağlıklı kamu politikalarının geliştirilmesine katkı sağlaması öngörülmektedir. Çalışma 21. yüzyıl becerilerine sahip bireyler yetiştirmek için daha ulaşılabilir bir Hayat Boyu Öğrenme uygulamasına ihtiyaç olduğunu vurgulamakta ve bu ihtiyaç karşısında Türkiye'ye özgü bir uygulama önerisi sunması yönüyle önem teşkil etmektedir.

Bu araştırmanın amacı HBÖM'ü içerik olarak tanıtmak, HBÖM kapsamındaki okullarda okuma yazma kursları ve mesleki kurslara katılan yetişkinlerin, okuma yazma öğrenim süreçlerinde yaşadıkları süreci betimlemek, sorunları tespit etmek, mesleki kurslarda karşılaştıkları sorunları ortaya koymak ve bulgular ışığında çözüme yönelik öneriler geliştirmektir. Ele alınan konu bağlamında araştırmanın alt amaçları aşağıda ifade edilmiştir:

1. Hayat Boyu Öğrenen Mahalle Projesinin İçeriği Nedir?
2. Hayat Boyu Öğrenen Mahalle Projesinin Yetişkinlerin Okuma Yazma Öğrenimlerine Etkisi Nedir?
3. Hayat Boyu Öğrenen Mahalle Projesinin Yetişkinlerin Meslek Edinme Süreçlerine Etkisi Nedir?
4. Hayat Boyu Öğrenen Mahalle Kapsamındaki Okullarda Yetişkinlerin Okuma Yazma Öğrenim Süreçlerine İlişkin Görüşleri Nelerdir?
5. Hayat Boyu Öğrenen Mahalle Projesi Kapsamında Yetişkinlerin Okuma Yazma Öğrenim Sürecinde Yaşadıkları Sorunlar nelerdir?

6. Hayat Boyu Öğrenen Mahalle Kapsamındaki Okullarda Yetişkinlerin Mesleki Kurslara Katılım Süreçlerine İlişkin Görüşleri Nelerdir?

7. Hayat Boyu Öğrenen Mahalle Kapsamındaki Okullarda Yetişkinlerin Mesleki Kurslara Katılım Süreçlerinde Yaşanan Sorunlar Nelerdir?

Çalışmada, Hayat Boyu Öğrenen Mahalle Projesinin yetişkinlerin okuma yazma öğrenimi ve mesleki beceriler kazanması üzerindeki etkileri incelenmektedir. Yetişkinlerin hayat boyu öğrenme süreçlerinde fırsat eşitliğinin desteklenmesi, okulla bütünleşmeleri ve hayat boyu öğrenmeyi içselleştirmelerine sağlayacağı katkı yönüyle çalışma değer taşımaktadır.

## 2. Yöntem

Bu araştırma karma yöntemle tasarlanmıştır. Karma yöntem alan yazında yapılan çalışmaların amaç ve alt amaçlarını açıklamak için nicel ve nitel verilerin toplandığı her iki veri setinin de birbiriyle bütünleştiği ve elde edilen sonuçların yorumladığı yaklaşım olarak izah edilmiştir (Creswell, 2019; Verma ve Mallick 2005 ). Bu çalışmada, araştırmanın amacına uygun olarak hem nitel hem de nicel yaklaşımların bir arada kullanıldığı karma yöntem kullanılmıştır.

1. Alt problemi bağlamında tarama yöntemi kullanılmıştır. Hayat Boyu Öğrenme ile ilgili alan yazın taraması yapılarak ortaya konulan araştırmalar amaç, kapsam ve yöntem yönüyle incelenmiştir. Alan yazındaki kaynaklar incelenerek Hayat Boyu Öğrenen Mahalle projesinin içeriği yazılmıştır. Bu kapsamda ihtiyaç duyulan dokümanlara erişim, bilimsel dergi indeksler, makaleler, kitaplar, veri tabanları, çevirim içi arama motorları, 11. Kalkınma Planı, politika belgeleri, MEB 2019-2023 stratejik planı ve 2019 ile 2020 yılı idare faaliyet raporları ile toplanmıştır. İlgili dökümanlarda; hedef ve çalışmaların birbiri ile uyumuna, ülkemizdeki hayat boyu öğrenme faaliyetlerine ilişkin tabandan tavana uygulanabilecek bu uygulamanın en sağlıklı şekilde geliştirilmesi için bilimsel etik kurallara riayet edilmiştir. (Yıldırım ve Şimşek, 20013).

2. ve 3. Alt problemler bağlamında İstanbul ili geneli HBÖM'ün yetişkinlerin okuma yazma öğrenimleri, sosyal kurslara katılımları ve meslek edinme süreçleri üzerindeki etkililiğini tespit etmek için açılan kurslara ilişkin belgeler veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü Hayat Boyu Öğrenme şubesinden açılan kurslara ilişkin sayısal veriler resmi olarak talep edilmiş, gelen veriler betimsel yöntemle analiz edilmiştir.

4., 5., 6. ve 7. Alt problemler bağlamında HBÖM kapsamında okuma yazma öğretimi (26 kursiyer) ve mesleki kurslara katılan (9 kursiyer) toplam 35 kursiyer ile nitel yöntemlerden yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak görüşmeler yapılmıştır. Bu kısımda HBÖM kapsamında kurslara katılan 35 yetişkin araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Çalışma grubunun belirlenmesinde ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2021, s. 120)'e göre ölçüt örneklemede; çalışma grubunun belirlenmesine yönelik bazı ölçütler aranır. Bu bağlamda çalışma grubunda yer alan bireylerde okuma yazma öğretimi kursuna veya mesleki kurslara katılmış olma şartı aranmıştır. 26 katılımcı okuma yazma kursuna, 9 katılımcıda mesleki kurslara devam etmektedir. Görüşmeler katılımcıların evlerine yakın sessiz bir mekânda veya okullarda 20-25 dk sürede gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar K1, K2, K3,...K29 kodları ile belirtilmiştir. Okuma yazma kurslarına katılanlar K1, K2,...,K26 kodları ile ifade edilirken mesleki kurslara katılanlar K27, K28,...K35 kodları ile ifade edilmiştir. Yarı

yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen veriler, betimsel yöntemle analiz edilmiştir (Yıldırım & Şimşek, 2021).

#### Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları

1. HBÖM Kapsamında Okuma Yazma Öğretimi kurslarında yaşadığınız süreç hakkında ne düşünüyorsunuz? Bu süreç sizi mutlu ettim mi? Düşüncelerinizi paylaşır mısınız?
2. Okuma yazma öğrenim sürecindeki ilk dersi hatırlamanızı istiyorum. Bu sürecin okuma gelişiminiz üzerinde ne gibi etkileri oldu?
3. HBÖM kapsamındaki okuma yazma öğretimi kurslarında ortam kaynaklı yaşadığınız sorunlar nelerdir? Böyle bir uygulamayı tekrar yaşasaydınız nasıl bir ortamda çalışmak isterdiniz?
4. Okuma yazma öğrenim sürecinde nasıl sorunlarla karşılaştınız? Güçlükler yaşadığınız anda neler hissettiniz? Sıkıldınız mı? Yaşadığınız süreci anlatır mısınız?
5. HBÖM kapsamındaki okuma yazma öğretimi kurslarında ders kitapları kaynaklı sorunlarınız nelerdir?
6. HBÖM kapsamındaki mesleki kurslarda materyal kaynaklı sorunlarınız nelerdir? Düşüncelerinizi paylaşır mısınız?
7. Aldığınız Mesleki kurs bundan sonraki yaşamınızı nasıl etkileyecek? Düşüncelerinizi paylaşır mısınız?
8. Mesleki kursların daha iyi gerçekleşmesi için uygulamaya yönelik önerileriniz var mı? Varsa önerileriniz bizimle paylaşır mısınız?

İlgili alan yazın taranarak araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formundaki sorular, alanında 30 yıl görev yapan bir başöğretmen ve Prof. ünvanına sahip bir akademisyenin görüşüne sunulmuştur. Görüşlere dayalı olarak formda yer alan üç soru revize edilmiştir. Uzman görüşü sonrası gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra forma son şekli verilmiştir. Soruların uygulanabilirliğini belirlemek için 3 öğretmenle ön uygulama gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda soruların anlaşılabilirlik düzeyi ve öğretmenlerin verdiği cevapların soruları yansıtip yansıtamadığı irdelenmiştir. İnceleme sonucunda sorulara verilen cevapların istenilen özelliği ölçtüğü belirlendikten sonra veriler toplanmıştır. Öğretmenlerle yapılan görüşmeler ortalama 30-35 dakika sürmüştür. Cevabı eksik olduğu düşünülen sorular not edilerek görüşme sonunda tekrar bu sorulara değinilmiştir. Görüşmeler pazartesi ve çarşamba günleri öğretmenlerin evlerine yakın sakin mekânlarda, İlçe Milli Eğitim Müdürlüklerinde veya okullarda gerçekleştirilmiştir.

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu Bogdan ve Biklen'e (1992) temaları veriler bünyesinde oluşan kavramlar olarak ifade etmişlerdir. Bu çalışmada da temalar, öğretmenlerin görüşmeler esnasındaki ifadeleri kapsamında verilerle edinilen bilgilere dayanarak oluşturulmuştur. Aynı başlık içerisinde yer alabilecek veriler toplandıktan sonra başlıklara birer isim verilmiştir. Daha sonra başlıklarla ilişkili olan öğretmen ifadelerinden alıntılar yapılarak veriler izah edilmiştir. Yapılan çalışmalar bağlamında elde edilen başlıklar temalar olarak ifade edilirken, alt başlıklarda alt temalar olarak izah edilmiştir.



Araştırmacı dışında farklı bir alan uzmanı, rastgele seçtiği iki adet kodlama dosyasındaki verilerle temalar ve alt-temalar belirlemiştir. Hem uzmanın hem de araştırmacının oluşturduğu temalar ve alt-temalar karşılaştırılmıştır. Bu bağlamda görüş birliği olan temalar aynen bırakılırken, görüş birliği olmayan temalar araştırmacı ve uzmanın ortak çalışmasıyla tartışılmış uzlaşarak yeniden düzenlenmiştir.

Etik Hususlar:

Etik Kurul Raporu Sayı :E-74555795-050.01.04-692658 23.05.2023

Etik Kurul Raporu Konu :2023/181 Sayılı Etik Kurul Onayı

Ayrıca 2021-2022 yılları arasında İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü Hayat Boyu Öğrenme Şubesi tarafından uygulanan Hayat Boyu Öğrenen Mahalle Projesi kapsamında "okuma yazma kursları" ile "mesleki kurslara" yönelik açılan kurs, kursiyer ve projenin uygulandığı mahalle ve okul sayılarına ilişkin veriler iki farklı dilekçe ile resmi yollarla talep edilmiştir. İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü Hayat Boyu Öğrenme Şubesinden alınan verilere ilişkin resmi yazının sayı ve konu numarasına ilişkin bilgilere aşağıda yer verilmiştir.

Sayı : E-96586097-135.01.01-65318402, İlgili: 05.12.2022 Tarih ve 65056935 Sayılı Dilekçe

Sayı : E-96586097-135.01.01-65555949, İlgili: 09.12.2022 Tarih ve 65495053 Sayılı Dilekçe

### 3. Bulgular

Araştırma bulguları; HBÖM'ün içeriği, HBÖM'ün yetişkinlerin okuma yazma öğrenimlerine etkisi, HBÖM'ün yetişkinlerin meslek edinme süreçlerine etkisi, HBÖM kapsamında okuma yazma öğretimi kursuna katılan kursiyerlerin okuma ve yazma becerisi edinme durumları, HBÖM kapsamında okuma yazma öğretimi kurslarında yaşanan süreç, HBÖM kapsamında yetişkinlerin okuma yazma öğrenim sürecinde yaşadıkları sorunlar, HBÖM kapsamında mesleki kurslarda yaşanan süreç ve HBÖM kapsamında yetişkinlerin mesleki kurslarda yaşadıkları sorunlar temaları altında izah edilmiştir.

#### 3.1. Hayat Boyu Öğrenen Mahalle Projesinin İçeriğine İlişkin Bulgular

HBÖM'in içeriğinin anlatıldığı bu bölümde; projenin amaçları, HBÖM kapsamındaki okulların kriterleri, kurs kayıtları, takibi, üniversite işbirlikleri, proje tanıtım çalışmaları, mobil uygulama ve/veya web sitesi ve denetim süreçlerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

##### 3.1.1 Hayat Boyu Öğrenen Mahalle Projesinin Amaçları

Eğitim ve öğretimi yaşam boyu olacak sürengenlikte yapılandırmak ve yaygınlaştırmak amacıyla çalışmalar gerçekleştirme, süreç takibini ve değerlendirmeyi yapma, yaygın eğitim-öğretim ile açık öğretim hizmetlerini yerine getirme, örgün eğitime katılmamış veya ayrılmış bireylere yaygın eğitim yoluyla eğitim verme faaliyetleri kapsamında görev ve yetkiler, HBÖ Genel Müdürlüğü'ne verilmiştir. Ülkemiz genelinde HBÖ faaliyetleri; 995 HEM ve 24 olgunlaşma enstitüsü ile 73 alanda 3636 kurs çeşidiyle yürütülmektedir. Ancak bu sayılar, örgün eğitim dışında kalmış tüm bireylerin hayat boyu eğitim ihtiyaçlarını karşılayabilecek oranda olmadığını göstermektedir.

HBÖM ile tüm mahalle halkının yaşam boyu eğitim gereksinimlerini karşılamak, toplumla uyumunu kolaylaştırmak, mesleki, sosyal, kültürel ve kişisel gelişimlerini kurumlar, üniversiteler ve farklı bakanlıkların disiplinler arası işbirliğiyle desteklemek, istihdam edilebilirliklerine yönelik kurumsal işbirlikleri geliştirmek, yaş, zaman, mekân, eğitim düzeyi gibi kısıtlamaları ortadan kaldırarak ihtiyaç duydukları eğitime, halk eğitim merkezleri dışında, mahallerinde bulunan okullardan da erişimlerini sağlamak amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda uygulamanın alt amaçları aşağıda izah edildiği gibidir:

1. Hayat boyu öğrenme süreçlerine dâhil olan birey sayısının artırılması, Hayat boyu öğrenmeye erişimin kolaylaştırılması ve farkındalığın artırılması (yüz yüze veya çevrim içi). Hayat boyu öğrenme süreçlerinde, farklı hedef kitlelere ulaşılması ve öğrenmeye erişimi artırabilmek için gerekli dijital platform ve araçlardan yararlanılması. Vatandaşların kendi yaşam boyu öğrenme faaliyetlerine ilişkin farkındalığı ve kendi süreç takibini gerçekleştirebilmesi. Yerel ve ulusal projelerin HBÖM ile ilişkilendirilmesi. Bu bağlamda erken çocukluk eğitimi, bağımlılıkla mücadele gibi toplumun ihtiyaç duyabileceği temalarda ortak çalışmalar yapılması,

2. Okulların ders dışı eğitim saatlerinde yetişkinler için yaşam boyu öğrenmeyi desteklemesi. Mahalle halkının okulu benimsemesi, doğrudan ve dolaylı olarak eğitim-öğretim süreçlerine katkıda bulunması. Yaş itibarıyla örgün eğitim dışındaki bireylere temel beceri eğitimlerinin verilmesi. Toplumun tüm kesimlerinin mesleki, sosyal, kültürel ve akademik kurslara mahallelerinde bulunan bir okul vasıtasıyla erişebilmesi. Örgün eğitim mezun öğrencilerimizin yükseköğretime geçişlerinin destekleme ve yetiştirme kurslarımızla desteklenmesi. HEM'lerde örgün eğitimi tamamlayamamış bireylerin tespit edilerek yaygın eğitim yoluyla eğitim çözümlerinin yükseltilmesi. Evde çalışma ortamı olmayan 13 yaş ve üstü öğrencilerin HBÖM kapsamındaki okul kütüphanelerinden yararlanabilmesi,

3. Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde yürütülen hayat boyu öğrenme ve yaygın eğitim sürecindeki sertifikaların belli standartlara bağlı olarak tanınırlığının artırılması. İŞ-KUR kurslarının HBÖM kapsamındaki fiziki olarak uygun okullarda verilebilmesi. Bu bağlamda; kurumsal işbirlikleri ile sertifikasyon programlarının açılması, meslek edindirmeye yönelik işveren-işçi buluşmaları ve istihdamın sağlanmasına yönelik çalışmaların gerçekleştirilmesi. İşsizlik oranlarının düşürülmesi amacıyla istihdamın desteklenmesi. Önceki öğrenmelerin tanınmasına yönelik olarak belge almak isteyen bireylerin, mesleki yeterlilik sertifikası veya belgesi veren kurum ve kuruluşlara erişimlerinin desteklenmesi, iş imkânlarının sağlanması,

4. HBÖM kapsamındaki okullarda açılan kurslarımızda yapılan ürünlerin sergilenmesi ve pazarlanmasına yönelik işbirliği faaliyetlerinin gerçekleştirilmesi,

5. Milli ve manevi değerlerin gelecek kuşaklara aktarılması, birlikte yaşama kültürünün geliştirilmesi, kültürel kaynaşmanın desteklenmesi için okul temelli faaliyetlerin gerçekleştirilmesi,

6. Okullarda dinlenme ve spor alanlarının oluşturulması, eğer mevcutsa bu alanların nitelik ve nicelik olarak geliştirilmesi. Ders dışı eğitim saatlerinde eğlenme ve spor etkinliklerinin düzenlenmesi, mahalle sakinleri, yerel yönetimler, okul-aile iş birliği ile okul bahçelerinin peyzaj düzenlemelerinin ve ekolojik bakımdan zenginleştirmeye yönelik çalışmaların yapılması,

7. Toplumun dezavantajlı-avantajlı tüm kesimlerinin ihtiyacı olan mesleki, kültürel, sanatsal, sosyal kurslara erişimlerinin mahallelerinde bulunan proje kapsamındaki bir okul vasıtasıyla sağlanması,

8. Göçle gelen bireylerin okuma yazma eğitimi başta olmak üzere sosyal, kültürel, mesleki kurslara yönlendirilmesi. Ebeveynleri kursta iken çocuklara mutlu zaman geçirebilecekleri ortamlarının sağlanması,

9. Salgınlar ve doğal afetler kapsamında bilgilendirme faaliyetlerinin yapılması, işbirliği ve dayanışmanın desteklenmesi.

10. Üniversite işbirliği çalışmaları ile 21. yy becerileri kapsamındaki çoklu okuryazarlıklara ilişkin (ekoloji, sağlık, medya, enerji, dijital, finansal, sosyal medya vb.) farkındalık eğitimlerinin ayda bir kez olmak üzere projenin yürütüldüğü okullarda gerçekleştirilmesi. Üniversitelerle iş birliği yapılarak "Çocuk Hakları", "Akran Zorbalığı", "Bağımlılıkla Mücadele", "Şiddetle Mücadele", "Artırılmış Gerçeklik", "Siber Güvenlik", "Türçeyi Doğru ve Etkili Kullanma", "Türkülerimizin Öyküleri" konulu eğitim faaliyetlerinin düzenlenmesi ve yaygınlaştırılması. Ebeveynler için destek eğitim seminerlerinin ("Erken Çocukluk", "Otizm", "Disleksi", "Ergenlik", "Sağlıklı Beslenme ve Obezite ile Mücadele" vb.) ve uygulamalı atölyelerin üniversiteler, RAM'lar ve kurumlarla iş birliği içerisinde gerçekleştirilmesi ve yaygınlaştırılması. Belirlenen eğitim faaliyetlerinin ülkemizde HBÖM kapsamındaki okullarda eş zamanlı gerçekleştirilmesi için yıllık iş takviminin ve aylık eylem planlarının oluşturulması.

Web sitemizle HBÖ bünyesindeki kurum ve kuruluşların verilerinin yer aldığı "Ulusal HBÖ İzleme Sistemi"nin kurulmasını desteklemesi hedeflenmiştir. Yukarıda izah edilen ana ve alt amaçlar bağlamında il merkezi ve ilçelerimizde yer alan her mahallede bulunan en az bir resmî örgün eğitim kurumunun; millî eğitim müdürlüklerimizde, HBÖM'den sorumlu müdür yardımcısı veya şube müdürünün başkanlığında, bir hayat boyu öğrenme kurum müdürü, resmî örgün ilköğretim ve ortaöğretim kurum müdürleri ve ilgili mahalle muhtarından oluşan komisyon tarafından seçilerek mülki idare amirinin onayına sunulması, seçimi yapılan okullarda hayat boyu öğrenme faaliyetlerinin eğitim ve öğretimi aksatmayacak şekilde ders dışı eğitim saatlerinde gerçekleştirilmesi önerilmiştir. Okulların ders dışı eğitim saatlerinde halka hizmet edebilmesine yönelik yapılan çalışmalar incelendiğinde MEB'in Aralık 2013'te gerçekleştirdiği "okullarımızın; velilerin, mahallelinin ve çevrenin hizmetine açılması, öğrenciler ve yetişkinler için birer Hayat Boyu Öğrenme Merkezi haline getirilmesi, eğlenme ve dinlenme aktivitelerine imkân veren yaşayan güvenli alanlar dönüştürülmesi"ni amaçlayan; "Belediyeler, Sivil Toplum Kuruluşları, İl/İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri (MEM), Meslek Odaları, Orman ve Su İşleri Bakanlığı" onayı ile yürürlüğe giren Okullar Hayat Olsun projesini görmekteyiz (MEB, 2013). Yapılan bu çalışma okulların mahalle halkının hizmetine açılması, eğlenme ve dinlenme aktivitelerine imkân vermesi yönüyle benzerlik gösterirken, yukarıda ifade edilen Hayat Boyu Öğrenen Mahalle projesinin alt amaçları (bkz: I, III, IV, VII, VIII, IX, ) kapsamında ve aşağıda belirtilen uygulayıcı kişi, kurum ve kuruluşları yönüyle (bkz: Tablo 1) ve farklılık göstermektedir.

**Tablo 1.** HBÖM kapsamında dayanaklar, uygulayıcı kişi kurum ve kuruluşlar

✓ Dayanaklar	✓ Uygulayıcı Kişi Kurum ve Kuruluşlar
✓ TC. Anayasası	✓ MEB HBÖ Genel Müdürlüğü
✓ Millî Eğitim Temel Kanunu	✓ İl ve İlçe Millî Eğitim Müdürlükleri
✓ MEB HBÖ Kurumları Yönetmeliği	✓ Halk Eğitim Merkezi (HEM) Müdürlükleri,
✓ 5442 İl İdaresi Kanunu	✓ Olgunlaşma Enstitüleri
✓ 222 İlköğretim ve Eğitim Kanunu	✓ Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı
✓ 6284 Ailenin Korunması ve Kadına Karşı Şiddetin Önlenmesi Kanunu	✓ Gençlik Hizmetleri ve Spor İl Müdürlüğü
✓ 2014-2018 MEB HBÖ Strateji Belgesi	✓ Gıda, Tarım ve Hayvancılık İl Müdürlüğü
✓ 2019-2023 MEB Stratejik Planı	✓ İl Kültür ve Turizm Müdürlüğü
✓ Uyuşturucu İle Mücadele ve Ulusal Eylem Planı	✓ İl Sağlık Müdürlüğü
	✓ Mahalle muhtarları,
	✓ Sivil Toplum Kuruluşları
	✓ Yerel Yönetimler
	✓ İŞ-KUR
	✓ YEŞİLAY
	✓ Üniversiteler
	✓ Diğer kamu kurum ve kuruluşları ile iş birliği içerisinde yürütülür.

Tablo 1 incelendiğinde HBÖM'ün dayanaklarını, disiplinler arası uygulayıcı kurum ve kuruluşlara ilişkin bilgileri görmekteyiz.

### 3.1.2. HBÖM kapsamındaki okulların kriterleri

HBÖM kapsamındaki okulların belirlenmesinde; yerleşim yeri merkezinde ve/veya merkeze yakın konumu olan, ulaşımı elverişli ve nüfus yoğunluğu yüksek mahallelerimize öncelik tanınır. Bu süreçte okullarımızın fiziki yapısı, atölye, laboratuvar, derslik, spor salonu, kütüphane, çok amaçlı salon, kantin, güvenlik durumu, bilişim olanakları (dizüstü bilgisayar, etkileşimli tahta, vb.), bahçe, personel (güvenlik görevlisi, hizmetli) durumu, engelli girişi gibi özelliklerine bakılır. Ayrıca kursların içeriğine uygun fiziki olanakları bulunan okullar belirlenir. İl/ilçe MEM'ler tarafından yapılacak HBÖM okul seçimi planlamalarında ilgili şube müdürleri, HEM müdürleri, okul yöneticileri (ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarından) ve mahalle muhtarlarımızın etkin katılımı sağlanarak izleme ve paydaş ekibi oluşturulur. Açılacak kursların planlamasında, mahalle halkının ve kurslara katılacak bireylerin yaşları, ilgileri, ihtiyaçları ve öğrenim düzeyleri dikkate alınır. Planlama sürecinde belirlenen okullarımızın özellikleri tabloya yazılır. Ayrıca HBÖM projesinin gerçekleştirilmesi süresinde aşağıda izah edilen hususlar dikkate alınır.

1. Okul kantinleri ve kütüphanelerinin hayat boyu öğrenme faaliyetleri olduğu saatlerde hizmet verir.
2. Kütüphanesi olan okullarda mevcut kütüphanelerinin geliştirilmesi ve Z kütüphanelerin yapılandırılması, kütüphanesi olmayan okullarda ise fiziki şartların uygun olması durumunda kütüphane açılması sağlanır.
3. Açık öğretim işlem bürolarının oluşturulması ve açık öğretim işlemlerini gerçekleştiren bankamatiklerin belirlenen okulların yakın çevresine kurulmasına öncelik verilir.

4. Engelli girişlerinin olması ve engelli bireylerin oluşturulacak merkezlerden faydalanması için gerekli düzenlemeler yapılır.
5. Spor tesisleri, robotik kodlama, bilişim, atölyelerinin kurulmasında HBÖM kapsamındaki okullarına öncelik verilir.
6. İl ve bakanlık düzeyinde yapılacak çalışmalarda yine bu okullara öncelik verilir. Aynı mahallede birden fazla okul seçilebilir.

### 3.1.3. HBÖM kapsamındaki okullarda kurs kayıtları

Mesleki ve sosyal kurslara 13 yaşını tamamlamış bireyler, genel kurslara kabul sürecinde ise programın içeriği bağlamında yeterli özelliklere sahip ve yaş durumu uygun bireyler katılabilir. Kurslar yaş gruplarına (13-20, 21-30, 31-40,41-... gibi) göre de planlanabilir. Kurslara katılmak isteyen bireyler, okul müdürlüğüne veya HEM'e başvurur. Mobil uygulama ve WEB sitesiyle, sistem üzerinden de online başvuru yapılabilir. Kurslar en az 12 başvurunun olması durumunda açılır. Kurslar, okulda öğrencilerin bulunmadığı ders dışı eğitim saatlerinde, eğitim ve öğretimi aksatmayacak şekilde, örgün eğitimin bitiş saati itibariyle akşam saat 18.00'den sonra veya hafta sonu, il/ilçe millî eğitim müdürlükleri ile ilgili okul müdürlüklerince ortaklaşa belirlenecek saatlerde gerçekleştirilir. Uygulama sürecinde; destek personel (hizmetli, güvenlik görevlisi vb.) ihtiyaçı, İşKUR veya diğer işbirliği kurumlar aracılığıyla temin edilebilir. Kursun niteliği gereği ihtiyaç duyulan malzemeler, temizlik malzemeleri, ...vs. il/ilçe millî eğitim müdürlükleri, HEM'ler ve diğer yerel işbirlikleriyle karşılanabilir.

### 3.1.4. HBÖM kapsamındaki okullarda e-okul ve e-yaygın sistemi üzerinden kursların takibi

E-Okul ve E-Yaygın sistemi üzerinden mahalle bünyesinde hangi okulun HBÖM kapsamında olduğu, hangi merkezde hangi kursların yer aldığı, kayıt takvimi,.. vb. ifadelerin yer alması için gerekli çalışmaların yapılması sağlanabilir. Ayrıca okul müdürlerinin bilgi aktarabileceği bir modülden (web sitesi, mobil uygulama) hangi okulda hangi kursların verildiği, okul spor salonlarının, müzik ve resim atölyelerinin müsaitliği, bir sonraki eğitim-öğretim döneminde Hayat Boyu Öğrenme Merkezi olarak kullanılacak derslik sayısı,..vb. bilgiler işlenebilir.

### 3.1.5. HBÖM kapsamındaki okullarda üniversite işbirlikleri

MEB tarafından belirlenen konularda her ay bir kez okul/ilçe veya il çapında tüm kursiyerlerin katılabileceği farkındalık eğitimleri verilebilir. Verilecek eğitimler için öncelikle alanında uzman akademisyenler ve üniversitelerden destek alınarak kamu spotu, video, slayt sunusu hazırlanarak, ülkemiz genelinde hayat boyu öğrenme merkezi haline getirilen tüm okullara elektronik ortamda gönderilir. Bu süreçte ülkemizde ki her üniversiteye bir eğitim konusu verilerek o konuyla ilgili dijital ortamda konferans, slayt sunumu, kamu spotu, video gösterimi,..vb. çalışmalar yapılması istenebilir. Daha sonra ülke geneli uygulama kapsamındaki tüm okullarda ayda bir kez, aynı hafta içerisinde konunun içeriğine göre üniversitenin belirlediği faaliyetler gerçekleştirilir. Ayrıca rehber öğretmenler, koordinatör öğretmenler veya eğitim yöneticileri rehberliğinde üniversitenin gönderdiği video gösterimi, kamu spotu, .. vb faaliyetler de okul içerisinde yapılabilir. İlçe Milli Eğitim Müdürlüklerinin uygun olması halinde sunular, diğer alan uzmanları tarafından İl-İlçe Milli Eğitim Müdürlüklerinin belirlediği bir konferans salonunda gerçekleştirilebilir. Örneğin Sağlıklı Beslenme ve Obeziteyle Mücadele temalı bir konuyu bir aynı zamanda akademisyen olan bir diyetisyenin anlatması ve

akademisyenin görevli olduğu üniversitenin kamu spotu oluşturması, ...vb gibi. Üniversite işbirlikleri ile gerçekleştirilen bu çalışmalar hayat boyu öğrenme kavramını çağın gereklerine uygun olarak revize etmek hedefi bağlamında önem teşkil edebilir. Üniversite işbirlikleri ile hazırlanacak örnek sunu temaları aşağıda Tablo 2'de izâh edildiği gibidir:

**Tablo 2.** Üniversite İşbirlikleri ile Hazırlanacak Örnek Sunu Temaları

Sunu Temaları	
Girişimcilik	Dijital Yeterlilikler
Aktif ve Küresel Vatandaşlık	Sosyal Yeterlilikler ve Sosyal Katılım
Kültürel Kaynaşma	Türkçeyi Doğru ve Etkili Kullanma
Türkülerimizin ve Milli Marşlarımızın Öyküleri	Çocuk Hakları
Erken Çocukluk Eğitimi	Sağlık Okuryazarlığı
Sağlıklı Beslenme ve Obezite ile Mücadele	Enerji Okuryazarlığı
Bağımlılıkla Mücadele	Finansal Okuryazarlık,
Medya Okuryazarlığı	Su Okuryazarlığı
Siber Güvenlik	Disleksi, Disfrafi, Diskalkuli
Artırılmış Gerçeklik	Dijital Okuryazarlık
Kişisel gelişim temalı eğitimler,...vb.	Metaverse
Anne-Baba Deneyim Paylaşım Günleri	Aile içi iletişim

Tablo 2'de üniversitelerimiz iş birliği ile yapılabilecek çalışmalar incelendiğinde; "Girişimcilik, Kültürel Kaynaşma, Türkülerimiz, Sağlıklı Beslenme ve Obezite ile mücadele, Medya Okuryazarlığı, Disleksi, Disfrafi, Diskalkuli, Marşlarımızın Öyküleri, Türkçeyi Doğru ve Etkili Kullanma, Aktif ve Küresel Vatandaşlık, Dijital Yeterlilikler, Su Okuryazarlığı, Artırılmış Gerçeklik, Erken Çocukluk Eğitimi, Metaverse, Enerji Okuryazarlığı, Sağlık Okuryazarlığı, Bağımlılıkla Mücadele ve Girişimcilik" gibi çok çeşitli güncel eğitim konularını görmekteyiz. Tablo 2'de yer alan konular, HBÖM'ün gerçekleştirilmesi sürecinde mahalle halkının destek eğitim ihtiyaçlarına göre değişebilir ve güncellenebilir. Yapılan faaliyetler kapsamında alana katkı sağlayabilecek farklı branşlardaki akademisyenlerin MEB bünyesinde açılacak Enstitü işlevine sahip bir merkezle hem kendi üniversitelerinde çalışmalarını hem de MEB HBÖ süreçlerine destek olmaları amacıyla, gerekli olanaklar sağlanabilir.

### 3.1.6. HBÖM kapsamındaki okulların tanıtım çalışmaları

*HBÖM tanıtım çalışmaları aşağıda ifade edilen hususlarla gerçekleştirilir.*

1. Sosyal medya ve ulaşılabilir medya kanalları ile uygulamanın tüm il ve ilçelerde tanıtımı yapılır. Bu kapsamda @ogrenenmahalle adlı twitter hesabı oluşturulmuş iyi uygulama örneklerinin paylaşımı sağlanmıştır.
2. Kurum içi tanıtım toplantıları, yazılı-görsel basın ve kamu alanlarında yapılacak faaliyetlerle uygulamanın görünürlüğü ve farkındalığı sağlanır.
3. Belediye anons sistemi ile duyurular yapılabilir.
4. Mobil Uygulama ve/veya WEB Sitesi oluşturulabilir.

### 3.1.7. Mobil uygulama ve/veya WEB sitesi

Mobil Uygulama ve/veya WEB Sitesi, mahalle halkının, HBÖM kapsamındaki okullarda eğitim görmesine iş bulabilmesine ve sosyal, kültürel, mesleki kurslara katılımına yardım eden dolayısıyla bireylerin kendi yaşam boyu öğrenme süreçlerinin farkındalığına hizmet edecek aplikasyon ve/veya web uygulamasıdır. Kullanıcının sistem üzerinde bölgesini, şehrini, mahallesini ve okulunu seçebileceği ve istediği kursu belirleyebileceği, kursa online olarak kayıt olabileceği ve kurs durumunu takip edebileceği bir uygulamadır. Uygulamada; semt adı, HBÖM kapsamındaki okullar ve açılan kurslara ilişkin bilgiler (kurs adı, kontenjan, kurs süresi, kayıt tarihi,...vb.) yer alır. Mobil Uygulama ve/veya WEB sitesi:

1. Hayat boyu öğrenme süreçlerinde kurs tamamlama oranlarını; il/ilçe/semt/mahalle bazlı aylık ve dönemlik verilerle tespit edebilir.
2. Katılımcı kursiyer oranları ve yaş gruplarına ilişkin raporları oluşturabilir.
3. İşveren modülü oluşturulması durumunda kursu tamamlayanların konumlarına en yakın yerde iş bulabilmelerine yönelik yönlendirmeleri yapabilir.
4. İl/ilçe/semt/mahalle bazlı aylık/dönemlik ihtiyaç analizi gerçekleştirebilir.
5. Aplikasyon ve/veya WEB sitesinde yapılacak anketlerle il/ilçe/semt/mahalle bazlı dönem sonu değerlendirmesini gerçekleştirebilir.

Mobil Uygulama ve/veya WEB Sitesi oluşturulduğunda, vatandaşların kullanımında olacağı gibi Vatandaş, Admin, Okul Yöneticileri, Halk Eğitim Merkezleri ve Bakanlığın kullanımında olacak modüllerde tasarlanmış ve ayrı ayrı izah edilmiştir. Talep olması durumunda İşveren modülü sisteme eklenebilir.

#### 3.1.7.1 Vatandaşlar için Mobil uygulama ve WEB sitesi vatandaşlar

Hayat Boyu Öğrenme Merkezlerine başvurmak isteyen vatandaşlar mobil uygulama ve/veya web sitesi üzerinden konum bilgisi girerek kendilerine en yakın HBÖM kapsamındaki okula ve bu okulda açılan kurslarla ilgili gerekli bilgilere erişebileceklerdir. Ayrıca sosyal geziler, kültürel etkinlikler, festivaller ve diğer duyurulara ilişkin bilgilere erişebileceklerdir. Arzu ettikleri kursun açılması için sistem üzerinden öneride bulunabileceklerdir. Ayrıca yine mobil uygulama üzerinden konumlarını belirleyerek başvurmak istedikleri kursun en yakın hangi semtte ve hangi okulda olduğunu öğrenebilecekler ve sisteme kayıtlarını gerçekleştirebileceklerdir.



Şekil 1. Vatandaş için web sitesi veya mobil uygulama bilgi ekranı

Şekil 1’de Mobil uygulama ve/veya web sitesini oluşturulduğunda vatandaşlar, sisteme giriş yapabilir. Kendi yaşam boyu öğrenme faaliyetlerine ilişkin süreç takibini gerçekleştirerek Şekil 1’de gösterilen modüllere ilişkin süreçleri aktif olarak yönetebileceklerdir.

### 3.1.7.2 Adminler için mobil uygulama ve WEB sitesi

Adminler ilde ve ilçelerde, Hayat Boyu Öğrenme Merkezi haline getirilen hangi okullarda hangi kursların açıldığını, kurslardaki öğretmenlerin özgeçmişini, kursiyerlerin sabıka kaydı, okul genelinde kurs sayısı, mahalle genelinde HBÖM kapsamındaki okul sayısı, ilçe genelinde kurs sayısı, ilçe genelinde HBÖM kapsamındaki okul sayısı, il genelinde HBÖM kapsamındaki kurs sayısı, il genelinde HBÖM kapsamındaki okul sayısı, il genelinde açılan kurs sayısı, kurs içerikleri, il-ilçe ve okullardaki; kurs tarihleri, kurs saatleri, etkinlikler, sosyal geziler, kültürel faaliyetler, festivaller, duyurular ve haberlere ilişkin süreçleri aktif olarak yönetebileceklerdir. Ayrıca sistem üzerinden kursiyerlerin; sayılarını, cinsiyetlerini, yaşlarını, eğitim durumlarını, puanlarını, önceden aldıkları kursları ve sertifikaları içeren verilere yönelik analizler yapıp Hayat Boyu Öğrenme merkezlerine katılım oranlarını ve kursları tamamlanma oranlarını il, ilçe, semt, mahalle ve okul bazlı tespit edebilecek ve güncel olarak belirleyebileceklerdir. Son olarak açılması istenen kurslara yönelik ihtiyaç analizi yaparak gerekli kursların açılması, memnuniyet anketleri, sosyal etkinlikler, il/ilçe /semt/mahalle bazlı festivaller, sergiler ve öğretmenlerin temini gibi konularda aktif rol alabileceklerdir.





Şekil 2. Admin için web sitesi veya mobil aplikasyon bilgi ekranı

Admin, Mobil Uygulama ve/veya web sitesi üzerinden sisteme giriş yapabilir. Mobil uygulama ve/veya web sitesini oluşturulduğunda admin'ler Şekil 2'de gösterilen modüllere ilişkin süreçleri aktif olarak yönetebileceklerdir.

### 3.1. 7.3. Okul yöneticileri için mobil uygulama ve WEB sitesi

Mobil Aplikasyon ve/veya web sitesi üzerinde il/ilçe/semte/mahalle bazlı HBÖM kapsamındaki okul bilgileri yer alır



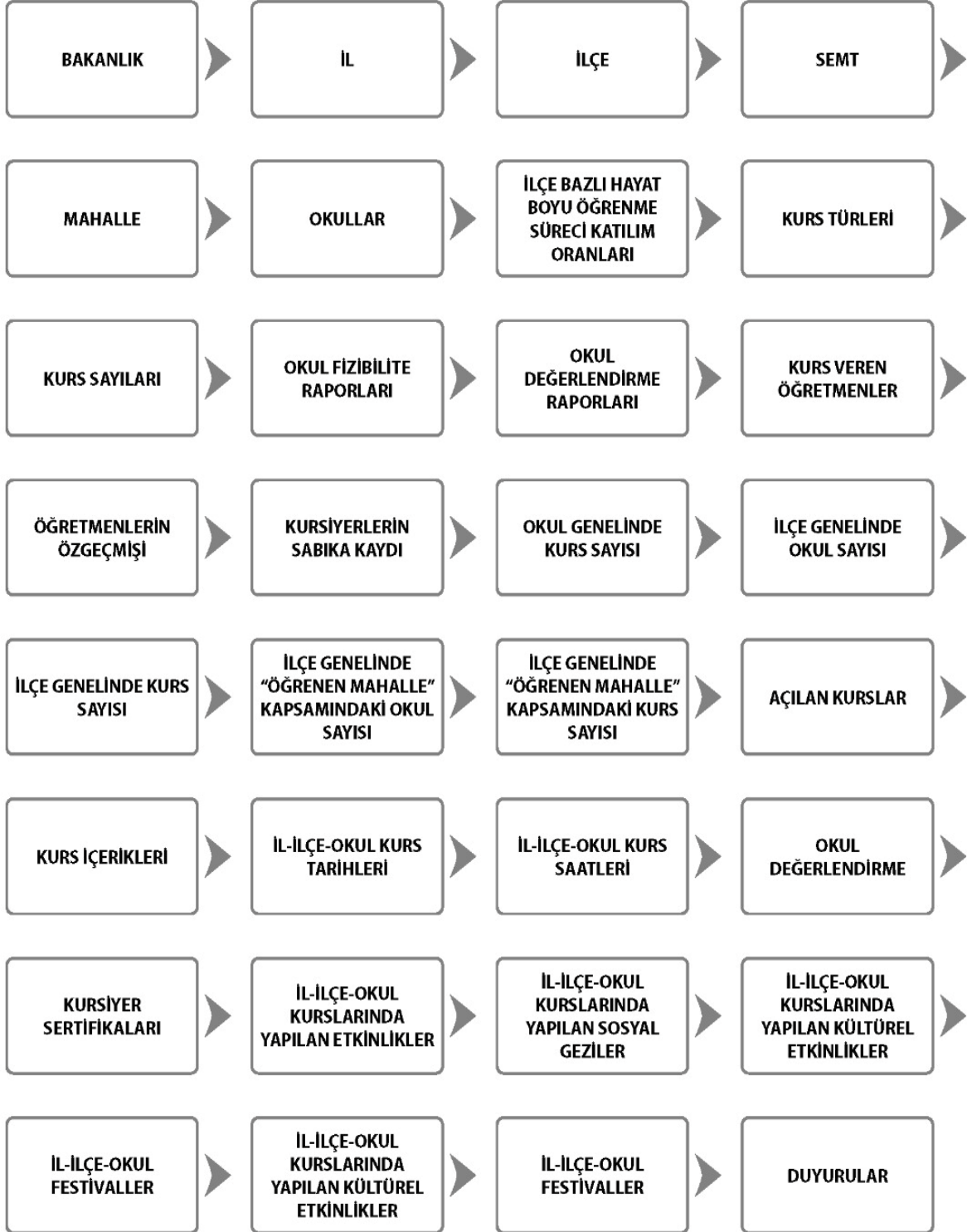
Şekil 3. Okul yöneticisi için web sitesi veya mobil uygulama bilgi ekranı

Okul yöneticileri, Mobil uygulama ve/veya web sitesini oluşturulduğunda Şekil 3'te gösterilen modüllere ilişkin süreçleri aktif olarak yönetebileceklerdir.

### 3.1.7.4. Halk eğitim merkezleri için mobil uygulama ve WEB sitesi

Halk Eğitim Merkezleri il/ilçe/semte/mahalle/okul kurs planlamaları, kurs işleyişleri, kurs tamamlanma oranları ve değerlendirme süreçlerinde rol alır.

# HALK EĞİTİM MERKEZLERİ

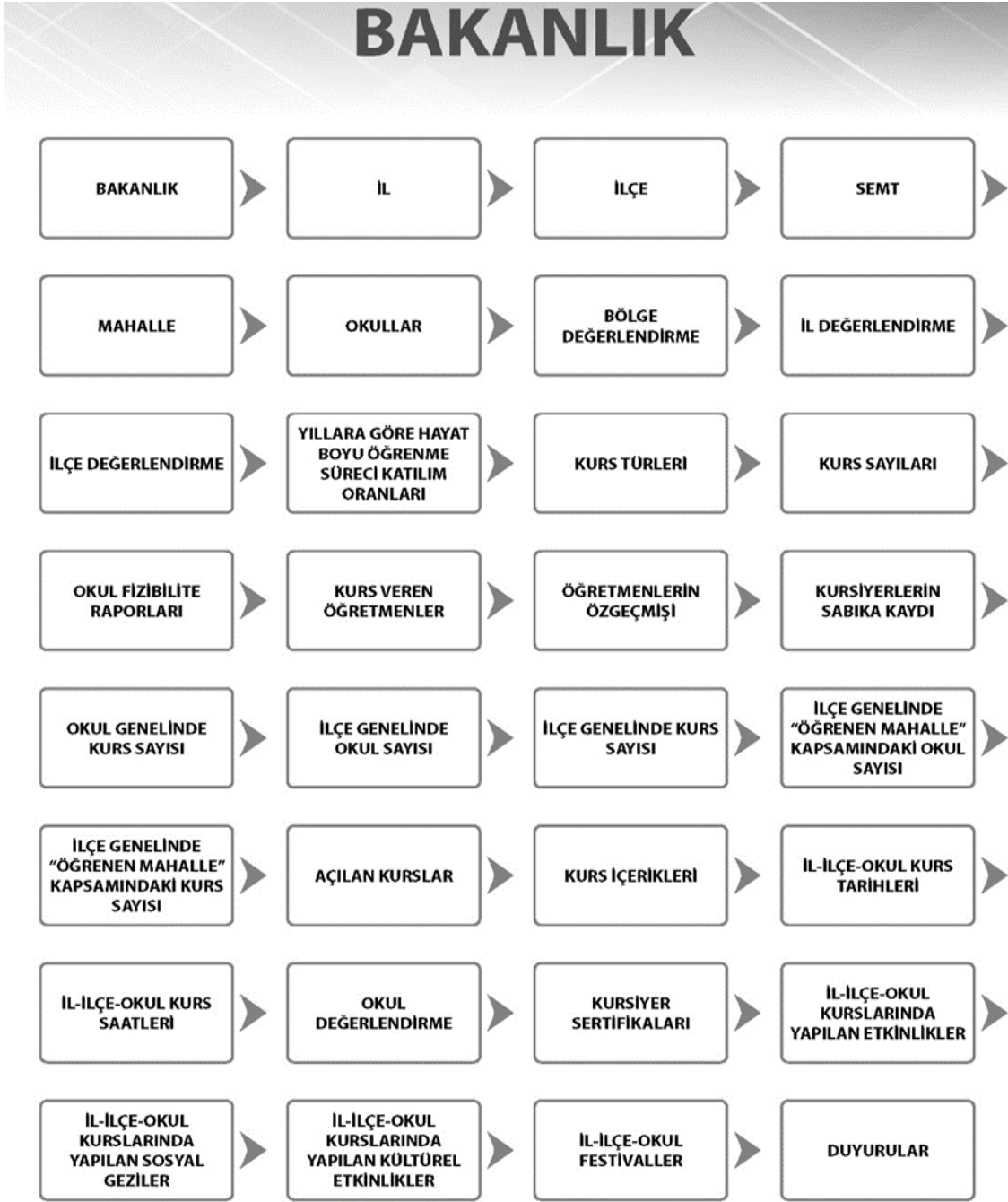


Şekil 4. Halk Eğitim Merkezleri için web sitesi veya mobil aplikasyon bilgi ekranı

Halk Eğitim Merkezleri'nde görevli eğitim yöneticileri, mobil uygulama ve/veya web sitesini oluşturulduğunda Şekil 4'te gösterilen modüllere ilişkin süreçleri aktif olarak yönetebileceklerdir.

### 3.1.7.5. Bakanlık için mobil uygulama ve WEB sitesi

Bakanlık il/ilçe/semte/mahalle/okul/bölge değerlendirme, il değerlendirme, ilçe değerlendirme, yıllara göre hayat boyu öğrenme sürecine katılım oranları, kurs türleri, kurs sayıları, okul fizibilite raporlarına ilişkin süreçleri aktif olarak yönetir.



Şekil 5. Bakanlık için web sitesi veya mobil uygulama bilgi ekranı

Bakanlık mobil uygulamayı veya web sitesini oluşturduğunda ve aktif olarak kullandığında; Şekil 5'te gösterilen modüllere ilişkin süreçleri aktif olarak yönetebileceklerdir.

### 3.1.8. Denetim süreçleri

Kurslar, il/ilçe MEM HBÖ'den sorumlu müdür yardımcısı, ilgili şube müdürleri ile HEM müdürleri tarafından ayda bir kez olmak üzere; kurs süreci, ihtiyaç duyulan materyaller ve malzemeler, kurslara katılan mahalle halkının devam-devamsızlığı, yaşanan sorunlar ve çözüme yönelik öneriler, ...vb. temalarda denetlenir.

Hayat Boyu Öğrenen Mahalle uygulama önerisi proje haline getirilmiş ve ilk olarak İstanbul ilinde gerçekleştirilmiştir. Çalışmamızın bu aşamasına İstanbul ili geneli yapılan faaliyetlere ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

### 3.2. Hayat boyu öğrenen mahalle projesinin yetişkinlerin okuma yazma öğrenimlerine etkisine ilişkin bulgular

HBÖM kapsamında açılan kurslara ilişkin verilere İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü Hayat Boyu Öğrenme Şubesi'nden resmi yazıyla erişilmiştir. Resmi yazıya Ek 1'de yer verilmiştir. HBÖM Projesi İstanbul ili geneli 39 ilçede, ilçe halk eğitim merkezleri koordinesinde 1530 okulda gerçekleştirilmiştir. Proje kapsamında okullar; buldukları ilçenin Halk Eğitim Merkezi (HEM) ile koordinasyon içerisinde kurslarını açmış, kursiyerlerini belirlemiş ve faaliyetlerini düzenlemiştir. İstanbul ili genelinde öncelikle okuma yazma bilmeyen, iç ve dış göç oranının yoğun olduğu mahallelerde "Okuma-Yazma Kursları" açılmıştır. Açılan kurslara ve kurslara katılım oranlarına ilişkin sayısal veriler aşağıda Tablo 3'te izah edilmiştir.

**Tablo 3.** İstanbul Geneli İlçe Halk Eğitim Merkezlerine Bağlı HBÖM Okullarında Açılan Okuma Yazma Kursları ve Kursiyerlere İlişkin Sayısal Veriler

Kurum Adı	I. Kademede Açılan Okuma Yazma Kurs Sayısı	I. Kademede Açılan Okuma Yazma Kursları Toplam Kursiyer Sayısı	II. Kademede Açılan Okuma Yazma Kurs Sayısı	II. Kademe Açılan Okuma Yazma Kursları Toplam Kursiyer Sayısı
Adalar HEM	4	6	0	0
Arnavutköy HEM	51	649	34	396
Ataşehir HEM	34	348	24	201
Avcılar HEM	32	338	9	112
Bahçelievler HEM	31	268	11	102
Başakşehir HEM	3	38	4	103
Beşiktaş HEM	1	1	0	0
Bostancı HEM	5	20	2	9
Büyükkçekmece HEM	5	63	0	0
Cihangir HEM	3	5	1	2
Çatalca HEM	2	12	2	5
Çekmeköy HEM	10	87	4	43

Erenköy Zihnipaşa HEM	7	20	2	9
Esenler HEM	9	77	4	28
Eyüpsultan HEM	44	410	10	236
Fatih HEM	9	180	12	264
Güngören HEM	13	176	3	24
Kadıköy HEM	14	52	9	36
Kağıthane HEM	3	44	0	0
Küçükçekmece HEM	10	110	0	0
Levent Natuk Birkan HEM	10	13	7	8
Maltepe HEM	19	218	3	35
Pendik HEM	12	136	4	39
Sancaktepe HEM	45	644	25	310
Sarıyer HEM	5	22	0	0
Silivri HEM	14	113	3	30
Sultanbeyli Celal Gündoğu HEM	5	58	0	0
Şişli İmkb HEM	44	159	17	55
Tuzla HEM	12	135	9	73
Ümraniye HEM	5	81	4	71
Üsküdar HEM	3	32	3	27
Zeytinburnu HEM	15	310	20	210
<b>Toplam</b>	<b>479</b>	<b>4825</b>	<b>228</b>	<b>2430</b>
Okuma-Yazma Kursları Kapsamında Açılan Toplam Kurs Sayısı: 707		Okuma-Yazma Kurslarındaki Toplam Kursiyer Sayısı: 7255		

Tablo 3'e göre HBÖM Kapsamında; 32 Halk Eğitim Merkezi ile koordineli olarak, I. kademede toplam 479 "Okuma Yazma Kursu" açılmıştır. Açılan kurslarda 4.825 kursiyer okuma yazma öğrenmiştir. Ayrıca II. kademede 228 kurs açılmış ve 2430 kursiyer okuma ve yazma öğrenmiştir. Okuma-yazma kursları kapsamında açılan toplam kurs sayısı 707 olarak belirlenirken; okuma-yazma kurslarındaki toplam kursiyer sayısı; 7255 olarak belirlenmiştir.

### 3.3.HBÖM'ün yetişkinlerin sosyalleşmeleri ve meslek edinme süreçlerine etkisine ilişkin bulgular

Bu başlık altında HBÖM İstanbul uygulaması kapsamında mahalle halkına yönelik olarak organize edilen yaygın eğitim faaliyetleri ve bu faaliyetlere katılım durumuna ilişkin bulguları ortaya koymak amaçlanmıştır. Aşağıda Tablo 4 'te HBÖM Okullarında sosyal, sanatsal ve kültürel alanlarda açılan kurslara, kursiyerlerin cinsiyetlerine ve toplam kursiyer sayılarına ilişkin bilgilere verilmiştir.

**Tablo 4.** İstanbul Geneli İlçe Halk Eğitim Merkezlerine Bağlı HBÖM Okullarında Açılan Sosyal ve Mesleki Kurslara İlişkin Sayısal Veriler

Kurum Adı	Açılan Toplam Kurs Sayısı	Toplam Kadın Kursiyer Sayısı ve Yüzdesi	Toplam Erkek Kursiyer Sayısı ve Yüzdesi	Toplam Kursiyer Sayısı
Adalar HEM	67	721 %68	346 %32	1067
Arnavutköy HEM	577	5248 %70	2294 %30	7542
Ataşehir HEM	621	7021 %58	5000 %42	12021
Avcılar HEM	250	2494 %66	1298 %34	3792
Bağcılar HEM	108	1330 %79	355 %21	1685
Bahçelievler HEM	1570	16299 %55	13454 %45	29753
Bakırköy HEM	98	2356 %51	2309 %49	4665
Başakşehir HEM	664	12070 %54	10245 %46	22315
Beşiktaş HEM	34	233 %42	322 %48	555
Bostancı HEM	333	3709 %70	1618 %30	5327
Büyükdere HEM	55	997 %84	185 %16	1182
Cihangir HEM	234	3670 %69	1686 %31	5356
Çatalca HEM	218	2904 %46	3398 %54	6302
Çekmeköy HEM	378	5620 %74	1940 %26	7560
Erenköy Zihnipaşa HEM	58	1259 %82	283 %18	1542
Esenler HEM	296	1.823 %42	2.538 %58	4.361
Eyüpsultan HEM	332	2411 %51	2291 %59	4702
Fatih HEM	1096	14100 %61	9200 %39	23300
Gaziosmanpaşa HEM	180	1630 %57	1220 %43	2850
Güngören HEM	356	5906 %68	2746 %32	8652
Kadıköy HEM	73	775 %73	285 %27	1060
Kağıthane HEM	96	1114 %57	826 %43	1940
Küçükçekmece HEM	629	8613 %58	6274 %42	14887
Levent Natuk Birkan HEM	80	610 %61	390 %39	1000
Maltepe HEM	741	6635 %54	5564 %56	12199
Pendik HEM	2437	29522 %62	18229 %38	47751
Sancaktepe HEM	2102	47210 %57	35692 %53	82902
Sarıyer HEM	172	2371 %72	941 %28	3312
Silivri HEM	721	4900 %36	8543 %64	13443
Sultangazi HEM	97	1028 %58	741 %52	1769
Sultanbeyli Celal Gündoğu HEM	184	1893 %51	1797 %49	3690
Şile HEM	625	7075 %66	3655 %34	10730
Şişli İmkb HEM	1178	13.133 %56	10.414 %44	23.547
Tuzla HEM	752	9864 %72	3795 %28	13659

Ümraniye HEM	1257	21890	%60	14879	%40	36769
Üsküdar HEM	93	1144	%76	368	%24	1512
Zeytinburnu HEM	418	9306	%90	1002	%10	10308
Toplam	19180	258884	%60	176123	%40	435007

Tablo 4'e göre HBÖM kapsamındaki okullarımızda 01/09/2021-17/08/2022 tarihleri arasında açılan kurslara ilişkin sayısal veriler analiz edildiğinde HBÖM projesi İstanbul ili geneli 964 mahallede 1632 okulda gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda açılan kurs sayısı 19.180'dir. HBÖM okullarında 258.884 kadın, 176.123 erkek olmak üzere toplam 435.007 kursiyer eğitim görerek yaşam boyu öğrenme süreçleri desteklenmiştir. Tablo 4'e göre yapılan analizler sonucu kursiyerlerin %60'ının kadın, %40'ının erkek katılımcı olduğu söylenebilir.

Proje İstanbul ilinde gerçekleştirilerek mahalle halkının okulla bütünleşmesi sağlanmış ve mahallelerimizin öğrenme merkezlerine dönüşümüne ilişkin bulgulara ulaşılmıştır. Okulların seçimi; "HBÖM Kapsamındaki Okulların Kriterleri" teması altında izah edilen ölçütlere göre belirlenmiştir. HBÖM kapsamında okullarımızda; Quilling Kağıt Telkari Sanatı, Atıklardan Çanta Yapımı ve çok çeşitli, (yağlı boya, ebru, hat, takı, çini,...vb) hobi kurslarının yanında cam sanatı, çini, kuaförlük, mutfak sanatları, hediyelik eşya üretimi gibi birçok kurs açılarak mahalle halkının sosyal gelişimleri ve meslek edinme süreçlerinin desteklendiği tespit edilmiştir. HBÖM okullarında açılan kurslar kapsamında yapılan ürünler, sergi salonu bulunan okul ve kurumlarda ayrıca Hayat Boyu Öğrenme Haftasında sergilenmiştir. Dahası İstanbul Saatçiler Esnaf Odası, İŞ-KUR gibi kurumlarla görüşmeler yapılmış ve HBÖM okullarında yapılan ürünlerin farklı platformlarda pazarlanması desteklenmiştir.

### 3.4 HBÖM Kapsamında okuma yazma öğretimi kursuna katılan kursiyerlerin okuma ve yazma becerisi edinme durumuna ilişkin bulgular

Bu başlık altında öncelikler yarı yapılandırılmış görüşme yapılan 26 kursiyerin demografik özellikleri belirlenmiş daha sonra okuma yazma becerilerini kazanma durumları ele alınmıştır

**Tablo 5.** Görüşme yapılan katılımcıların sosyo-demografik özellikleri

Yaş	Katılımcı Sayısı	Cinsiyet	Çalışma Durumu
15-25	12	Katılımcıların Tümü Kadın	Katılımcıların Tümü Çalışmıyor
26-35	11		
36-45	2		
46-55	1		

Katılımcıların demografik özellikleri incelendiğinden çok katılımcının 26-35 yaş aralığında olduğu görülmüştür.



**Tablo 6.** Kursiyerlerin Okuma Yazma Becerilerini Kazanma Durumları

Okuma Becerisi	N	Yazma Becerisi	N
Akıcı okuyor	15	Yazabiliyor	11
Okuma Güçlüğü Yaşıyor Hece hece okuyor Harf, hece yutuyor Harf, hece ekliyor	8	Hatalı yazıyor	10
Henüz okuyamıyor	3	Henüz Duyduğunu Yazamıyor	5
Toplam	26	Toplam	26

Tablo 6'ya göre kursiyerlerin okuma yazma becerilerini kazanma durumlarının incelendiği araştırmada 26 kursiyer arasından; 15 kursiyerin akıcı okuduğu, 8 kursiyerin okuma güçlüğü yaşadığı ve henüz okuyamayan 3 kursiyerin olduğu tespit edilmiştir. Kursiyerlerin yazma becerilerini kazanma durumları incelendiğinde 26 kursiyerden; 11 kursiyerin yazabildiği, 10 kursiyerin hatalı yazdığı ve 5 kursiyerin henüz duyduğunu yazamadığı belirlenmiştir.

### 3.5 HBÖM kapsamında okuma yazma öğretimi kurslarında yaşanan sürece ilişkin bulgular

Yetişkinlere okuma yazma öğretimi sürecine ilişkin olarak 26 kursiyere görüşleri sorulmuştur. Kursiyerlerin yaşadıkları sürece ilişkin görüşleri incelendiğinde aşağıda ifade edilen bulgulara ulaşılmıştır.

“...İlk derste çok huzursuzdum. Sanki okumayı öğrenmek çok çok zor yapamam diye hissediyordum. Şimdi öğrendim, artık televizyondaki yazıları da okuyorum...” (K-7)

“...Dersin ilk günü çekiniyordum. Konuşmaya bile. Şimdi sanki evimdeyim. Öyle rahatım. Arkadaşlar da çok iyi öğretmenimizde...” (K-11)

“...İlk zamanlar öğrenemem yapamam, bırakırım, benden geçti diyordum eşime. Şimdi okumaya başladım daha hızlı okumak istiyorum...” (K-9)

“...Eskiden sadece Arapça kanal izlerdim. Şimdi Türkçe kanalları izliyorum, Mesela reklamda filmin başlamasına kaç dakika kalmış, o küçük yazıyı bile okuyabiliyorum (Suriye kökenli bir kursiyer)...” (K-8)

“...Kur'anın mealini okumak istiyorum...” (K-16)

“...Çok mutluym. Önce okula gelmeye, AVM ye gitmeye bile korkuyordum. Her şeyden korkum vardı. Otobüse binemiyordum. Şimdi her yere kendi başıma gidebiliyorum. Önceden okuma bilmediğim için dışarı bile çıkmıyordum...” (K-14)

“...Okumayı öğrenmek çok zor gibi görünüyordu. Sanki hiçbir şey öğrenemem gibi kalbimden geçiyordu. Artık okumayı öğrendim ya her şeyi yapabilirim gibi kalbimden geçiyor...” (K-11)

“...Okumayı öğrenmek şart ben daha önce kursa gitmiştim. Yazının üstünde durmamıştım. Şimdi yazmayı daha iyi öğrenmek için tekrar geldim...” (K-13)

“...Okuma yazma öğretiminde bazen zorlandım diğer arkadaşların üzerime güleceğini düşündüğüm için sessiz okuyordum. Ama öğretmenimiz bizi o kadar rahatlatmış ki, şimdi yanlış okuduğumda önce ben gülüyorum. Gerçi artık bazen yanlış yazıyorum ama yanlış okumuyorum...” (K-20)

“...Bizim durumumuz iyi değil işe girmek için okumayı öğrenmem lazımdı...” (K-5)

“...Cahil gibi okuma bilmeme. Ev dışında çalışmak, yeni insanlarla tanışmak ve konuşmak, kendimi daha iyi hissetmeye başladım...” (K-3)

"...Suriyeliyim, çocuklarım erkek 4'te kız 2'ye gidiyor. WhatsApp gruplarında yazılanları anlamıyordum. Velilerin arasında cahil gibiydim. Oğlum eve gelince mesajları okuyordu. Kursa geldim öğrendim. Çocuklarda yardım etti. Şimdi her şeyi okuyabiliyorum... (Katılımcı Türkçe'yi yeteri kadar bilmediği için çocuğu tarafından çeviri yapılmıştır)"(K-21)

"...İstagramda ayetlerin meali çıkıyor. Tam okuyamıyordum. Şimdi anlıyorum. Daha Türkçe'yi tam biliyorum. Okumayı biraz biliyorum. Ama anlamıyorum..." (K-24)

"...İlk başlarda yanlış okuyordum. Anlamıyordum hiçbir şey. Arkadaşım çok yardım etti. Ben Arapça biliyorum. Arkadaşım hem Arapça hem Türkçe'yi biliyor. O anlatınca daha iyi öğrendim... (Katılımcı Türkçe'yi yeteri kadar bilmediği için çocuğu tarafından çeviri yapılmıştır)" (K-12)

"...Okumayı güç öğrendim. Evde ödev yapamıyordum, tekrar yapamıyordum. Bazen bırakmak istedim, öğretmen hanım o kadar güler yüzlüydü ki arkadaşlarla sınıfta güzel zaman geçiriyorduk. Ayaklarım beni kursa götürüyordu, öğretmen hanımda olsun sen gel dedi. Geç öğrendim ama öğrendim..." (K-26)

"...Ailem karşıydı okumama tabi köy yerindeydik. Okul diğer köydeydi. Şimdi öğrendim. Bu okulda çocuk gibi neşeliyim, çocuğum bende..."(K-23)

### 3.6 HBÖM projesi kapsamında yetişkinlerin okuma yazma öğrenim sürecinde yaşadıkları sorunlara ilişkin bulgular

Yetişkinlere okuma yazma öğretimi sürecinde gerçekleştirilen dersler esnasında yaşanan sorunlar gözlem yarı yapılandırılmış görüşmeler analiz edilerek betimlenmiştir. Sorunlar incelendiğinde kursiyerler genel olarak okul ortamından memnun olduklarını ifade etmişlerdir. Okul ortamı ile ilgili yaşanan sorunlar incelendiğine, sınıftaki sıraların rahat olmadığı, beyaz tahtaya yazmak istemedikleri gibi sorunlar ifade etmişlerdir. Konuya ilişkin kursiyer görüşleri aşağıda izâh edilmiştir:

"...İlkokul olduğu için sınıf sıraları küçük. Bazen sırtım, bacaklarım ağrıyor. Bu kursu tekrar alsam daha yüksek sandalyelerin ve sıraların olduğu bir sınıfta kurs almak isterim..." (K-18)

"...Okul çok güzel ders yaparken çocuklarım bahçede oynuyor. Ancak keşke kara tahta olsaydı..."(K-15)

"...Burada hoca çok iyi öğretiyor ama evde tekrar yapacak zaman yok. Çocuk var, iş var. Tekrar olmayınca unuttuyorum her şeyi. Keşke okula her gün bir saat gelip arkadaşlarla birlikte tekrar yapsak..." (K-11)

"...Etkinlik sayısı az olduğu için fotokopi çekmek zorunda kalıyoruz. Fotokopi çekmek istemiyorum. Öğretmen ödevleri WhatsApptan veriyor hem internet kafeye gitmek zorunda kalıyorum. Hem de çıktı için para veriyorum..."(K-25)

### 3.7 HBÖM kapsamında mesleki kurslarda yaşanan sürece ilişkin bulgular

Bu başlık altında öncelikler mesleki kurslara katılan yarı yapılandırılmış görüşme yapılan 9 kursiyerin demografik özellikleri ele alınmıştır.

**Tablo 7.** Görüşme Yapılan Katılımcıların Sosyo-Demografik Özellikleri

Yaş	Katılımcı Sayısı	Cinsiyet	Çalışma Durumu
15-25	1		
26-35	4	Katılımcıların Tümü Kadın	Katılımcıların Tümü Çalışmıyor
36-45	3		
46-55	1		

Katılımcıların demografik özellikleri incelendiğinden çok katılımcının 26-35 yaş aralığında olduğu görüşmüştür. HBÖM kapsamında mesleki kurslarda yaşanan süreç analiz edildiğinde katılımcıların görüşleri aşağıda ifade edildiği gibidir.

“...Süreç çok iyiydi. Her şey öğrendik. Bilmediklerimi de internetten öğrenebilirim. Evde de çocuk çocuğum var. Onlar doğmadan kasıyerlik yapıyordum. Şimdi pasta yapımı kursuna gittim ben. Belki ileride bir pastahane açabilirim. Hayal ettiğim işi yapma fikri bile heyecanlandırıyor beni...” (K-27)

“...Çok güzel anlarımız oldu. Hem güldük hem öğrendik. Bundan sonra çalışacağım. Paramı kazanacağım. Kimseye muhtaç olmayacağım için çok iyi hissediyorum...” (K-29)

“...Herşey çok güzeldi. Ömrümde unutamam. Keşke üniversite okusaydım diye hep üzülürdüm. Bu kursta üniversite gibi geldi. Üniversite hayalim gerçek olmadı ama çalışma hayalim var. Gerçek olması için hep dua ediyorum...” (K-31)

“...Çok eğlendik. Bence hocamızda tam bizim gibiydi. Hiç sıkmadı bizi. Çok uygulama yaptı birbirimize...” (K-32)

“...Eskiden cesaretim yoktu, şimdi daha mutluym daha çok inanıyorum başaracağıma...” (K-26)

“...Bazen güzel geçti, yapamadığım zamanlarda çok üzülürdüm. Elim titriyordu heyecandan. Daha çok çalışınca elimde alışı. Şimdi daha güzel yapıyorum...” (K-35)

“...Önce çok becerikli arkadaşlarım vardı. Yapamam sanıyordum. Onların çok yardımı oldu. Artık öğrenebileceğimi yapabileceğimi hissediyorum. Devlet her türü imkânı vermiş çok şükür. Belge aldığım için çok mutluym. Artık işe girebileceğim. Ekonomik özgürlüğümü istiyorum. Biliyorum bir işim olursa sonrası gelecek...” (K-34)

### 3.8 HBÖM projesi kapsamında yetişkinlerin mesleki kurslarda yaşadıkları sorunlara ilişkin bulgular

Yetişkinlerin mesleki kurslarda yaşadıkları sorunlar analiz edildiğinde okullarda kurs çeşitliliğinin daha fazla olması, bazı okullarda açılan kurs sınıflarının küçük olması nedeniyle az materyal bulunduğu yönelik sorunların yaşandığı izah edilmiştir. Bu bağlamda katılımcı görüşleri aşağıda ifade edildiği gibidir:

“...Kurslar daha büyük sınıflı okullarda gerçekleşebilir. Mesela bizim okuldaki atölye küçüktü. Makineleri sırayla kullanıyorduk...” (K-28)

“...Engelli oğlum var kimseye emanet edemediğim için aklım onda kalıyor. Saatlerde değişiklik olursa çok iyi olur. Mesela kurslar sabah olursa...” (K-35)

“...Proje nasıl yazılır öğrensek en azından işimizi açarız. Kurs hocamız kurs sonunda onunda eğitimini verse keşke...” (K-29)

“...İş yeri açmak istiyorum ama kural nedir bilmiyorum. Sanırım Halk Eğitim’de kurs açacaklar. Çok uzak keşke bizim okulda açılrsa...” (K-28)

## 4. Sonuç, tartışma ve öneriler

Öğrencinin akademik, kültürel, sosyal, sanatsal, sportif ve diğer birçok alanda başarısında okulu kadar ailesinin de katkı ve etkisinin olduğu önemli bir gerçektir. HBÖM, anne ve babaların hayat boyu öğrenme sürecine aktif ve yaygın katılımını sağlayarak her yönden gelişime açık, donanımlı ebeveynlerin sağlıklı nesiller yetiştirmesine katkı sağlamayı amaçlar. Bu kapsamda atılan belki de en önemli diyebileceğimiz ilk adım okuma yazma bilmeyen anne ve babaların okuma yazma öğrenmelerini sağlamaktır. Nitekim İstanbul genelinde İl Göç İdaresi verilerine göre 01 Kasım 2022 tarihi itibarıyla 1.255.811 yabancı birey bulunmaktadır.<sup>3</sup> HBÖM’ün amaçlarından biri göçle İstanbul’a gelen bireylerin

<sup>3</sup> <https://istanbul.goc.gov.tr/istanbul-ilinde-bulunan-yabancilar-hakkinda-basin-aciklamasi-01112022>

dilimizi ve okuma-yazmayı öğrenmeleridir. Bu amaçla göçle gelen bireylerin yoğun olarak yaşadığı sosyoekonomik olarak dezavantajlı mahallelerde Türkçe Okuma Yazma kursları açılmıştır. I. kademedeki toplam 479 "Okuma Yazma Kursu" açılmış ve 4.825 kursiyer okuma yazma öğrenmiş; II. kademedeki 228 kurs açılmış ve 2430 kursiyer okuma ve yazma öğrenmiştir. Okuma-yazma kursları kapsamında açılan toplam kurs sayısı 707 olarak belirlenirken; okuma-yazma kurslarındaki toplam kursiyer sayısı; 7255 olarak tespit edilmiştir.

Çalışmada HBÖM projesinin Türkiye'de mahalle halkının; okulla bütünleşmesini sağlayabileceği, destek eğitim taleplerini karşılayabileceği, sanatsal, sosyal ve mesleki kurslarla farklı alternatifler sunabileceği belirtilmiş ve yenilikçi bu uygulamanın hayat boyu öğrenme süreçlerine katkı sağlayacağı ortaya koyulmuştur. HBÖM kapsamında mesleki, sanatsal, sosyal ve kültürel alanlarda toplam 19.180 kurs açılmıştır. Kurslara katılan kadın kursiyer sayısı 258.884; erkek kursiyer sayısı 176.123 ve toplam kursiyer sayısı 435.007 olarak belirlenmiştir. Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü'nün [HBÖGM] (2019) İzleme ve Değerlendirme Raporu analiz edildiğinde yetişkin eğitiminde kadın kursiyer katılımlarının son yıllarda büyük oranda arttığı izah edilmiştir. Bu çalışmada da HBÖM kapsamındaki okullarımızda açılan kurslara katılan bireylerin %60'ının kadın katılımcı; %40'ının erkek katılımcı olduğu tespit edilmiştir. Dolayısıyla araştırmanın bu sonucu hem HBÖGM (2019) İzleme ve Değerlendirme Raporunun sonuçlarını destekler nitelikte olup hem de alan yazında gerçekleştirilen diğer çalışmaların sonuçlarıyla paralellik göstermektedir (Kılınç ve Yenen, 2014; Özengi, 2017; Komşu, 2014; Tecan, 2012)

Yetişkinlere okuma yazma öğretimi sürecine ilişkin olarak yapılan görüşmeler sonucunda kursiyerlerin genel olarak yaşadıkları süreçten memnun oldukları (Ayanoğlu, Günerhan, Sadık ve Erbaş, 20203), okumaya göre duyduklarını yazmada daha çok zorlandıkları, hayata dair olumlu algı geliştirdiklerini ve özgüvenlerinin arttığı ortaya koyulmuştur. Ancak Suriye kökenli anadili Arapça olan katılımcılarla yapılan görüşmeler, bazı kelime ve kavramların anlamını bilmemeleri nedeniyle motivasyonlarının düştüğü, duyduklarını anlamadıkları için yazmada zorlandıkları sonuçlarına ulaşılmıştır. Nitekim Erdal ve Balcı (2021) ve Bulut (2020) tarafından gerçekleştirilen araştırma sonuçları da göçle gelen bireylerin okuma yazma öğretiminde zorlandıkları dolayısıyla yetişkinlere yönelik okuma yazma kurs içeriklerinin göçle gelen bireyleri de kapsayıcı şekilde kolaylaştırılması yönünde güncellenmesi yapılması yönündedir.

Okuma yazma öğretiminde kursiyerler materyal kaynaklı sorunlar yaşamış ve katılımcıların geneli devlet tarafından verilen kitapların güzel olduğunu ancak etkinlik sayısı az olduğunu belirtmişlerdir. Bu sonuç Beytekin ve Bulut (2023) tarafından gerçekleştirilen Suriye kökenli yetişkinlere okuma yazma öğretimi temalı araştırma sonucunu desteklemektedir.

HBÖM kapsamında mesleki kurslarda yaşanan süreç analiz edildiğinde kursiyerlerin genel olarak mutlu olacakları işlerde çalışmak istedikleri, bunun için kurslara katıldıkları, kurslarda sosyalleştikleri, özgüvenlerinin arttığı ve yaşadıkları süreçten memnun oldukları ortaya koyulmuştur. Bu sonuçlar Ata (2016) tarafından gerçekleştirilen mesleki kurslara yetişkin katılımı temalı araştırma sonucuyla örtüşmektedir.

Yetişkinlerin mesleki kurslarda yaşadıkları sorunlar genel olarak incelendiğinde kurs çeşitliliğinin az olması ve materyal erişimi gibi sorunlar belirtilmiştir. Araştırmanın bu sonucu alan yazında yapılan diğer çalışmaların (Ayanoğlu, Günerhan, Sadık ve Erbaş, 20203, s. 38) sonuçlarıyla paralel olduğu söylenebilir.

Alan yazın incelendiğinde, Türk-İslam medeniyetinde ahilik teşkilatının önemli hedeflerinden biri köklerinden beslenen kâmil insan yetiştirmektir (Karagöz, 2019). HBÖM içerik olarak incelendiğinde "Türkülerimizin ve Milli Marşlarımızın Öyküleri, Kültürel Kaynaşma, Sosyal Katılım, Aktif Vatandaşlık, Anne-Baba Deneyim Paylaşım Günleri" gibi eğitim temalarıyla ahilik teşkilatının "kâmil insan" yetiştirme hedefini 21. yüzyılın kazanımları doğrultusunda desteklemektedir.

Taşcı vd., (2015) tarafından yapılan bir araştırmada ev işleri, uzun mesafe veya çocukları nedeniyle halk eğitim merkezlerinde açılan kurslara katılım sağlayamayan bireylerin olduğu tespit edilmiştir. HBÖM, bireylerin mahallelerinde bulunan bir okul vasıtasıyla sanatsal, sosyal ve kültürel eğitim ihtiyaçlarını karşılamayı amaçladığından bireylerin HBO kapsamında açılan kurslara erişimine engel olan "uzaklık" sorununu çözmüştür. Ayrıca okul kütüphaneleri, okul bahçeleri, spor salonları, müzik-resim-drama atölyeleri,...vb okul ortamlarında, anneleri kursta iken çocuklar için düzenlenebilecek etkinliklerin düzenlenmesi yapılan araştırmalarda ortaya konulan diğer bazı sorunları çözümler niteliktedir.

Halk eğitim merkezlerinde açılan kurslara katılmama nedenlerinin incelendiği bir diğer araştırmada (Gökçe ve Yıldız, 2018); kadın katılımcıların ilgilerine yönelik kurs açılmaması ayrıca yeterli bilgilendirme ve duyuruların yapılmaması (Okur, 1999) nedeniyle kurslara katılmadıkları ifade edilmiştir. Tezel (2012), yaptığı araştırmada bu bulguyu destekleyerek, genellikle kadın kursiyerlerin arkadaşlarının tavsiyesi ile halk eğitim merkezleri tarafından açılan kursların içeriğinden haberdar olduğunu belirtmiştir. Halk eğitim merkezlerinde açılan kursların ve yapılan çalışmaların daha büyük bir kitleye ulaşması için yerel basında (TV, radyo) tanıtım ve bilgilendirme faaliyetlerinin yapılması gerektiğini izâh etmiştir. Şanlı ve Tezel (2014) de HEM'lerde yapılan faaliyetler ve açılan kurslara ilişkin duyuruların hem kurum web sayfasından hem de farklı iletişim yöntemleri (billboardlar, el ilanları vb.) ile gerçekleştirilmesinin kurslara katılım oranını artırabileceğini belirtmişlerdir. İşte bu noktada HBÖM Mobil Aplikasyonu, HBÖM Web Sitesi ve HBÖM Sosyal Medya Hesapları, açılacak kurslara ve yapılacak etkinliklere yönelik halka bilgi akışı sağlayarak hayat boyu öğrenmeye katılımı artıracaktır. Çünkü HBÖM Mobil Aplikasyonu ve Web Sitesi kapsamında bireylerin katılmayı istedikleri kursun hangi okullarda açıldığına yönelik bilgi sahibi olmalarını sağlamak, kurs çeşitliliği ile ilgili kolay, ulaşılabilir ve güncel bilgiler vermek amaçlanmıştır. Ayrıca WEB sitesi; il, ilçe ve okullarımızda kurslara katılım oranları ve kurs çeşitliliği ile ilgili kolay, ulaşılabilir ve güncel bilgiler sağlayacaktır.

Yukarıda izah edilen yeniliklerle HBÖM, Türkiye'de Hayat Boyu Öğrenme faaliyetlerinin nitelik ve nicelik olarak geliştirilmesine, mahallelinin okulla bütünleşmesine, okullarda açılan kurslarla destek eğitim ihtiyaçlarının giderilmesine katkı sağlamayı hedefleyen yenilikçi bir sosyal girişim olarak kabul edilebilir. Kurumların ve işletmelerin, ilgili kaymakamlıklar oluruyla okullarımızda ders dışı eğitim saatlerinde mahalle halkına eğitim vermesi, yapılan ürünlerin sergilenmesi ve pazarlanmasına yönelik işbirliği faaliyetlerinin gerçekleştirilmesi, ülkemize özgü yeni bir kaynak oluşturma yaklaşımı sağlayacaktır. Bu yaklaşım bağlamında HBÖM; sosyal girişimciliğin sürdürülebilir yenilikçi yönünü karşılamaktadır. Dolayısıyla uygulamanın; sosyal girişimleri destekleyen kişi, işletme ve/veya kuruluşlara; erişilebilir insan kaynağı ve eğitim ortamı sunması yönüyle yardım edecektir. Hedef kitlesini yetişkinler, mahalle halkı Türkiye'deki sosyal girişimciler olarak belirleyen bu uygulama, bahsedilen unsurlar bağlamında, Türkiye'de yetişkin eğitimi, girişimcilik ekosistemleri ve halkın okulla bütünleşmesi süreçlerine katkı sağlayacak sosyal bir girişim olacaktır. Araştırma sonucunda aşağıda ifade edilen öneriler geliştirilmiştir.

1. Araştırmaya özel okullar da dâhil edilebilir.
2. Mahalle halkının okulla daha ok bütünleşmesini sağlamak, onların desek eğitim ihtiyaçlarını karşılamak, sosyal, sanatsal ve kültürel becerilerini desteklemeye yönelik anketler uygulanabilir ve talebe uygun farklı kurslar açılabilir.
3. Açılan kursların nitelik ve nicelik olarak geliştirilmesine yönelik araştırmalar yapılabilir.
4. Bireylerin mesleki gelişim süreçlerine yönelik sertifikasyon programlarının sadece okullarda değil, sertifika programının içeriğine uygun fiziki şartları, materyalleri ve araç gereçleri olan okullar haricindeki farklı resmi kurumlarda da verilebilmesi sağlanabilir.
5. Kursların sadece okullarda değil aynı zamanda ülkemizdeki diğer özel-resmi kurumlarda da açılmasına yönelik işbirliği çalışmaları geliştirilebilir.
6. Sadece okullarımızda değil diğer kurumlarımızda da mesai saatleri dışında sanatsal, sosyal ve kültürel faaliyetler düzenlenebilir.
7. Kurumun fiziki özellikleri, sosyal imkânları, materyal bağlamında olanakları ve teknolojik alt yapısına uygun mesleki kursların verilmesi sağlanabilir.
8. Güncel konularda yüz yüze eğitimlerin yapılamaması durumunda çevrim içi eğitimler gerçekleştirilebilir.

### Kaynakça

- Bacakoğlu, T. Y. (2022). Türkiye’de yetişkin eğitimi tarihine genel bir bakış. *Temel Eğitim*, (14), 18-29.
- Berberoğlu, B. (2010). Yaşam boyu öğrenme ile bilgi ve iletişim teknolojileri açısından Türkiye’nin Avrupa Birliği’ndeki konumu. *Bilgi Ekonomisi ve Yönetimi Dergisi*, V(II). 113-117.
- Commission of European Communities (2001). Communication from the commission: Making a European area of lifelong learning a reality. <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0678:FIN:EN:PDF> web adresinden 15 Mart 2021 tarihinde edinilmiştir.
- Creswell, J. W. (2019). *Karma yöntem araştırmalarına giriş* (2. bs.). Pegem Akademi.
- European Commission (2018). *Proposal for a council recommendation on key competences for lifelong learning*. <http://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-5464-2018-ADD-2/EN/pdf> web adresinden 17 Mart 2021 tarihinde edinilmiştir..
- Field, J. (2010). Lifelong Learning. *International Encyclopedia of Education 3rd Edition*, Elsevier, 89-95.
- Fischer, G. (2000). Lifelong learning-more than training, intelligent systems/ tools in training and lifelong learning. *Journal of Continuing Engineering Education and Lifelong Learning*, 3-20.
- Gökçe, N. ve Yıldız, A. (2018). Türkiye’de okuma-yazma bilmeyen kadınlar ve okuma-yazma kurslarına katılmama nedenleri: “ne edeyim okumayı, hayatım mı değişecek?”. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26 (6) , 2151-2161 . DOI: 10.24106/kefdergi.2737
- Gözübüyük-Tamer, M. (2013). Yaşam boyu öğrenme için ulusal yeterlilikler çerçevesi: Avrupa ve Türkiye örneği. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 3(5), 43-54.
- Karagöz, S. (2019). Yetişkin eğitiminin Türkiye’de tarihsel gelişimi, M. Güçlü (Ed.), Yetişkin eğitimi ve hayat boyu öğrenme. Ankara: Pegem Akademi.

- Lazenby, H. (2016). "What is equality of opportunity in education?", *Theory and Research in Education*, Vol. 14(1), ss.65–76.
- MEB 2019-2023 Stratejik Planı, [https://www.meb.gov.tr/stratejik\\_plan/](https://www.meb.gov.tr/stratejik_plan/) sayfasından adresinden 18 Mayıs 2021 tarihinde edinilmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). 2023 Eğitim Vizyonu Belgesi, [http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023\\_EGITIM\\_VIZYONU.pdf](http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf) web adresinden 14 Mart 2021 tarihinde edinilmiştir.
- MEB, (2014a). Türkiye hayat boyu öğrenme strateji belgesi ve eylem planı, 2014-2018. <http://abdigm.meb.gov.tr/projeler/ois/O13.pdf> web adresinden 24 Mart 2021 tarihinde edinilmiştir.
- MEB, (2013). Okullar Hayat Olsun Projesi, Ankara [http://okullarhayatolsun.meb.gov.tr/?islem=bilgi\\_detay&id=26#.YKh-drczbIU](http://okullarhayatolsun.meb.gov.tr/?islem=bilgi_detay&id=26#.YKh-drczbIU) web adresinden 22 Mayıs 2021 tarihinde edinilmiştir.
- MEGEP, (2006). Türkiye'nin başarısı için itici güç: hayat boyu öğrenme politika belgesi. Ankara.
- OECD, (2018). *The future of education and skills: Education 2030*. [https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf) web adresinden 14 Nisan 2021 tarihinde edinilmiştir.
- Okur, H.A. (1999). *Yetişkin Eğitiminde Yetişkinleri Güdüleme Çalışmalarının Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara üniversitesi, Ankara.
- Onuncu Kalkınma Planı (2014-2018), (2013). T.C. Kalkınma Bakanlığı, Ankara 2013, Eğitim Sisteminin Kalitesinin Artırılması Özel İhtisas Komisyonu Raporu .
- Resmi Gazete: 12 Ocak 1961, Sayı: 10705. <https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/10705.pdf> web adresinden 14 Nisan 2021 tarihinde edinilmiştir.
- Singh, R. S. (2016). *Attitudes of Postgraduate Students Towards Lifelong Learning*. Solapur: Laxmi Book Publications.
- Şanlı, H.S. ve Z. Tezel (2014). Burdur ili mehmet akif ersoy halk eğitim merkezi çalışmaları kapsamında alaca dokümanları, *Süleyman Demirel Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Dergisi*, ART-E 2014 Teke Yöresi Kültürel Değerleri Özel Sayısı, 83-95.
- Taşçı, D. Aydın, C.H., Kumtepe, E.G., Kumtepe, A.T., Kıcı, G.K. ve Dinçer, G.D. (2015). Eskişehir'de yaşam boyu öğrenme başlığı altında yetişkin eğitiminin analizi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 34. 197-211.
- Tezel, Z. (2012). Halk eğitimi ve kadının sosyo-ekonomik gelişimine katkısı. *Uluslararası Türkiye-Belçika İlişkileri ve Türk Kültür Sanatı Sempozyumu*, (03-07 Haziran 2012), 355-362, Brüksel-Belçika
- T.C. Kalkınma Bakanlığı (2013). *Onuncu Kalkınma Planı (2014–2018)*, Ankara. <http://ekutup.dpt.gov.tr/plan10.pdf> web adresinden 19 Mart 2021 tarihinde edinilmiştir.
- T.C. Anayasası 1982, <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.2709.pdf> web adresinden 1 Mayıs 2021 tarihinde edinilmiştir.
- Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı. (2019). On Birinci Kalkınma Planı (2019-2023)*. <http://www.sbb.gov.tr/wpcontent/uploads/2019/07/OnbirinciKalkinmaPlani.pdf> web adresinden 14 Nisan 2021 tarihinde edinilmiştir.
- Türkiye Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi (2009-2013), Hayat Boyu Öğrenme Eylem Planı*, T.C. Millî Eğitim Bakanlığı, Ankara
- Türkiye Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi (2014-2018)*, T.C. Millî Eğitim Bakanlığı, Ankara
- Ulusoy, B. Yetişkin kadınların halk eğitim merkezi kurslarına katılmama nedenlerinin incelenmesi. *Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(1), 36-46.

UNESCO. (2016a). Conceptions and realities of lifelong learning.

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245626> web adresinden 14 Şubat 2021 tarihinde edinilmiştir.

Verma, G. K., & Mallick, K. (2005). *Researching education: Perspectives and techniques*. Falmer Press.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2021). *Nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

Westen, P. (1985), "The concept of equality of opportunity". *Ethics*, vol. 95: ss.837–850.

[https://hbogm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2021\\_04/15135611\\_hbom\\_klavuz.pdf](https://hbogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_04/15135611_hbom_klavuz.pdf)

<https://istanbul.goc.gov.tr/istanbul-ilinde-bulunan-yabancilar-hakinda-basin-aciklamasi-01112022>



## 27. Nesne Kitap olarak Faruk Ulay'ın *Beldeler Kitabı* adlı eseri üzerine bir inceleme

Emine AYAN<sup>1</sup>

**APA:** Ayan, E. (2023). *Nesne Kitap* olarak Faruk Ulay'ın *Beldeler Kitabı* adlı eseri üzerine bir inceleme. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (36), 507-520. DOI: 10.29000/rumelide.1369091.

### Öz

Günümüz sanat dünyasının tanınmış isimlerinden biri olan Faruk Ulay (1957) tasarladığı ve kaleme aldığı eserleri ile hem bir grafik tasarımcı hem de bir yazardır. Mimar Sinan Üniversitesi Güzel Sanatlar Akademisi Grafik Tasarım Bölümü'ndeki eğitiminin ardından Goldsmiths Koleji'nde Görsel İletişim alanında yüksek lisans yapan Ulay, sanatsal faaliyetini 1982 yılından itibaren yurtdışında sürdürmektedir. Çeşitli dergilerde yayımlanan yazı ve öykülerinin ardından ilk öykü kitabı *Kopuk Bağlantılar* (1988) ile edebiyat dünyasına adım atan Ulay'ın *Amber* (1999), *Modus Operandi* (1999), *Tuhaf İnsanlar Zamanı* (2003) ve *Ağ* (2015) adlı kitapları ile öykü yolculuğunu devam ettirdiği görülür. Öykünün yanısıra *İti* (1995), *Beşpeşe* (Murathan Mungan, Celil Oker, Pınar Kür ve Elif Şafak ile birlikte) (2004) ve *Bırakmak* (2012) adlı romanları ile de dikkati çeken yazarın *Yazılmamış Bir Tarih Kitabı İçin Dipnotlar* (1994) ve *Üç Parça Toprak* (2010) başlıklı iki deneysel nitelikli deneme kitabı ile *Terra İnfirmia* (2006) ve *The Lands Between (Aradaki Topraklar)* (2018) adlı kurgusal metinleri bulunur. *32 Büst: Otuz iki Fotoğraf için Yazılmış Yalanlar* (Konsept ve Tasarım: Bülent Erkmek; Metin: Faruk Ulay) (1999) ve *Sürekli Bir Yenilginin Gölgesinde Grafik Tasarım Manifestosu* (2005) ise Ulay'ın grafik tasarımcı kimliğinin ürünü olan eserlerdir. Bu makalede Ulay'ın tasarımcı yazar kimliğinin bir yansımasını taşıyan ve herhangi bir tür kategorisi dışında yayımlanan *Beldeler Kitabı* (2003) adlı eseri bir *nesne kitap* olarak ele alınacak ve eserdeki kurgusal ipuçlarından hareketle kitabın hem biçim hem de içerik olarak edebi yönü üzerinde durularak sanatçının tasarımcı yazar kimliğine ışık tutulacaktır.

**Anahtar kelimeler:** Faruk Ulay, *Beldeler Kitabı*, tasarımcı-yazarlık, *nesne kitap*, kurmaca

### A review on Faruk Ulay's *Beldeler Kitabı* as *Object Book*

#### Abstract

Faruk Ulay (1957), one of the well-known names of today's art world, is both a graphic designer and a writer with his works designed and penned. After graduating from the Graphic Design Department of Mimar Sinan University Fine Arts Academy, Ulay has been continuing his artistic activities abroad since 1982. It is seen that Ulay, who is stepping into the world of literature with his first story book, *Kopuk Bağlantılar* (1988) after his articles and stories published in various magazines, continued his story journey with the books *Amber* (1999), *Modus Operandi* (1999), *Tuhaf İnsanlar Zamanı* (2003) and *Ağ* (2015). The author, who draws attention with his novels called *İti* (1995), *Beşpeşe* (with Murathan Mungan, Celil Oker, Pınar Kür ve Elif Şafak) (2004) and *Bırakmak* (2012) as well as his stories, has two experimental books titled *Yazılmamış Bir Tarih Kitabı İçin Dipnotlar* (1994), *Üç*

<sup>1</sup> Doç. Dr., Çukurova Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü (Adana, Türkiye), eayan333@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-2132-5587 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 02.08.2023-kabul tarihi: 20.10.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1369091]

*Parça Toprak* (2010) and fictional texts called *Terra İnfirma* (2006) and *The Lands Between (Aradaki Topraklar)* (2018). *32 Büst: Otuz iki Fotoğraf için Yazılmış Yalanlar* (Concept and Design: Bülent Erkmen; Text: Faruk Ulay) (1999) and *Sürekli Bir Yenilginin Gölgesinde Grafik Tasarım Manifestosu* (2005) are the products of Ulay's graphic designer identity.

In this article, Ulay's work called *Beldeler Kitabı* (2003), which is a reflection of Ulay's designer-author identity and published outside any genre category, will be discussed as an *object-book* and based on the fictional clues in the work, the literary aspect of the book as both form and content will be emphasized, and the designer-author identity of the artist will be shed light on.

**Keywords:** Faruk Ulay, *Beldeler Kitabı*, designer-authorship, *object-book*, fictional

## Giriş

Faruk Ulay hem bir grafik tasarımcı hem de bir yazar olarak sanat ve edebiyat dünyasında yer alan bir isimdir. Sanat hayatına edebiyat ile başlayan Ulay bir yandan romanları<sup>2</sup>, öykü kitapları<sup>3</sup>, çevirileri<sup>4</sup>, deneysel nitelikli denemeleri<sup>5</sup> ve bu bağlamlı kurmaca metinleri<sup>6</sup> ile edebî kariyerini sürdürürken öte yandan da grafik tasarımcılığı ve bu alana metinleriyle katkı sağladığı çalışmaları<sup>7</sup> ile dikkati çeker. İlk yazıları ve öyküleri 1984'ten itibaren *Adam Öykü*, *Milliyet Sanat* ve *Kitaphk* gibi dergilerde görülmeye başlayan (Akpınar, 2018) ve *Modus Operandi*'de yer alan öykülerinden ikisi *The Blue Moon Review* ile *The Cafe Irreal* dergilerinde yayımlanan (<https://www.turkedebiyatcilar.net/faruk-ulay-kimdir-hayati-ve-eserleri>) yazar, yazınsal ve görsel çalışmalarını ABD'deki edebiyat dergilerinde ve deneysel metinlerin hareket, ses ve görüntüyle karılarak boyutlandırıldığı internet sitesi Locus Novus'ta sürdürür (<https://www.biyografya.com/biyografi/4288>). Ulay'ın *Fol* dergisinde misafir editörlük yaptığı da (<https://www.turkedebiyatcilar.net/faruk-ulay-kimdir-hayati-ve-eserleri>) bilinmektedir.

Sanatsal faaliyetinin uluslararası bir düzeyde ilerlediği ve ortaya koyduğu eserleri bakımından çok yönlü ve üretken bir kişiliğe sahip olduğu anlaşılan Ulay'ın sanat ve edebiyat dünyasında ses getiren bir yazar olmasına karşın hakkında çok fazla çalışmaya<sup>8</sup> rastlanmadığı ve sınırlı bir okur kitesince ilgiyle karşılandığı görülür. Kendisi ile yapılan bir söyleşide Ulay'ı "çok iyi bir yazar" (İnci, 2014, s. 255)

<sup>2</sup> *İti* (1995), *Beşpeşe* (Murathan Mungan, Celil Oker, Pınar Kür ve Elif Şafak ile birlikte) (2004), *Bırakmak* (2012).

<sup>3</sup> *Kopuk Bağlantılar* (1988), *Amber* (1999), *Modus Operandi* (1999), *Tuhaf İnsanlar Zamanı* (2003), *Ağ* (2015).

<sup>4</sup> 1980 yılında gerçekleştirilen "Sanat Olarak Betik" başlıklı çalışmanın çevirmenleri arasında yer alan Ulay'ın SST'nun *Marcel Duchamp* kitabında da bir çevirisi bulunur (Asan, 1996, s. 94).

<sup>5</sup> *Yazılmamış Bir Tarih Kitabı İçin Dipnotlar* (1994), *Üç Parça Toprak* (2010).

<sup>6</sup> *Terra İnfirma* (2006) ve *The Lands Between (Aradaki Topraklar)* (2018) bu bağlamda Ulay'ın dikkati çeken eserleridir. *Terra İnfirma*'da Ulay'ın anlatıcısı, "Şekil değiştirenler arasında kim olduğumuzu unutuyoruz" diye yazar. Ama o kim ki kendisini şekil değiştirenlerden biri olarak değil de onlardan biri olarak görür? *Terra İnfirma*'da yaşayan karakterler, hem iktidardan hem de tarihten gelen yerinden edilmiş, mülksüzleştirilmiş, mülteciler gibi hareket eder. Kabus gibi ya da daha az uğursuz rüya gibi, bu 99 paragraf, belki de Mark Strand'ın ilk şiirlerinden bu yana görülmemiş bir canlılıkla pek de lanetlenmemiş olanın düşünce dünyasını süsler (*Terra İnfirma*). *The Lands Between (Aradaki Topraklar)* ise *Calvino'nun Görünmez Şehirler*'ini ve Beckett'in geç dönem düzyazısını anımsatan eşsiz ve zekice bir kitap olup Los Angeles bölgesinde yaşayan bu sanatçı, yazar ve Türk göçmenin dünyayı şaşkınlık, arzu, kendinden geçme ve umutsuzlukla inceleyen 33 kısa gözlemini bir araya getirir. Bu kısa öykülerdeki bir zevk ve dehşet kozmografisi, okurun dünyasını rahatsız edici derecede etkiler (*Aradaki Topraklar*).

<sup>7</sup> *32 Büst: Otuz iki Fotoğraf için Yazılmış Yalanlar* (Konsept ve Tasarım: Bülent Erkmen; Metin: Faruk Ulay) (1999), *Sürekli Bir Yenilginin Gölgesinde Grafik Tasarım Manifestosu* (2005).

<sup>8</sup> Yapılan literatür taraması sonucunda Türk edebiyatında Faruk Ulay'a ilişkin çalışmaların daha ziyade Bülent Erkmen'in ortak kitap tasarımının bir ürünü olarak ortaya çıkan ve Ulay'ın da bir yazar olarak yer aldığı *Beşpeşe* romanı üzerine olduğu tespit edilmiştir. Emine Ayan'ın (2019) *Çok Yazarlı Bir Roman: Beşpeşe Üzerine Bir İnceleme*, Ahmet Karakuş'un (2020) *Beşpeşe/Peş Peşelik (Beşpeşe Romanı Üzerine Bir İnceleme)*, Mustafa Karabulut ve Melek Gülcü'nün (2021) *"Beşpeşe" Romanı Üzerine Tematik Bir İnceleme* ile Serkan Kasapoğlu'nun *Beşpeşe Romanı İncelemesi "Hayatı Tiyatrolaştırmak"* bu bağlamda dikkati çeken çalışmalardır. *Beşpeşe* romanına yoğunlaşan bu çalışmalar dışında Sena Küçük'ün 2016 yılında yayımlanan *Türk Romanında Mitolojik Yansımalarından Örnekler* adlı makalesinde Ulay'ın *İti* romanı bu bağlama alınan romanlar arasına dahil edilerek incelenmiştir.

addeden Ayfer Tunç, Faruk Ulay gibi Türkçe için çok değerli olan bir yazarın YKY'den çıkan *Amber*, *Tuhaf İnsanlar Zamanı* ve *Modus Operandi* adlı kitaplarının piyasada olmamasından yakınarak bu kitapları okuyamamanın bir eksiklik olduğunu (İnci, 2014, s. 255) belirtir. Akpınar'a (2018) göre "eserlerinde anlatım biçimi, dili ve edebi türlere farklı yaklaşımlarıyla öne çıkan Ulay, tamamıyla kendine has orijinal bir anlatım yakalamış, gerek biçim gerek içerik olarak Türk edebiyatına yeni bir soluk kazandırmıştır." *Öykünün Kedi Gözü*'nde Faruk Ulay'ın "anlatım biçimi ve dili üstünde dururken yaşananları da gözetken olgun ve yenilikçi tutumu"na (s. 41) işaret eden Semih Gümüş (2012) *Öykünün Şimdiki Zamanı Bugünün Ustaları* (2007) adlı eserinde yazarı usta öykücüler<sup>9</sup> arasına dâhil etmiş, *Edebiyat ve Yeni Zamanların Kültürü*'nde ise aralarında Faruk Ulay'ın da yer aldığı kimi yazarların yenilikçi biçim ve dil arayışlarına karşın okurun ilgi alanına hemen hiç girmediğinden (Gümüş, 2013, s. 41) yakınarak bunun altında yatan etkenin bu tür yazarların yazdıklarının zor anlaşılması nedeniyle doğru dürüst değerlendirilmedikleri (Gümüş, 2013, s. 242) olduğuna işaret etmiştir. Cem Aktaş (2009) Ulay'ın hak ettiği değeri görmemesini hem yayın dünyasına hem de okura bağlamıştır:

1957 doğumlu Ulay; yayımlanmış sekiz kitabı var benim bildiğim, yayımlanamamış da bir o kadar daha. Bugün Ulay'ın hemen hiçbir kitabının baskısı yok; yeni kitaplarını yayımlamak konusunda "kitaptan anlar" diyeceğiniz yayıncılar bile nazlanıyor. Oysa Faruk Ulay, Notos Kitap'tan çıkan *Öykünün Şimdiki Zamanı* derlemesinde de vurgulandığı gibi, "çağdaş Türk edebiyatı"nın en özgün ustalarından biri olarak selamlanmalı, kitapları saygın yayıncılar arasında haset konusu edilmeli, metnin görselliği ve yazı-fotoğraf bağlantıları üzerine giriştiği arayışlar her iki alanın öncüleri tarafından merakla izleniyor ve örnek alınıyor olmalıydı . . . Şunu söylüyorum: "kalıpların dışına çıkmak" konusunda birileri sigaya çekilecekse, yazarlara kolay kolay sıra gelmez. "Birbirine benzer kitaplar" yazılıyor, doğru, ama bu öncelikle birbirine benzer kitaplar tüketmeye alışmış "okurlar" yüzünden oluyor. Kitabı sevmeyen, kitaptan anlamayan, yirmi başlıkla yılı geçirmeye çalışan "kitapçılar" yüzünden oluyor. Berbat sektör koşullarında patronlarının kâr etmek, en azından zarar etmemek yönündeki baskısı altında, çoksatar avlamaya çalışmaktan dosya okuyamayan, editörlüğünü yapamayan, eskaza yayımladığı ayrık kitabın arkasında duramayan "yayıncılar" yüzünden oluyor. (s. 29)

Bu çalışmada Faruk Ulay'ın grafik tasarımcı kimliği ile ilişkili olarak bir *nesne kitap* özelliği taşıdığı anlaşılan *Beldeler Kitabı* analiz edilerek söz konusu eserdeki edebi donelerden hareketle Ulay'ın tasarımcı yazar kimliğine ışık tutulacaktır. Literatürde Ulay'ın *Beldeler Kitabı*'na ve tasarımcı bir yazar olarak taşıdığı kimliğe ilişkin doğrudan bir çalışmanın bulunmayışı makalenin ortaya çıkışındaki temel etkindir. Bu bağlamda makalede ilk olarak grafik tasarımcılık, grafik tasarımcı yazarlık ve *nesne kitap* kavramları üzerinde durularak *Beldeler Kitabı* bu bağlamda irdelenecek ve eserdeki edebi tespitlerden hareketle yazarın tasarımcı bir yazar olarak taşıdığı kimliğin mahiyeti açıklığa kavuşturulacaktır.

### Grafik tasarımcılık, grafik tasarımcı yazarlık ve *Nesne Kitap* kavramlarına genel bir bakış

Metinsel ve görsel malzemenin belirli bir amaç doğrultusunda bir araya getirilmesiyle oluşan grafik tasarımcılık bilinen anlamdaki "kitap"a tasarlanacak bir *nesne* olarak bakan bir yaklaşımın ürünüdür. Akengin ve Şohoğlu'na (2021) göre "bir grafik tasarımcı, sunulan metin ve görsel malzemeleri bir araya getiren kişi değil, o tasarımın alt yapısını . . . kuran kişi"dir (s. 270). Özünde bir *tasarı* mantığı söz konusu olduğundan grafik tasarımcılığına ilişkin eserleri<sup>10</sup> birer *tasarı kitap* olarak tanımlamak mümkündür.

<sup>9</sup> Kitapta bu bağlamda adı geçen diğer öykücüler Memet Baydur, Cemil Kavukçu, Feride Çiçekoğlu, Mahir Öztaş, Hasan Özkılıç, Kadri Öztopçu, Mehmet Günsür, Murathan Mungan, Mehmet Zaman Saçhoğlu, Mario Levi, Özcan Karabulut, Hasan Ali Toptaş, Hakan Şenocak, Ayfer Tunç, Müge İplikçi, Barış Bıçakçı, İnan Çetin, Doğan Yarıcı, Ash Erdoğan, Behçet Çelik, Sibel K. Türker, Murat Yalçın, Sema Kaygusuz ve Faruk Duman'dır.

<sup>10</sup> Ümut Altıntaş'ın (2020) *Kitap Tasarımında Ortak Yazarlık* adlı makalesinde bu türden örneklere ayrıntılı olarak yer verilmiştir. Buna göre makalede yazarı Marshall McLuhan, tasarımcısı Quentin Fiore olan ve sunduğu görsel-metin sentezi ile eşine az rastlanır bir anlayışla tasarlanmış "kitap olmayan bir kitap" (s. 183) özelliği taşıyan *The Medium is The*

Tarihçesine bakıldığında grafik tasarımcılığın bilhassa 1970'li yıllardan itibaren ciddi anlamda bir gelişme kaydettiği görülür. İlk olarak 1922 yılında yazı tasarımcısı, kaligrafist ve kitap tasarımcısı William Addison Dwiggins tarafından ortaya atılan terim, 1945 yılına kadar nadiren kullanılmakla birlikte yirminci yüzyılın ikinci yarısında ve yirmi birinci yüzyılın başlarında gerek dijital çağın gelişmesi gerekse yeni nesil grafik tasarımcılarının kıskırtıcı fikirleri ile şahlanır. Birinci Dünya Savaşı sonrasında geleneksel illüstrasyon anlatım aracının yetersizliğinin kavranmasıyla görsellerin fikir ve kavramları da aktarmakta kullanıldığı yeni bir tasarım mantığının geliştirildiği grafik tasarımcılık, 1950'lerin sonlarında İkinci Dünya Savaşı'nın sona ermesiyle daha demokratik, açık ve anlaşılır bir alana evrilir (Akengin ve Şohoğlu, 2021, s. 262-263). Altıntaş'ın (2020) ifadesiyle "1960'lar ve sonrası, tasarımcının adını ön plana çıkartan yaratıcılığın devrimi ve grafik tasarımda kavramsal bir atılımın başlangıcı"dır (s. 181). 1970'ten sonra grafik tasarımcılara daha fazla özgürlük alanı tanımaya başladığı anlaşılan bu alan 1990'lı yıllardan itibaren adeta altın çağına ulaşır. Bu dönemden sonra kendi düşüncelerini sergileyebilecekleri belirli alanlar üzerinde ilerlemeye başlayan tasarımcıların kendi üretim yöntemlerini ve altyapılarını sorguladıkları (Akengin ve Şohoğlu, 2021, s. 263) ve masaüstü yayıncılığın ilerleyişiyle birlikte kitaptaki biçimin nasıl üretileceği hakkında zaman harcamaktan çok kitabın içeriğine odaklanmaya başlayarak yazar gibi davrandıkları bir tasarım modeli geliştirdikleri (Altıntaş, 2020, s. 182) görülür. Dolayısıyla grafik tasarımcılık tarihi süreci içerisinde grafik tasarımcıyı başrole alan müstakil bir alan haline dönüşür.

Bülent Erkmen Türkiye'de grafik tasarımcılığın başlıca temsilcilerinden biridir. Köksal'ın (2010) tespitiyle modernizm sonrası çoğulculuğun boy göstermeye başladığı 1970'lerin sonunda grafik ürünler vermeye başlayan Erkmen, postmodernizmin çoğulluğunun getirdiği zenginliği kendi üretimine taşırken tasarım disiplininin vazgeçilmez kurallarını dışarıda bırakmayan ve denetimsizliğin tüm dünyada tartışmasız egemenlik kurduğu bir dönemde kendi denetim parametrelerini tanımlayan bir isimdir. Sevim Burak'ın 1993 yılında Bülent Erkmen tarafından tasarımı yapılan *Yanık Saraylar* (1965), metin yazarlığını Ferit Edgü'nün tasarımcılığını ise Bülent Erkmen'in üstlendiği *Kitap* (1989) ve Erkmen'in tasarısı üzerine Murathan Mungan, Faruk Ulay, Elif Şafak, Celil Oker ve Pınar Kür adlı beş yazarın art arda kaleme aldığı bir anlatıdan oluşan *Bespeşe* (2004) grafik tasarımcılığın Türkiye'deki popüler örnekleri arasında yer alır. Metin yazarlığını Faruk Ulay'ın, tasarımcılığını ise Bülent Erkmen'in üstlendiği *Sürekli Bir Yenilginin Gölgesinde Grafik Tasarım Manifestosu* (2005), *32 Büst: Otuz İki Fotoğraf İçin Yazılmış Yalanlar* ile Ulay'ın 2011 yılında ufak boyutlu kare bir formatta tasarladığı (Dündar Venner, 2015, s. 108) *Cultivation of Enigma* da bu bağlamda dikkati çeken eserlerdendir. *Sürekli Bir Yenilginin Gölgesinde Grafik Tasarım Manifestosu* "tasarım" üzerine doğrudan söz söyleyen bir kitaptır (Dündar Venner, 2015, s. 105).

Grafik tasarımcı yazarlık tasarımcılık ile yazarlığı aynı anda bünyesinde barındıran bir kavramdır. "Yazar olarak tasarımcı, . . . tasarımcının bilinen anlamda kitap yazmasından ziyade, o kitabın konseptini geliştiren, içeriğini oluşturan, başlatan kişi anlamında kullanılmaktadır" (Altıntaş, 2020, s. 182). Dolayısıyla bu tür sanatçıların bir grafik tasarımcı ve yazar olarak eserin hem biçimine hem de içeriğine müdahil olan ikili bir işleve sahip olduğu görülür. Biçim ile içeriği koşut kılan deneysel bir tutumla esere yaklaşan grafik tasarımcı "yalnızca görünür olanı tasarlayarak değil, yüzeyin altındaki

---

*Message*'ı; John Berger'in yazıp BBC'de sunduğu dört bölümlük bir televizyon programı serisinden uyarlanan ve içerinde İngiliz tasarımcı Richard Hollis'in de yer aldığı beş katılımcının ortak yazarlık çalışmasının ürünü olan (s. 185) *Görme Biçimleri*, Mimar Rem Koolhaas ile tasarımcı Bruce Mau'nun işbirliğinden türeyen (s. 182) *S,M,L,XL*'i ve Irma Boom'un tasarladığı ve "tasarımın tamamen tasarımcıya bırakılması konusunda atılmış cesur bir adım" (s. 197) olan *SHV Thinkbook*'u makalede bu türden eserlere örnek olarak gösterilmiştir.

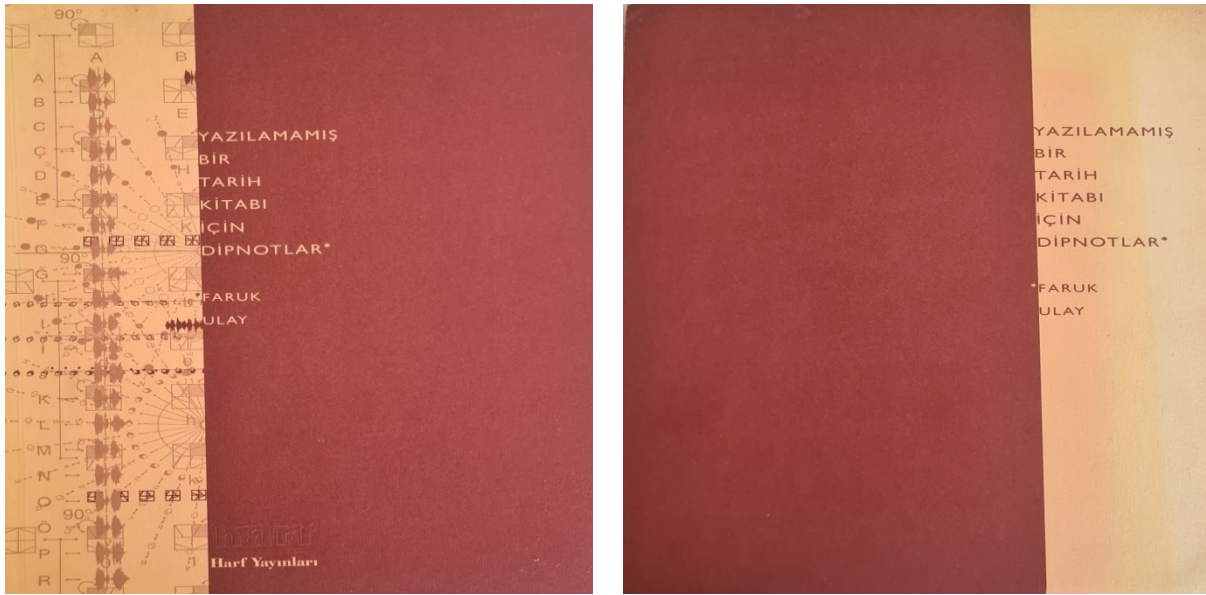
içerikle birlikte entelektüel yapıyı kurarak" (Altıntaş, 2020, s. 200) özgün bir eser ortaya çıkarır. Bu bağlamda Altıntaş'ın (2020) şu ifadeleri kayda değerdir:

"Yazar olarak grafik tasarımcı" ifadesi; metnin içine karışan, yorumlayan, yapı kuran, izah eden, mana veren, içeriğe soyunan, içerikle boğuşan, içeriğe meydan okuyan, bilgiyi yeniden üreten, iletinin biçimsel aktarımını değiştiren, okumayı görsel deneyime çeviren, metne yeni anlam ve yeni okuma önerisi getiren kişiye referans vermektedir. . . . 80'lerden itibaren grafik tasarım tartışmalarının merkezinde olan grafik tasarımcının yazar rolünde bahsi geçen "yazar" ifadesi, tasarım alanına "biçimlendirme" gibi daha edilgen bir işlevden ziyade, içerik ve anlam yaratmaya yönelik daha etken bir anlamda kullanılmaktadır (s. 181).

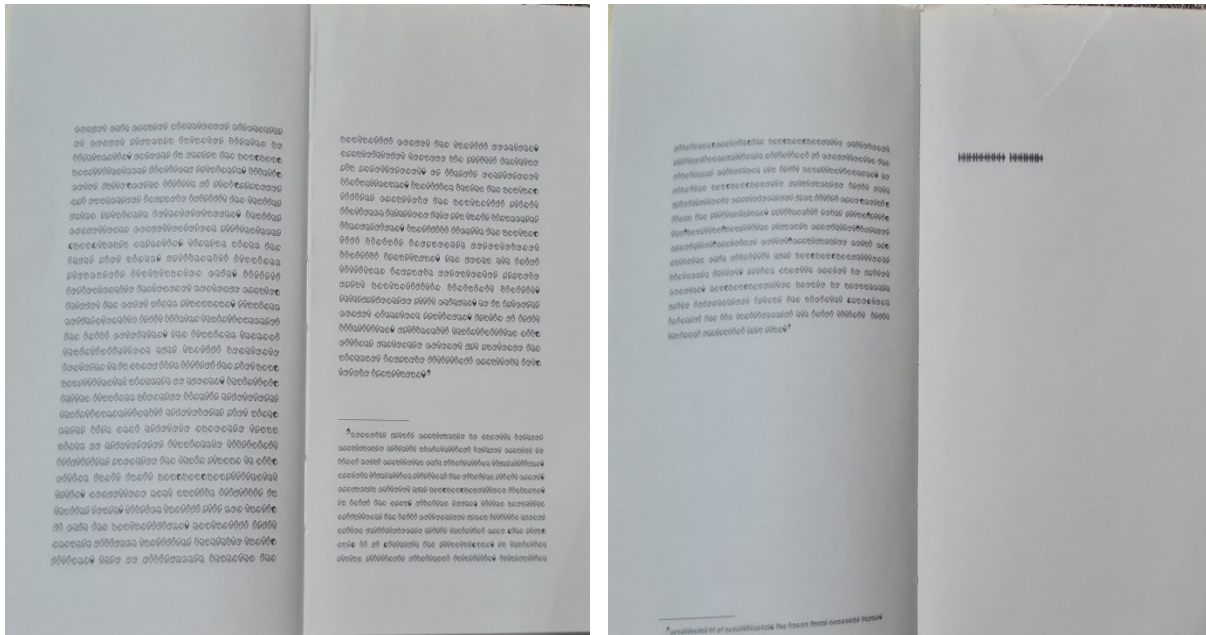
*Nesne kitap* grafik tasarımcılık ve yazarlığın ürünü olan eserleri nitelendirmek için kullanılan bir ifadedir. *Tasarımcının* ya da *tasarımcı olarak yazarın özne*, "kitap"ın ise *nesne* olarak konumlandırıldığı grafik tasarımcılıkta eser özü ve biçimi ile *tasarıma* konu edilen bir tür *nesne* olarak alınırlar. Erkmen'in (2018) "yalnızca kitabın içindekinin değil, kitabın kendisinin de okunduğu kitap" olarak tanımladığı *nesne kitap*, kitabın fiziksel yapısının anlamın oluşmasında katkı sağladığı fikri üzerine kurgulanır (Akengin ve Şohoğlu, 2021, s. 262). Bu bağlamda özü kendine has biçimsel bir platforma taşınması ile bilgiyi iki kapak arasında sarmalayan bilinen anlamdaki *kitaptan* ayrılan *nesne kitapta* "kitap içindekini taşıdığı kadar kendisini de içindekine taşıtır" ve "bu kitaplarda kitap yapısı ve kitap mekânı, yazı-resim-çizgikâğıt, düzenleme, baskı-cilt gibi unsurlarla birlikte düşünülür." (Erkmen, 2018) *Nesne kitabın* tarihi süreçteki seyri şu şekildedir:

Yıllardır sayfalarında kaybolduğumuz, bizimle beraber her yere gelen nesne, yüzyıllar içinde birçok değişim ile yaşamını bizimle sürdürmeye devam etmektedir. Başlangıçta tomar halinde olan kodeks formuna, hareketli tipografik baskıdan, endüstriyel üretime kadar birçok zaman dönemecinde şekillenen kitap, günümüz biçimine kavuşmuştur. Kitabın bu geçirdiği dönüşümler kitabın nesne olarak özelliklerinin belirlenmesinde önemli rol oynamıştır. Günümüzde kitap nesnesinin formunu bozmaya, alışılmış düzenini yıkmaya yönelik bazı denemeler görmekteyiz. Bunlardan bazıları kitabın kağıdına, cildine ya da mizanpajına yönelik denemelerdir. Kitabın fiziksel varlığını hedef almaktadırlar. Bazı denemeler ise kitabın soyut kavramına, kitabın fikrine müdahaleler şeklindedir. . . . Kitabın sağladığı sonsuz varyasyonlar sebebiyle bu denemeleri yapmak mümkün olmaktadır. Son dönemde sıkça karşılaştığımız nesne kitap kavramı da bu denemelerin sonucunda ortaya çıkmıştır (Akengin ve Şohoğlu, 2021, s. 269).

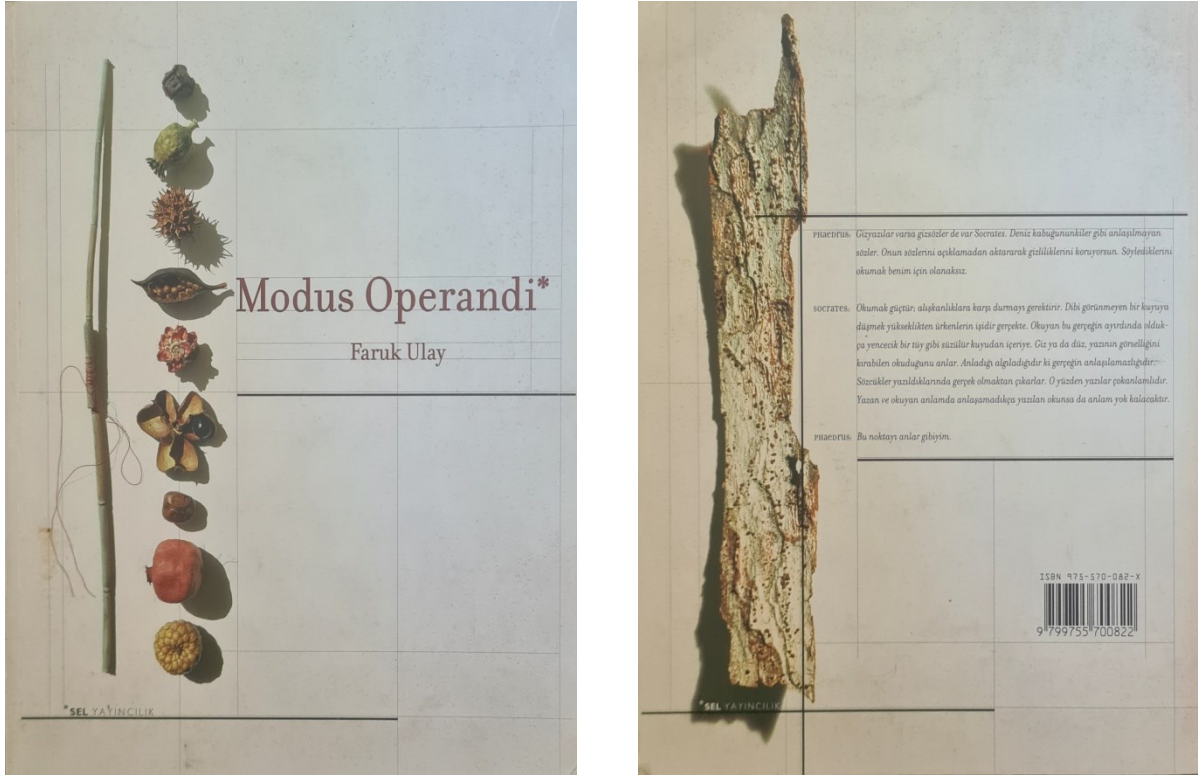
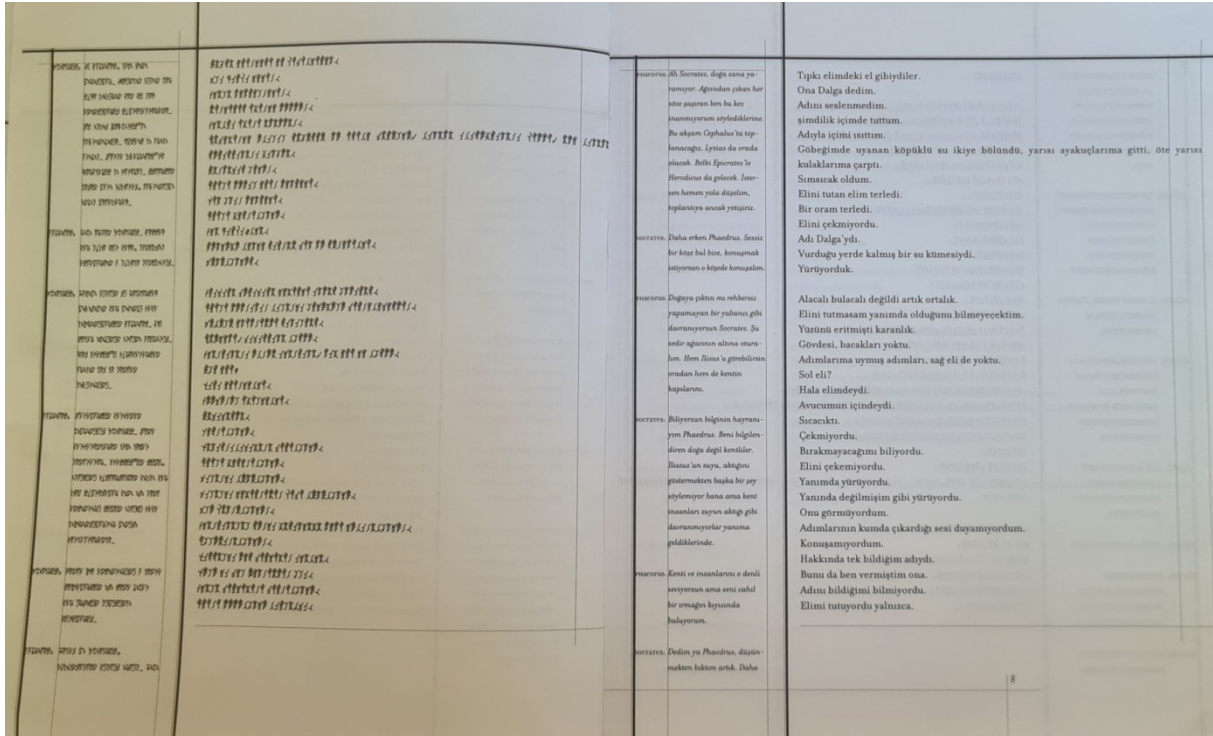
Faruk Ulay tasarımcılık ile yazarlığı aynı potada eriten bir yazardır. Bir yazar olarak Ulay'ın "kitap" ile arasındaki geniş zamana yayılan çok boyutlu ilişkisinde "grafik tasarımcı" olarak "kitap"ı algılama halinin kendisini hemen belli ettiğinden söz eden Dündar Venner (2015) onun yalnızca "alışıldık" olan biçimin değil, kendisi için "alışıldık" olanın da kolaylığına düşmeden sözel ve görsel dil ilişkisini kurduğunu (s. 109) belirtir. Dündar Venner'in (2015) Faruk Ulay'ın tasarımını Mehmet Ulusel ile birlikte yaptığı *Yazılmamış Bir Tarih Kitabı İçin Dipnotlar* ile *Modus Operandi* adlı eserlerini sanatçının tasarımcı/yazar kimliğinin en çok sindiği eserler arasında sayması (s. 107) ilgili iki kitaba ilişkin aşağıda yer verilen kimi görsellerden de anlaşılacağı üzere kayda değer bir tespittir:



Görsel 1 Yazılmamış Bir Tarih Kitabı İçin Dipnotlar

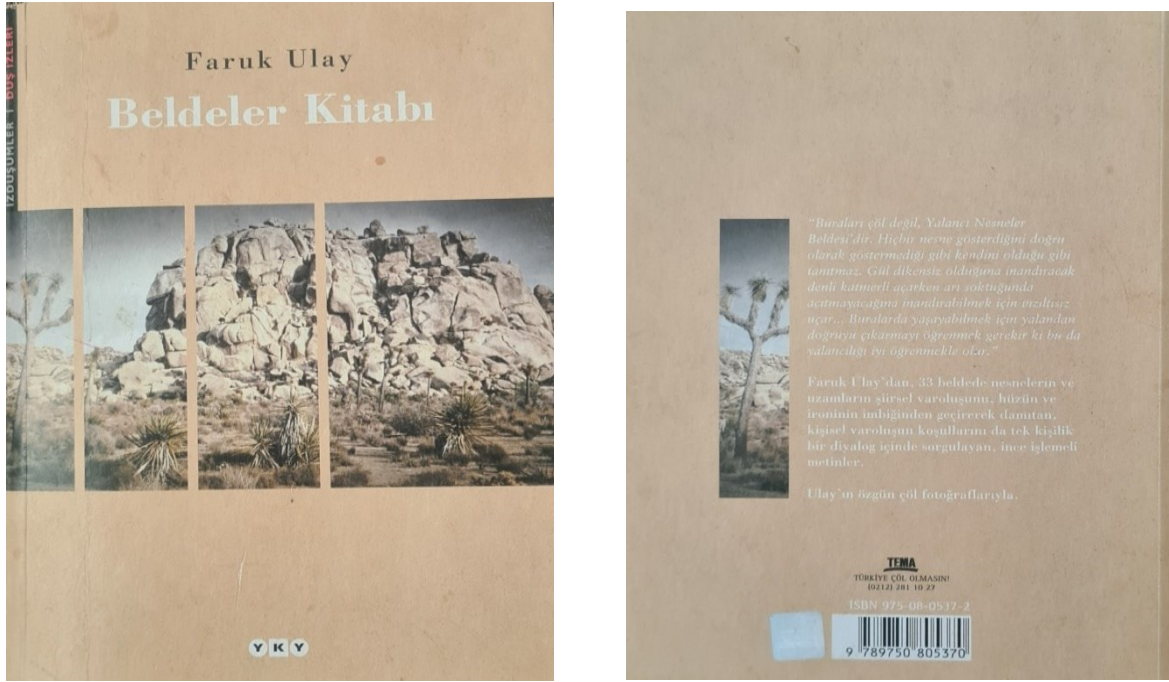


Görsel 2 Yazılmamış Bir Tarih Kitabı İçin Dipnotlar'dan birer sayfa örneği

Görsel 3 *Modus Operandi*Görsel 4 *Modus Operandi*'den bir sayfa örneği

## Faruk Ulay'ın *Beldeler Kitabı* üzerine bir inceleme

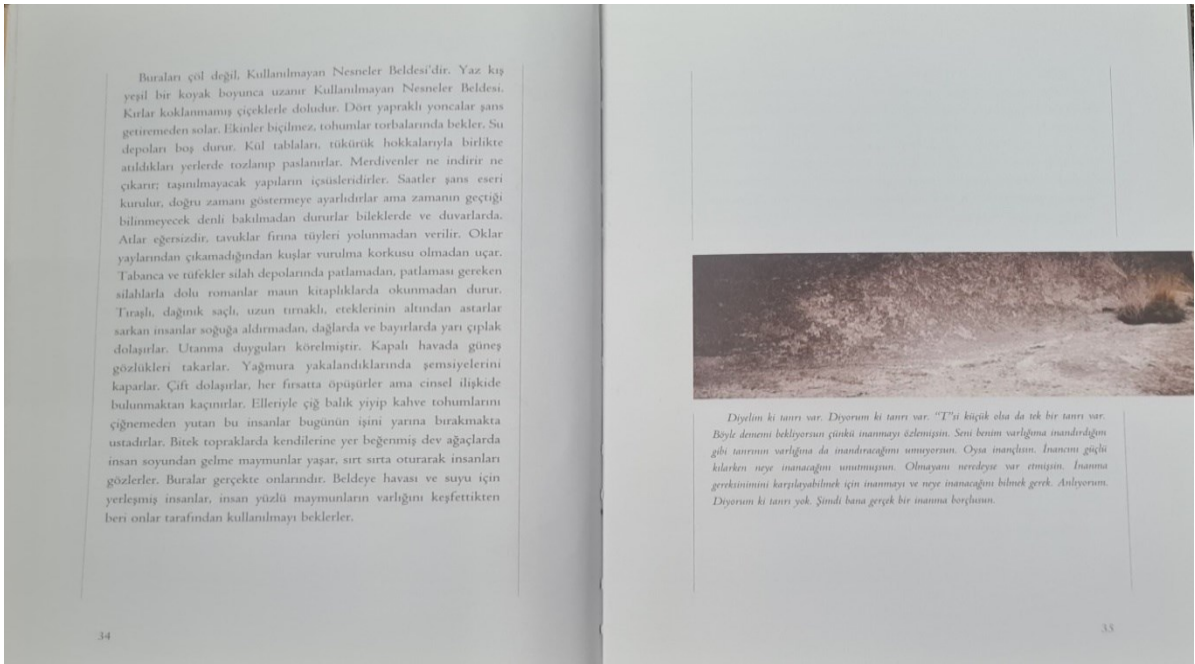
*Beldeler Kitabı* (2003) Faruk Ulay'ın tasarımcı yazar kimliğinin ürünü olan bir eserdir. Editörlüğünü Cem Akış'ın, kapak tasarımını Nahide Dikel'in, tasarımcı yazarlığını ise Faruk Ulay'ın üstlendiği eser gerek biçimi gerekse içeriği bakımından kalıplaşmış kitap formatından uzak yapısı ile bir *nesne kitap* olarak dikkati çeker. YKY'nin İzdüşümler/Düş İzleri serisinden çıkan kitabın kendine özgü bir yapısı bulunur.



Görsel 5 *Beldeler Kitabı*

77 sayfadan oluşan ve içerisinde 33 adet çöl fotoğrafı barındıran eserde metin ve fotoğraflar eserin hem tasarımcısı hem de yazarı olan Faruk Ulay'a aittir. Metin ile birlikte görsellerin belirli bir sistematik dahilinde inşa edildiği kitapta dört sayfalık bir metnin ardından sol taraftaki sayfalar ana metne; sağ taraftakiler ise italik formlu bir metin ile birtakım çöl fotoğraflarına ayrılır. Örnek teşkil etmesi açısından aşağıda kitaptan bir sayfaya yer verilmiştir:



Görsel 6 *Beldeler Kitabı*'ndan bir sayfa örneği

*Beldeler Kitabı* herhangi bir tür kategorisi içinde yayımlanmamakla birlikte kurgusal nitelikler taşıyan bir anlatı özelliği gösterir. 2000'li yıllarla birlikte tipografi üzerinden "araştırmaları" yerini metin ve fotoğraf araştırmalarına bırakan Ulay'ın *Beldeler Kitabı*'nda fotoğrafı anlatının bir parçası olarak kurgulanan yapıya dahil ederek (Dündar Venner, 2015, s. 107-108) görsellerle metnin aynı düzlemde tasarlandığı kurgusal bir metin inşa ettiği görülür. Nitekim eserde 33 çöl fotoğrafı ile desteklenen ve her biri metaforik bir kurgusal anlam içeren 33 farklı beldeden hareketle var olma meselesi bir izlek olarak işlenir. Eserlerinde insan varoluşunu şiirsel bir üslupta konu edindiği (Akpınar, 2018) bilinen Ulay'ın söz konusu eserinde de benzer bir üslupla bu meseleyi ele aldığı görülür. Kitapta bütüncül bir çöl fotoğrafını oluşturan bir yapbozun parçaları olarak düşünülebilecek olan fotoğraflar bu yapıya ile kitaptaki temel izleğe işaret etmektedir. Kitabın kapağında yer verilen dört parçaya bölünmüş çöl fotoğrafı bu yapıyı destekler niteliktedir.

Kurgusal bağlamda düşünüldüğünde iki düzlemde oluştuğu anlaşılan *Beldeler Kitabı*'nda eserin sol tarafında yer alan metinsel düzlemde *uzam*, *nesne* ve *insan* üçlüsü ekseninde şekillenen bir anlatı söz konusudur. Bu kısımda anlatıdaki her bir beldeye atfedilen çeşitli niteliklerle nesnelere; her bir nesneden hareketle de insanlar arasında bir ilişki kurulduğu görülür. 33 beldeden<sup>11</sup> her birine metaforik bir anlamın yüklendiği eserde taşıdığı zaafarla içindeki beldeyi de etrafındaki nesnelere de çölleştirme potansiyeline sahip olan bir insan profiline işaret edilir. Bu suretle söz konusu anlamın o beldenin içindeki nesne ile nasıl bir bağlam kazandığı anıştırılır. Eserin metin-fotoğraf sentezi ile vücuda getirilen

<sup>11</sup> Son Nesnelere Beldesi, Suç İşlemeye İten Nesnelere Beldesi, Belirsiz Nesnelere Beldesi, Çalınmış Nesnelere Beldesi, Yıkılmış Uygarlıklardan Arta Kalmış Nesnelere Beldesi, Parlak Nesnelere Beldesi, Tanrısız Nesnelere Beldesi, Sevilen Nesnelere Beldesi, Gölgesiz Nesnelere Beldesi, Çok Basit Nesnelere Beldesi, Sorunlu Nesnelere Beldesi, Yalancı Nesnelere Beldesi, Kullanılmayan Nesnelere Beldesi, Işık Geçiren Nesnelere Beldesi, Adlandırılmayı Bekleyen Nesnelere Beldesi, Taşınamayan Nesnelere Beldesi, Gereksiz Nesnelere Beldesi, Kutsanmış Nesnelere Beldesi, Dokunulduğunda İyimsiz Düşünceler Uyandıran Nesnelere Beldesi, Aceleyle Saklanmış Nesnelere Beldesi, Etki Uyandıran Nesnelere Beldesi, Rüzgarda Ses Çıkaran Nesnelere Beldesi, Ağırbaşlı Nesnelere Beldesi, Cinsel İstek Gideren Nesnelere Beldesi, İkiyüzlü Nesnelere Beldesi, Üzüntü Veren Nesnelere Beldesi, Davranışları Gereçlendirmenin Gereksizliğine İnanıran Nesnelere Beldesi, Kullanımı Güç Nesnelere Beldesi, Düşünceleri Yansıtan Nesnelere Beldesi, Yol Gösteren Nesnelere Beldesi, Sınıf Ayırımı Ortadan Kaldıran Nesnelere Beldesi, Tepki Gösteren nesnelere Beldesi, Sözcüklerle Anlatılamayacak Güzellikte Nesnelere Beldesi.

sağ tarafında yer alan düzleminde ise anlatının ilk kurgusal zemininde betimlenen tekinsiz atmosferde varlığını ispatlamaya çalışan bir ses odağa taşınır.

*Beldeler Kitabı*'nda sözü edilen 33 beldenin özelliği, buraların “insan kılıklı ama insan gibi yaşamayı becerememişler”in (Ulay, 2003, s. 9) uğrak yeri olmasıdır. Korkak, çekingen ve kararsız insanların tasvirî bir anlatımının söz konusu olduğu kitapta aslında içindeki nesnelere ile birlikte o beldeleri çöleştirenin bu tür insanlar olduğu vurgulanır.

Soylarının son örnekleri olan nesnelere yer aldığı Son Nesnelere Beldesi yaşamaya değer bir yer olmasına karşın kendilerini soyu tükenmekte olan bir kuşağın son temsilcileri olarak gören sayısız insanın “uçsuz bucaksız bir çöplük” (Ulay, 2003, s. 10) olarak alımladığı bir beldedir. Nitekim buradaki insanların her sonu yeni bir başlangıç sayarken paha biçilmez olan bu nesnelere yok ettikleri görülür. Suç İşlemeye İten Nesnelere Beldesi'ndeki insanlar, insanı ya doğuştan suçlu olduğuna ya da insanca yaşamaya için suç işlemesi gerektiğine; nesnelere ise masumluğun insanlıkla bağdaşmadığına inanır (Ulay, 2003, s. 12). Belirsiz Nesnelere Beldesi'nde anlatıdaki tekinsiz atmosferin had safhaya ulaştığı görülür. Bu belde “hem her türlü nesneyle tıka basa doludur hem de insanı intihara sürükleyecek denli boş ve sessizdir” (Ulay, 2003, s. 14). Çalıntı Nesnelere Beldesi amaçsızca dolaşan insan sürülerini; Yıkılmış Uygarlıklardan Arta Kalmış Nesnelere Beldesi ise barbarlarca bırakılan izleri barındırır. Parlak Nesnelere Beldesi bu beldeyi nitelendiren sıfatın aksine insanın gözünü kör edecek bir parlaklıkta olup bu beldedeki parlaklık karanlığın metaforik bir açılımıdır.

Anlatıda düzenin saygı üzerine kurulduğu Tanrısız Nesnelere Beldesi'ni yaşanmaz kılan, buradaki asık suratlı, düşünceli ve sağlıksız olduğuna inanan insanlardır. Sevilen Nesnelere Beldesi'ne bir aşırılık hakim olduğundan bu beldede sevginin değerinin anlaşılmadığı görülür. Gölgesiz Nesnelere Beldesi anlatıdaki ifadeyle denizin mavisinin tehlikeli olduğu, güneşin ise ışınlarının bolluğuna karşın aydınlatmadığı (Ulay, 2003, s. 26) bir yer olup burada “canlı nesnelere saman kağıdına kurşun kalemle çizilmiş desenler gibi”dir (Ulay, 2003, s. 26). Bu beldede yalnız ve yorgun insanlar bulunur. Çok Basit Nesnelere Beldesi'ndeki insanlar temizliğe büyük önem vermekle birlikte kötümserdir. “Onlara bakılırsa dünyanın sonu bir mikrop savaşıyla gelecektir ve bu beldeden ayrılmadıkları sürece çok basit nesnelere onları yok olmaktan kurtaracaktır” (Ulay, 2003, s. 28). Kitapta “geçimsizlikleri yüzünden doğup büyüdüğü beldelerde tutunamayanların son durağı” (Ulay, 2003, s. 30) olan Sorunlu Nesnelere Beldesi'ne dair çizilen olumsuz tablo eserdeki tekinsiz atmosferle örtüşmektedir:

Buralarda yağmur yağdı mı sel basar, tek yönlü yollar kapanır, pilli radyolar susar, gazetelerde yanlış haberler çıkar. Paraşütler açılmaz, tekneler su alır, çömler su sızdırır. Buralarda alçaktan uçan kuşlar telefon tellerine takılır. Yarasalar kısa kanatlı ve sonarsızdır, saksakaşanlar beceriksiz hırsızlardır. Köpeklerse piresizdir ve insanların yanlış dostlarıdır; hırlar ve ısırırlar. Buraların arpa ekildiğinde buğdağ veren toprağı delik deşiktir. Delikler, içlerine bakıldığında kötü niyetler uyandıran dipsiz kuyuların ağızlarıdır, deşiklerse işlememiş tuzaklardan arta kalan kazıntılardır. Kapalı kapılar öte yanlarında dönen oyunları açık edecek denli aralık kalırlar, kilitlenirlerse açılmazlar (Ulay, 2003, s. 30).

Yalancı Nesnelere Beldesi yalanla bizzat yüzleşmek isteyen insanların durağıdır. Göğün kendini olduğundan temiz gösterecek ölçüde yalancı bir mavilikte olduğu bu beldede yaşayabilmek için yalancılığı iyi öğrenmek gerekir (Ulay, 2003, s. 32). Koklanmamış çiçekler, şans getirmeden solan dört yapraklı yoncalar, biçilmeyen ekinler ve torbalarında bekleyen tohumlar (Ulay, 2003, s. 34) Kullanılmayan Nesnelere Beldesi'nde yer alanlar arasındadır. Bu beldenin insanların her şeyi erteleme özelliği vardır. Işık Geçiren Nesnelere Beldesi'ne hakim olan ışık beldedeki insanların kırılganlıkları, alınganlıkları ve “kusursuz bir geleceğe göz kamaştırıcı bir aydınlıktan geçilerek varılacağına olan kör

inançları” (Ulay, 2003, s. 36) yüzünden anlatıda olumsuz bir atmosfer yaratır. Nitekim bu beldede “kırılma anlarında . . . gölgeler uzar, ürperten bir serinlik çıkar, gözler buğulanır, ömürler törpülenir.” (Ulay, 2003, s. 36) Adlandırılmayı Bekleyen Nesnelere Beldesi'nde el üstünde tutulan ancak bir işlevi bulunmayan nesnelere ile bu nesnelere başında bekleyen ve hayal aleminde yaşadıkları için bir işte dikiş tutturamayan insanlar bulunur.

Taşınamayan Nesnelere Beldesi adını çeşitli bahanelerle kendilerini nesnelere taşınamaz olduğuna inandıran insanlardan alır. Gereksiz Nesnelere Beldesi kalabalık ve gürültülü bir belde olup burada gereksiz gerekli kılma çabası içinde olan ancak sahip olma hevesi bir hırsla dönüşen (Ulay, 2003, s. 42) insanlar bulunur. Kutsanmış Nesnelere Beldesi'nin müdavimleri nesnelere hikayeleri ile ilgili olan insanlardır. Dokunulduğunda İyimser Düşünceler Uyandıran Nesnelere Beldesi'nde umut, iyimserlik ve şefkat vardır; ancak tüm bunlar insanlığın arındırılmasında yetersiz kalır. Aceleyle Saklanmış Nesnelere Beldesi'ne meraklı ve saf yürekli insanlar uğrar. Etki Uyandıran Nesnelere Beldesi “birşeylerin bir yerlerde yanlış gittiğinin göstergeleriyle .... doludur” (Ulay, 2003, s. 50). Rüzgarda Ses Çıkaran Nesnelere Beldesi ise metaforik olarak birtakım değerlerin yitimine işaret etmektedir:

Eskiye bulmuş olmak eskiye özlemişleri mutlu kılmaz. Çünkü buradaki sesler ürkütücüdür. Eskiye bilenler trenlerin böyle ötmediğini anımsar. Bekçiler de düdüklarını böyle çalmazlar. Tramvayların pencereleri sallandığında böyle tangırdamaz. Rüzgârda ses çıkaran nesnelere seslerin tarihten yoksun olduğunu kanıtlamak için buradadırlar. Buraların yalnızca ruhunu yitirmiş bir geçmişin örneklerini taşıdığını, eskiye özlemişlerin özlemlerini doyuracak yerlerden olmadığını anlayabilmek, çıkan sesin yalnızca bir ses olduğunu duyabilmek için buralara denk gelmek gerekir. Ötesi rüzgara karşı söylenmiş, dinlemesi güzel bir masaldır (Ulay, 2003, s. 52).

*Beldeler Kitabı*'nda Ağırlıksız Nesnelere Beldesi çocuklukları mutsuz geçen insanların uğrağıdır. Gökte uçuşan her bir nesnenin toprağına bağılı olduğu söz konusu beldede bu nesnelere onların bağıını çözen heveskâr insanlarca yok edilir. Anlatıdaki ifadeyle “ağırlıksız nesnelere canlı olanların canlarını verirken çıkardıkları sesler, aldıkları biçimler bu beldeyi vahşi oyunların sergilendiğı bir sirke dönüştürür.” (Ulay, 2003, s. 54) Cinsel İstek Gideren Nesnelere Beldesi yasakların çığnendiğı bir belde olup bu beldenin müdavimleri bir geceliğine evden kaçan haz düşkününü gençlerdir. İki Yüzlü Nesnelere Beldesi bu türden insanların durak noktasıdır. “Buralar insan ilişkilerini kendi çıkarlarına uygun bir düzene sokmayı planlayanların sınıf atlayarak bitirdiğı tek okul”dur (Ulay, 2003, s. 58). Üzüntü Veren Nesnelere Beldesi'ne uğrayanlar “kendini her zaman haklı gören, hakkını aradığında kolaylıkla bulan insanlar” (Ulay, 2003, s. 60) olup bu insanların üzüntüsü tek boyutlu ve nedensiz bir bencillik içerir. Davranışları Gereçeklendirmenin Gereksizliğine İnandıran Nesnelere Beldesi her adımını düşünerek atmaktan bunalmış insanların beldesidir. İçinde yaşamının güçlüğünü içerdiğı nesnelere simgelediğı (Ulay, 2003, s. 64) Kullanımı Güç Nesnelere Beldesi'nde bu nesnelere tümü insan yapısıdır:

Volkanik bir arazide konumlanmış bu belde çocuklu ailelerin gözdesidir. Anne ve babalar sınır çizgisindeki iskemlelerde oturup tasmalı çocukları beldeye salarlar. Kullanımı güç nesnelere kullanmaya çalışan çocukların yüzlerinin aldığı anlamda büyükler çocukluklarını görür, birbirlerine bakarak kıkırdarlar. Nesnelere yerlerine yeniden ambalajlanarak bırakılmasına dikkat edilir. Buralarda yaşamak isteyen kimse çıkmamıştır. Karatoprağına ev kurmanın güç olduğu düşünülür. Buralara su getirmek, yol açmak, toprağı yeşillendirmek zaman ister. Doğasının rahat bir yaşama ses çıkarmaması için teknolojinin az daha gelişmesi beklenir (Ulay, 2003, s. 64).

Düşünceleri Yansıtan Nesnelere Beldesi'nde başkalarının ne düşündüğünü önemseyerek yaşayan insanlar bulunur. Bu beldede “insan kime bakıyorsa baktığı insanın düşündükleri yanından geçmekte olan nesne tarafından açık edilir” (Ulay, 2003, s. 66). Yol Gösteren Nesnelere Beldesi insanların ulaşmak istedikleri hedefe giden yolu nesnelere hareketle kendilerinin keşfetmesi gereken bir beldedir ancak bu beldede bunu başaran insan sayısı son derece azdır. Sınıf Ayrımını Ortadan Kaldıran Nesnelere

Beldesi bu ayırımın ortadan kalkacağı inancıyla buraya uğrayanların umutlarının boşa çıktığı bir beldedir. Nitekim bu beldede kucakta uzun boylu tutulduklarında tutamı yakacak ölçüde ısınan nesnelere amyantlı giysiler kuşanmış insanlarca kucaklandıklarında ısınma evrelerini tamamlayıp patlayarak kendileriyle birlikte onu kucağına almış kişiyi de yok ederler (Ulay, 2003, s. 70). Tepki Gösteren Nesnelere Beldesi hor görülen insanların tepkilerinin metaforik bir yansımasına işaret eden nesnelere ibarettir. Bu beldede “nesne hor görülmeyi hafife almayı öğrenmemekte kararlıdır. Hor göreni bağışlamamakla birlikte ona zarar vermemek için yanından uzaklaşmayı yeğler ve kendini tepeden aşağıya bırakır. Bilir ki nasıl olsa onu aşağıya indiren yolda bir nesneyi rahatsız etmeye sabırsızlananlarla karşılaşacaktır” (Ulay, 2003, s. 72). Kitapta Sözcüklerle Anlatılmayacak Güzellikte Nesnelere Beldesi eserin ana izleğine işaret eden çarpıcı betimlemeler içerir. Bitkilerin çiçekli, güllerin dikensiz, egzoz dumanının altın renkli, yarasaların tavus kuşu kanatlı olduğu (Ulay, 2003, s. 74) bu belde tarif edilemez nesnelere dolu olduğundan yaşanabilir olmayıp “sözcüklerle anlatılmayacak güzellikte bir çöl”dür (Ulay, 2003, s. 74).

*Beldeler Kitabı*'nın bir diğer kurmaca düzlemi aynı çölde bulunan ve öteki nesnelere gibi adları yakında sıfatlarıyla birlikte anılacak olan “yarı canlı iki nesne”den birinin ötekine yönelik monolojisi ile şekillenir. Bu düzlemde anlatının ilk kurgusal düzlemine hakim olan tekinsiz atmosferin pekiştirildiği ve bu bağlamda bilhassa teknolojik gelişmelerin yol açtığı insanî dejenerasyona işaret edildiği görülür:

Aslanın kuzuyla aynı ağacın gölgesini paylaşacağı günlerin yolunu gözleyenler sıkıntıdan patlamanın eşliğinde. Onları beklemekten vazgeçirmek için türlü çeşitli makineler tasarlanıyor. Teknolojik gelişmenin ivmesine bakıldığında sıkıntıyla aynı hızda tırmandığı görülüyor. Bu arada toprak eskiliyor. Ağaçların büyümeye gücü yok. Gölge alanlar sıkıntı giderici makine parklarına dönüşeli beri havanın ağzı ölüm kokuyor. Doğaya karşı yürütülen savaş kazanılmak üzere. Yenilgiyi karşılamaya az zaman kaldı (Ulay, 2003, s. 41).

Rahat yataklar gitti, çekyatlar geldi. Yer sorunu. Denizlerdeki durum gemi sayısına bakarak anlaşılır oldu. Tavla artık videolu oynanıyor. Hırs. Meleklerden uçmadan önce başlarını örtmeleri isteniyor. Ölçümsüz olması kaçınılmaz bir gerilemenin kaç yüzüncü adımı atılmakta. Telefonlar artık uzun ve acı çalıyor. Kordonlu almaçlar yerlerinden kalkıyor, kordonsuzlarsa ceplerin içini süslüyor. Konuşulacakları birikedsun, herkes birazdan geleceğini söyleyip ortadan kayboluyor. Kaçış. Kapıları çalındığında kendilerine yok dedirtmeyi öğrenmeden önce nasıl yaşardı bu insanlar? (Ulay, 2003, s. 49)

Eserin bu düzleminde bir önceki düzlemde söz konusu edilen yok olmaya yüz tutmuş kimi nesnelere aksine yukarıda da betimine yer verilen tekinsiz bir atmosferde soluk almaya çalışan ve temsilî birer *erkek* ve *kadın* figürü olarak kurgulanan iki “nesne”den hareketle bütüncül bir benliğe ve varoluşa işaret edilir. Anlatıdaki ipuçlarının izi sürüldüğünde bir *erkek*'in bir *kadın*'a seslenerek ona yaşam ve umut aşlamaya çalıştığı anlaşılabilir eserde bu bağlamda benlik duygusunun yüceltilmesi görülür. Aşağıda bu türden monolojik pasajlara yer verilmiştir:

Hangi zamanda yaşadığını bilmeye kendini tanımakla başla (Ulay, 2003, s. 13).

Değersizdir ama tektir benlik, onusuz olmamaya bak (Ulay, 2003, s. 23).

Benim izimi sürerek kendini bulabileceğin bir başlangıç belirleyeceğim sana. Bu ikimize de yetmeli (Ulay, 2003, s. 25).

Ertesi gün olacakları bilme tutkun yüzünden soluk soluğa yaşamaktan vazgeçmiyorsun. Öl demiyorum. Ölümü düşün. Yarınsız bir geleceğin halk arasındaki adıdır ölüm. Her şeyin bir sırası olduğunu ama ölümün sırasını sarmak için acele ettiğini düşün. Bazı şeylerin, özellikle yaşamın acele gelmediğini düşün. Ağır yaşa ki yarın gelmekte geciksin (Ulay, 2003, s. 55).

En kısa saplı çiçek bile boy vermek zorunda. Toprağın tozuna karışmadan açabilmenin olmazsa olmaz koşulu. Renkli bir yaşam, yerinde ve güzel açmaya bakar. Taçyapraklarına dokunanun parmaklarını kırmaya kalkanlara aldırma. Senden çok senciler, zamanında açmasını bilemeyenlerdir (Ulay, 2003, s. 57).

Ormanda verilen sözler ağaçlara pay edilir. Oradan yapraklara. Verilen söz tohum toprağa düştüğünde yerine gelir. Büyüyeceksen doğmaktan başla işe der toprak . . . Derdin ne olmalıdır biliyor musun, yitirdiğin saygıyı bulmanın yollarını aramak. Bu da yeniden doğmayı becermekle olur . . . Sözünü vermelisin ki tutabilesin. Durduğun yere düşebilmek için doğmaya hazır bir tohum olmalısın (Ulay, 2003, s. 61).

*Beldeler Kitabı*'na anlatıda yer verilen “Ölümünü şimdilik yalnız bırak da buraya, yanıma gel. Sana diyeceklerim var. Tanımadığın kavramların sana oyun arkadaşlığı etmesine izin verme. Ben varım burada. Yanıma gel ve beni dinle” (Ulay, 2003, s. 11) şeklindeki cümlelerden de anlaşılacağı üzere ölüme meydan okuyarak yaşam çağrısında bulunan bir “ses” hakimdir. Söz konusu minvalde okurun da bu çağrıya ortak edildiği anlatıda aşağıdaki pasajın doğrudan eserin özünde işlenen varoluş izleşimine işaret ettiği görülür:

Tek ikimiz dışarıdayız. Sana zevkle anlatan benle beni isteksizce dinleyen sen. Dünyanın kıyısına ilişmişiz, akıl düşmanı, korkak ama saldırgan bozbenizlilerin gövdelerinden çıkan buharın oluşturduğu siste yol yordam bilmeden yaşamalarını izliyoruz. Neredeyse taş kesilmişiz. Kimildayabilsen bildiklerini gösterebileceksin. Dudaklarımı daha usturuplu oynatabilsem sana söylediklerimi onlara da duyurabileceğim . . . .

Güzel ellerini koynumdan çekmiyorsun. Seni bırakmamakta diretiyorum. Varoluşçuluk oyunumuzu sürdürmek zorundayız. Gündüz gece demeden, orta malı olmaktan kaçarak, işiyacak denli aydınlanma çabamızı herkesten saklayarak. Güneş, usanmadan bizi aydınlatan o koca yuvarlak, adımıza utanarak batmak zorunda (Ulay, 2003, s. 76).

## Sonuç

Grafik tasarımcı bir yazar olan Faruk Ulay'ın *Beldeler Kitabı* adlı eserinin biçim ve içerik olarak bir analize tabi tutulduğu bu makalede eserin edebi mahiyetli bir *nesne kitap* olduğu saptanmıştır. *Beldeler Kitabı*'ndaki edebi donelerin aynı zamanda bir *tasarı kitap* özelliği taşıyan söz konusu esere işlevsel olarak nasıl edebi bir silüet kazandırdığının açıklığa kavuşturulduğu makalede Ulay'ın sanatsal kişiliğinin merkezinde yer alan edebi eğiliminin grafik tasarımcı kimliğine doğrudan sirayet ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda tasarımsal ve kurgusal bir yapıyı aynı anda bünyesinde barındıran bir eser ortaya koyduğu anlaşılan Ulay, Türk edebiyatına tasarımcı yazar kimliğinin izdüşümü olan kurgusal bir *nesne kitap* kazandırmıştır. Nitekim *Beldeler Kitabı*'nda Ulay'ın meydana getirdiği kurgusal atmosferde birer *özne* olarak konumlandığı *nesnelere* hareketle kitabın bir *nesne kitap* olarak biçimsel yapısını özüne aktardığı ve kurmacanın kendisine sunduğu olanaklar dâhilinde bir *nesne kitap*'ın nasıl inşa edilebileceğinin bir örneğini sergilediği görülmüştür. Biçimin içeriğe doğrudan sirayet ettiği eserde içerik olarak metaforik bir açılımla “insan”ın yıkıcı gücüne işaret edilmiştir. *Beldeler Kitabı* grafik tasarımcılığın ürünü olan bir eserde edebi bir metnin nasıl yapılandırılacağı göstermesi bakımından kayda değer bir eser olup bu yönü itibarıyla hem grafik tasarım hem de edebiyat literatürüne eklenilebilecek bir yapı taşır.

## Kaynakça

- Akaş, C. (2009). Bir edebiyat tasarlamak. *Notos Öykü*, 17, 28-29.
- Akengin, G. ve Şohoğlu, B. (2021). Grafik tasarımcı ve yazar ilişkisi bağlamında nesne kitap. *Ulakbilge Sosyal Bilimler Dergisi*, 57, 261-271.
- Akpınar, S. (2018). Faruk Ulay. *Türk Edebiyatı İsimler Sözlüğü*. <https://teis.yesevi.edu.tr/madde-detay/ulay-faruk>. Erişim Tarihi: 04.07.2023.
- Altıntaş, U. (2020). Kitap tasarımında ortak yazarlık. *Atatürk Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi*, 26 (44), 181-201.
- Aradaki Topraklar*. <http://ravennapress.com/books/the-lands-between/>. Erişim Tarihi: 04.07.2023.

- Asan, U. (1996). Faruk Ulay'a açık mektup. *Kitap-lık İki Aylık Kitap/Kültür Dergisi*, 21, 94.
- Ayan, E. (2019). Çok yazarlı bir roman: Beşpeşe üzerine bir inceleme". *Atlas International Congress On Social Sciences 4*. içinde (s. 191-198). ISPEC Publications.
- Dündar Venner, B. (2015). Faruk Ulay'ın modernist penceresinden 'kitap'a bakmak. Ulay'ın yazdığı/yaptığı "kitaplarda" biçimin grafik tasarım bağlamında üstlendiği rol". *Notos Öykü*, 53, 102-109.
- Erkmen, B. (2018). Grafik sanatlar üzerine yazılar: Kitap yapmak?. 193 <http://gmk.org.tr/publications/yazilar/ekim-2018-sayi-193>. Erişim Tarihi: 08.07.2023.
- Faruk Ulay*. <https://www.biyografya.com/biyografi/4288>. Erişim Tarihi: 04.07.2023.
- Faruk Ulay Kimdir? Hayatı ve Eserleri*. <https://www.turkedebiyatcilar.net/faruk-ulay-kimdir-hayati-ve-eserleri>. Erişim Tarihi: 04.07.2023.
- Gümüş, S. (2007). *Öykünün Şimdiki Zamanı Bugünün Ustaları*. (1. bs.). İstanbul: Notos Kitap.
- Gümüş, S. (2012). *Öykünün Kedi Gözü*. (2. bs.). İstanbul:Can.
- Gümüş, S. (2013). *Edebiyat ve Yeni Zamanların Kültürü*. (1. bs.). İstanbul: Can.
- İnci H. (2014). *Ayfer Tunç'la Karanlıkta Kelimeler*.(1. bs.). İstanbul: Can.
- Karabulut, M. ve Gülcü, M. (2021). 'Beşpeşe' romanı üzerine tematik bir inceleme, *Dünya İnsan Bilimleri Dergisi*, 2, 1-24.
- Karakuş, A. (2020). Beşbeşelik/peş peşelik (Beşpeşe romanı üzerine bir inceleme). *Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 67, 329-352.
- Kasapoğlu, S. Beşpeşe roman inceleme "Hayatı tiyatrolaştırmak". [https://www.academia.edu/32893705/Be%C5%9Fpe%C5%9Fe\\_Roman\\_%C4%Boncelmesi](https://www.academia.edu/32893705/Be%C5%9Fpe%C5%9Fe_Roman_%C4%Boncelmesi). Erişim Tarihi: 05.07.2023.
- Köksal, A. (2010). Grafik sanatlar üzerine yazılar: Bülent Erkmen'in yapıtı. *Grafikerler Meslek Kuruluşu Derneği*, 92.
- Küçük, S. (2016). Türk romanında mitolojik yansımalarından örnekler. *International Journal Of Eurasia Social Sciences*, 7/25, 312-331.
- Terra Infirma*. <http://ravennapress.com/books/terra-infirma/>. Erişim Tarihi: 04.07.2023.
- Ulay, F. (1994). *Yazılmamış Bir Tarih Kitabı İçin Dipnotlar*. (1. bs.). F. Ulay ve M. Ulusel (Kitap ve Kapak Tasarımı). İstanbul: Harf.
- Ulay, F (1999). *Modus Operandi*. (1. bs.). İstanbul: Sel.
- Ulay, F. (2003). *Beldeler Kitabı*. (1. bs.). İstanbul: Yapı Kredi.

## 28. Doğmuş Kızıma Mektup ve Uzun Bir Mektup eserlerinin kadın edebiyatı ekseninde karşılaştırmalı incelemesi

Fulya ÇELİK ÖZKAN<sup>1</sup>

**APA:** Çelik Özkan, F. (2023). *Doğmuş Kızıma Mektup ve Uzun Bir Mektup* eserlerinin kadın edebiyatı ekseninde karşılaştırmalı incelemesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (36), 521-532. DOI: 10.29000/rumelide.1369096.

### Öz

Yüzyıllardır insanlığın bir haberleşme aracı olarak kullandığı mektup, günümüz dünyasında çok daha hızlı iletişim kanallarının bulunması sebebiyle doğal olarak eskisi kadar tercih edilmemektedir. Öte yandan mektup, bir edebî tür olarak gücünü hâlen korumaktadır. Sağladığı mahremiyet ve samimiyet sayesinde edindiği bu güç, bilhassa kadın yazarlar tarafından toplum içinde rahatlıkla ifade edemedikleri duygu ve düşüncelerini paylaşmak için önemlidir. Kendine has yazım özellikleri, okuyucuyla doğrudan bağ kurabilmesi ve kaleme alanın dertleşme mecrası olarak mektup, edebiyat dünyasında çok uzun zamandır, özellikle kadın yazarlar için ilgi çekici ve değerli bir yerdedir. Dolayısıyla farklı ülkelerden kadın yazarlar mektup türünde çok sayıda edebî eser vermiştir. Bu çalışmada iki kadın yazarın, Feride Çiçekoğlu'nun *Doğmuş Kızıma Mektup*'u ile Mariama Bâ'nın *Uzun Bir Mektup*'u ele alınmış ve bu mektupların yazılış nedenleri, bireysel ve toplumsal anlamda değindikleri sorunlar, başta feminist edebiyat eleştirisi olmak üzere karşılaştırmalı yaklaşımın gerektirdiği diğer yöntemlerden (sosyolojik eleştiri ve söylem çözümlemesi) de faydalanarak incelenmiştir. Farklı coğrafyaların kadın sorunlarını, korku ve kaygılarını yansıtan mektupların benzeştiği noktalar kadar ayrıştığı noktalar da söz konusu olmakla birlikte geçmişten günümüze ataerkin kadınlar üzerinde kurmaya çalıştığı hâkimiyetin doğurduğu iç dökme ve dertleşme ihtiyacı, bu eserlerin ortak zeminini oluşturmaktadır. Bu çalışma, eserlerin bulunduğu ortak zeminden yola çıkarak özellikle mektupların yazılma nedenlerini, toplumsal ve ailevi sorunların kâğıda yansımalarını, düne, bugüne ve yarına dair kadın kaygılarını yorumlamayı hedeflemiştir.

**Anahtar kelimeler:** Kadın, feminist edebiyat, mektup, Doğmuş Kızıma Mektup, Uzun Bir Mektup

## Comparative analysis of the works of *Letter to My Born Daughter* and *So Long A Letter* on the axis of women's literature

### Abstract

The letter, which has been used as a means of communication by humanity for centuries, is naturally preferred less than it used to be due to the availability of much faster communication channels in today's world. On the other hand, the letter still maintains its power as a literary genre. This power, gained through the privacy and sincerity it provides, is especially important for women writers to share their feelings and thoughts that they cannot easily express in public. With its unique writing features, ability to connect directly with the reader, and as a place of unburdening for the writer, the letter has been an interesting and valuable place in the world of literature for a long time, especially for women writers. Therefore, women writers from different countries have produced many literary works in the form of letters. In this study, the letters *Letter to My Born Daughter* by Feride Çiçekoğlu

<sup>1</sup> Dr., Serbest Araştırmacı ve Çevirmen (Eskişehir, Türkiye), fulyacelikozkan@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-2328-5427 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 02.08.2023-kabul tarihi: 20.10.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1369096]

and *So Long a Letter* by Mariama Bâ, both written by female authors, are examined. The letters are analyzed using comparative methods, including feminist literary criticism and other ones required by a comparative approach, such as sociological critique and discourse analysis, to explore their reasons for being written and the individual and societal issues they address. Although the letters reflecting women's problems, fears, and anxieties of different geographies differ as much as they are similar, the need for unburdening caused by the domination that patriarchy has tried to establish over women from past to present constitutes the common ground of these works. This study aims to interpret the reasons for writing the letters, the reflections on social and family problems on paper, and women's concerns about yesterday, today, and tomorrow, starting from the common ground where the works meet.

**Keywords:** Women, feminist literature, letter, *Letter to My Born Daughter*, *So Long a Letter*

## 1. Giriş

Bir anlatım biçimi ve haberleşme yolu olarak yüzyıllardır insanoğlunun yaşantısında yer alan mektup, aynı zamanda edebî türlerden bir tanesidir (Donbay, 2011, s. 84). Mektup, yazarlarının yaşamışlıkları, duyguları ve fikirleriyle kaleme alındığı için çok farklı içerik ve amaçlara sahip olabilir. Bu yönüyle mektup, insanlığın tarihine, sosyal, siyasi ve ahlâki gelişimine ışık tutma özelliğine de sahiptir. Mektupları çeşitleri ve özelliklerine göre tasnif etmek mümkün olsa da genellikle belli kalıplara hapsedmek güçtür. Bu anlamda bir edebî tür olarak mektupların da neden bazı yazarlar tarafından tercih edildiğini anlamak mümkündür. Kurgu oluşturma, karakter yaratma, olay örgüsü belirleme gibi kalıplardan bağımsız olarak, mektup diliyle yazılan eserlerde doğrudan bir duygu ve düşünce aktarımı vardır çünkü mektup, insanlar arasındaki beşeri etkileşim için kalıplardan bağımsız özgür bir mecra sağlar (Garfield, 2022, s. 18). İster gerçekten yaşanmış olaylar isterse hayal gücüne dayalı hikâyeler olsun, okuyucuyla kurulan bu kestirme bağlantı mektup türünün kendine has özellikleri arasındadır.

Edebî mektubun tercih edilme sebepleri arasında iç dökme, dertleşme ve bu yolla iyileşme çabası yer alır. Mektubun yazarı sesini duyurma, yaşadıklarını ve hissettiklerini paylaşma dürtüsüyle hareket eder. Toplumdaki varlığını kanıtlamanın, soyutluktan somutluğa geçiş isteğinin bir uzantısı olarak mektup yazmayı tercih eder. Bir diğer ifadeyle, yazarın duygu ve düşüncelerini kâğıda dökerek yaşadığı döneme ve geleceğe dönük bir iz bırakma hedefi söz konusudur. Mektubun iç dökme ve dertleşmeyle ilgili sağladıkları, daha çok öznel ve duygusal kazanımlardır. Bu açıdan mektup, kendisini kaleme alanın psikolojisiyle ilgili göstergeler de taşır. Nitekim mektubun doğası itibarıyla sağladığı mahremiyet, hissedilenlerin rahatlıkla açığa vurulmasına olanak sağlayarak bu psikolojik göstergelere zemin hazırlar (Turan, 2019, s. 173).

Mektupta iç dökme, dertleşme, sesini duyurma çabasıyla genellikle kadın edebiyatında karşılaşıldığı söylenebilir. Jehlen'e göre eser sahibinin cinsiyetinden bağımsız olarak, bu türde eser sahibinin hem kendi hem de başkalarının sıkıntılarını içselleştirip derinleştirerek sunması söz konusudur ve bu da anlatımın kendisini dışlaştırır. Bir başka deyişle, mektup türünün özgünlüğü toplumunun sorunlarını daha da derinlere, benliğin içine yerleştirmesidir. İster erkek ister kadın tarafından yaşansın, bu içselleştirilen hayat, kadın bakış açısına yakındır, öyle ki kadın karakterler kendilerini bu dünyada tanımlayıp güce sahip olurken; erkek karakterler de cinsiyetlerinin gerektirdiği gibi davransalar dahi içselleştirdikleri ve anlattıklarıyla kadın dünyasıyla köprü kurarlar (Jehlen, 1997, s. 207). Dolayısıyla mektup, kadın söyleminin yaygınlaşması ve duyulması için etkili bir araçtır çünkü "[k]adın söylemi sadece kadın yaşamlarının hikâye edilmesi değildir. O yaşantıları görünmez kılan, boğan suskunluğun



edebiyatın ince ve keskin neşteriyle delinmesi ve bu kalın örtünün doğasının gözler önüne serilmesidir” (Atasü, 2009, s. 143-144).

Gerek bireysel gerekse toplumsal sıkıntılarla her çağda mücadele etmek zorunda kalan kadınların mektup türüne yönelmesi, toplumdaki seslerinin baskılanmasıyla doğru orantılıdır. Elbette mektubun bu yapıya ulaşması kolay olmamıştır. Başlangıçta aşk, üzüntü, kaygı gibi bireysel duygu paylaşımları yoğunlukta; zaman içerisinde kadınların mücadele gücü yükseldikçe, mektuplarda da içerik değişiklikleri gözlenmiştir (Aşçı, 2020, s. 10). Feminist edebiyatta örneklerini gördüğümüz mektup türünün kamusal ve özel alanlar arasındaki sınırları sorgulayan yapısı bir başkaldırı olarak değerlendirilebilir (Louw, 2015, s. 16). Tarihsel, toplumsal ve kültürel deneyimlerle güçlenen feminist edebiyat açısından mektup türünün tercih edilen bir araç haline gelmesinin altında yatan asıl neden, mektubun şeffaflığıdır. Mektup hem dil hem de duygu açısından şeffaftır ve kaleme alanın kendisini olduğu gibi yansıtmaya olanak tanır (Gilroy ve Verhoeven, 2000, s. 3).

Mektup türünün kadın edebiyatında özel bir yere sahip olması, özellikle yakın dönemde mektubun kadın yazarlar tarafından nasıl kaleme alındığına da etki eder. Kadınlar ataerkin sistemin sembolik dilini kullanmak yerine kendilerine özgü, yeniden tanımladıkları bir dil aracılığıyla yazma eylemini gerçekleştirirler. Bu üslup, egemen kültürün değerlerini ve kullandığı dili altüst etme çabasıdır. Bir diğer ifadeyle, ataerkinin “metaforik” söylemini kadınların “metonimik” diline çeviren bir üsluptur. Özellikle son dönem feminist yazarların mektuplarında yazım kuralları dâhil, dayatılan her türlü olguya meydan okunması göze çarpar (Kurtuluş, 2012, s. 62). Mektubun bir muhatabı olmasına rağmen âdeta bilinç akışı tekniği uygulayan kadın yazarlar da mevcuttur. Her kadın yazarın kendi duygularıyla şekillenen bir anlatımı tercih etmesi, kendilerine ait olan sesi duyurmayı öncelik olarak kabul ettiklerini göstermektedir. Bu yönleriyle kadın yazarların mektup tercihi; ayırt edilmek, birey olarak kabul edilmek ve toplumun kadına çizdiği sınırları zorlama çabasıyla özdeşleşir.

Mektup türünde kadın yazarların mevcut düzendeki baskı ve kısıtlamalara karşı başkaldırıları yer yer agresifleşen bir dil ile kendini gösterir. Sessizliğe hapsedilmeye çalışılan kadının sesi, radikal ve duygusal bir şekilde açığa çıkar. Bu yönüyle mektup, diğer yazı türlerinden anlamlı şekilde farklılaşarak baskın kültürün dayatmalarından uzaklaşır. Yani kadın yazarlar tarafından kaleme alınan mektup türü eserlerde öznellik ve duygusallık hâkimdir. Karşıda bir okur ya da dinleyici olmasının getirdiği bilinç, kadın yazarı olay ve betimlemelerden bağımsız bir duygu aktarımının merkezine yerleştirir. Bu bağlamda yazara tam bir özgürlük alanı sağlanmış olur. Bu özgürlük alanı içinde kadın, zaman ve mekânı alışlagelmiş dışında şekillendirerek mektubu kendi bakış açısını yansıtan bir araç olarak kullanabilir (Campbell, 1995, ss. 335-339).

Bu çalışmada, Feride Çiçekoğlu'nun *Yüz'lük Ülkeden Mektuplar* adlı eserinde yer alan *Doğmuş Kızıma Mektup'u* ile Mariama Bâ'nın *Uzun Bir Mektup* adlı edebî mektubu ele alınacaktır. Farklı coğrafyalarda ancak yakın zamanlarda kaleme alınan bu mektuplar, kadın sesinin farklı yansımalarını barındırır. Kadın mağduriyetinin ve sorunlarının dile getirildiği bu mektuplarda söylem bireysel, ailevi ve toplumsal etkenler tarafından şekillenir. Elizabeth Cook'un da mektup türüyle ilgili olarak belirttiği üzere bu mektuplarda da hiyerarşik ayırım ve ayrıcalıkların net şekilde görüldüğü yaşanmışlıklar, pişmanlıklar ve kaygılar çerçevesinde kadın yazarların iç dökümüne şahit oluruz (1996, s. 22). Karşılaştırmalı bir yaklaşımla irdelenecek olan mektuplar hakkında geçmişten günümüze aktarılan ve yarına ışık tutacak kadın mirasına dair saptamalar yapılacak ve bu saptamaların nedenlerine odaklanılacaktır.

Eser incelemesi aşamasına hazırlık maksadıyla öncelikle bu çalışma kapsamında kadın edebiyatı kavramının nasıl ele alınacağı netleştirilmiştir. Olası kavram kargaşalarının önüne geçmek için kadın edebiyatı; kadınların sorunlarını, duygu ve düşüncelerini edebiyat aracılığıyla topluma açması şeklinde işlenmiştir. Sonraki aşamada ise kadın edebiyatının bu yönüyle örtüşecek eserlerin belirlenmesi gerekmiştir. Bu çalışmada ele alınan iki eser de farklı coğrafya ve kültürlerde olsa bile kadının toplumda var olma kaygısı açısından ortak zeminde buluşmaktadır. Eserlerin hangi yöntemlerle irdeleneceği konusunda ise kadın edebiyatı kavramı için çizilen çerçeve yol gösterici olmuştur. Her iki eser de kadınların toplumda var olma çabası ve kaygılarından doğduğu için feminist edebiyat eleştirisi öne çıkmıştır. Ancak çalışmanın karşılaştırmalı ve toplumsal yönünü güçlendirmek amacıyla eklektik yöntem tercih edilerek sosyolojik eleştiri ve söylem çözümlemesinden de faydalanılmıştır.

## 2. Ele alınan mektupların çıkış noktası

Mektup türünde, yazarın travmalarından kaynaklanan acılarından kurtulması ve iyileşmenin bir yolu olarak muhatabı ile dertleşmesi yaygındır. Bu travmalar hapsedilmekten, ayrılıklardan, dışlanmışlıklardan kaynaklanabilir. Her mektup bir travmaya dayanmasa da anlatıcının duyulma ihtiyacı, her zaman söz konusudur (Louw, 2015, s. 7, 36). Ele alınan her iki eserde de mektup türünün doğası gereğince bir iç dökme, dertleşme vardır. Bu dertleşme ihtiyacının çıkış noktasının her iki yazar için de bireysel travmalar olduğu anlaşılır.

Feride Çiçekoğlu'nun *Doğmuş Kızıma Mektup*'unda kendi yaşantısını kurgulama eğilimi göze çarpar. Anne-kız ilişkisi ekseninde bireysel ve toplumsal tarihle yüzleşme mevzubahistir (Önder, 2018, s. 339). Bu eserin ortaya çıkışındaki tetikleyici unsurların, bireysel veya içselleştirilip bireysel hâle getirilmiş toplumsal, siyasi ve kültürel travmalar olduğunu söylemek mümkündür.

Sen Teslime Nesrin'i tanıımıyorsun. Aslında ben de tanımiyorum. Yalnızca bir fotoğrafını gördüm. Gülümsüyor ve sigara içiyor. (Sigara yüzünden bana kızdığın gibi ona da kızabilirsin!) Kendini hiçbir maske ardına gizleme gereği görmemiş; ne peçesi var ne de sahte bir ifadesi. Dürüst bir kadına benziyor (Çiçekoğlu, 2003, s. 59).

Çiçekoğlu kızına yazdığı bu mektuba, yazdıkları yüzünden hakkında ölüm fetvası çıkarılan Bangladeşli yazar Teslime Nesrin'e bir göndermeyle başlar. Dünyanın birçok yerinde düşündüklerini dile getiren kadınların cezalandırılmasına yönelik olan bu gönderme, mektubun yazılmasına vesile olur ve mektubu kaleme alan başka bir kadın tarafından içselleştirilerek iç dökme ihtiyacını tetikler. Yazar, dünyanın bambaşka yerinde yaşayan bir kadının yaşadıklarını anne-kız ilişkisi eksenine çekerek kızının nasıl bir dünyada yaşayacağına dair kaygılarını yine kızıyla paylaşır. Duygularını tamamen öznel ve şeffaf bir şekilde aktarır. Bu duygu aktarımının asıl nedeni, nesilden nesile geçiş sağlamaktır. Bu noktada Çiçekoğlu, sadece annelik misyonuyla kalmayıp toplumsal sorumluluk da alır (Önder, 2018, s. 341).

Mariama Bâ'nın *Uzun Bir Mektup*'unda ise mektubun kaleme alınmasına yol açan bireysel acıların varlığı göze çarpar. Ancak eser, bu durumun ötesine geçerek yazarın içinde yaşadığı toplumun siyasi ve kültürel gerçeklerinin kadın üzerindeki etkilerine de vurgu yapar. Eşini kaybeden bir kadın olarak mektubu kaleme almaya başlayan yazar, aldatılma, çok eşlilik ve toplumun kadınlara, özellikle de dul kadınlara bakış açısının birey üzerinde yarattığı olumsuz etkilere de değinir.

Modou Fall gerçekten öldü, Aissatou. Bunu "öğrenen," ardı arkası kesilmeyen kadın ve erkek alayı, etrafındaki yakarışlar ve gözyaşı onun ölümünü doğruluyor. Bu aşırı gerginlik acımı arttırıyor ve sonraki güne kadar devam ediyor. Defin günü (Bâ, 2016, s. 7).

Sevdiği insanı kaybeden istisnasız herkesin hissedeceği duyguların kâğıda dökülmesiyle başlayan mektup, önce yazarın cenaze ve taziyeye ilgili anlatımlarıyla zenginleşir; daha sonra kadının, ölen erkeğin eşi olarak geri plana itilmesinin getirdiği dışlanmışlık ve umursanmama hissiyatıyla şekil değiştirir. Bâ, bu acıyı kendi benliğine yeterince saygı gösterilmemesi noktasında ele alır. Kendi bakış açısını ve gerçek hislerini herhangi bir kalıba sokmaya çalışmadan doğrudan yansıtır. Öte yandan toplumun cenaze ile ilgili kimi geleneklerinin, yaşanan acıya saygı duymaktan ziyade gösterişten ibaret olduğuna dair çıkarımlarıyla kültürel dayatmaları eleştirir.

Sonunda ev boşalıyor. Ter ve yemek kokuları havada birbirine karışıyor. Hiç hoş olmayan, mide bulandırıcı bir koku. Oraya buraya tükürülmüş kola nut kabukları kırmızı lekeler bırakmış, benim o özenle bakılan fayanslarım kapkara olmuş. Duvarda yağ lekeleri, yerde buruşturulmuş kâğıtlar. Bir gün için ne bilanço ama! (Bâ, 2016, s. 12)

Kadının ev içi emeğinin değersizliğini de gözler önüne seren bu satırlar, sadece kendi amacına hizmet eden erkek egemen söylemin, kadınların fedakârlıkla yaptıkları işlere bakış açısını da yansıtır. Bu işler toplumsal değil, kişiseldir. Bu yüzden yalnızca kadını ilgilendirir gibi bir algı söz konusudur. Sanki vefakârlık da, fedakârlık da, cefakârlık da yalnızca kadına mahsustur. Bu bakış açısına göre kadının acısını yaşamaya bile hakkı yoktur. Toplumun bireye dayattığı âdetler, gelenekler önceliklidir ve kadın, tüm bunları eksiksiz yerine getirmekle yükümlüdür.

Çiçekoğlu'nun mektubunda da bir kaybın izleri mevcuttur. Yazarın kaybı henüz karnındayken ölen ilk bebeğidir. Bâ'nın aksine Çiçekoğlu, bu kaybın kendinde bıraktığı izlere odaklanmaz. Bu noktada kendi acısını paylaşıp bireyselliğe odaklanmak yerine toplumsal sorunları, savaşları, şiddeti ve adaletsizliği vurgular. Bebeğini kaybetmesinin asıl nedenini, tüm dünyada karşılaşılan sorunların kendinde yarattığı panik ve kaygıya bağlar. "Paniğe kapılmıştım. Sürekli, doğurmaya hakkım olup olmadığını sorguluyordum. O küçücük tohumun, yaşamaktan vazgeçmesine herhangi bir fizyolojik etkenden çok bu paniğin neden olduğunu sanıyorum" (Çiçekoğlu, 2003, s. 61). Çiçekoğlu toplumsal sorunları içselleştirerek öylesine özümser ki dünyaya bir çocuk getireceği için âdeta kendini suçlar. Bu açıdan umutsuzluğun hâkim olduğunu söylemek mümkündür. Bu umutsuzluk kendini o kadar güçlü hissettirir ki mektubun kaleme alınmasının asıl sebebinin, hem küçük kızından özür dilemek hem de biraz olsun umudunu taze tutmak için duygularını kâğıda dökmek olduğu fark edilir. Mektubun muhatabı küçük bir kız çocuğudur ve mektup, cevap almak amacıyla kaleme alınmamıştır. Bu da mektubun dertleşme ya da teselli aramaktan ziyade yazarın dünyaya getirdiği evladı tarafından affedilme arayışı olduğunu destekler.

Her iki yazar da bireysel duygu, düşünce, acı ve yaşanmışlıkları farklı şekillerde de olsa mektuplarına yansıtır. Bâ bireysel bir travmadan yola çıkarak içinde yaşadığı toplumun kalıplarına dair sıkıntılara uzanırken; Çiçekoğlu tam tersi bir rotayı takip ederek, dünya üzerindeki insan eliyle yaratılan, insana dair tüm olumsuzlukları çıkış noktası olarak belirleyip kendi kaygılarını ve korkularını kızıyla paylaşma yoluna gider. Ancak her iki mektupta da bireysel duygu ve düşünceler mektup türünün doğasına uygun olarak yalnız bir şekilde kâğıda dökülür.

### 3. Ele alınan mektuplarda aile ilişkileri ve anne olmak

Yazarlar mektuplarında aile içi ilişkilerle ilgili duygu, düşünce ve gözlemlerini de paylaşırlar. Bu noktada en büyük farklılık, Bâ'nın eserinde mektup yazarının kendi ailesine odaklanarak eşiyle, çocuklarıyla ve eşinin ailesiyle ilişkilerine dair paylaşımlarda bulunmasıdır. Çiçekoğlu ise kendi ailesiyle ilgili, mektubun muhatabı olan kızı dışında kimseyle ilişkisine dikkat çekmez. Bunun yerine cezaevinde

gözlemlediği anne-çocuk ilişkisine dair duygularını kâğıda döker. Yazarların üslup farklılığı burada da karşımıza çıkar. Ramatoulaye, kendisi, ailesi ve içinde yaşadığı topluma dair çıkarımlarla mektubunu oluştururken; Çiçekoğlu kendi deneyimlerine daha az yer verip diğer kadınların yaşadıklarına odaklanır. “Teslime Nesrin’in anne olup olmadığını bilmiyorum, ama bir anne olarak katliama karşı çıkıyorsa onu daha da iyi anlıyorum,” (Çiçekoğlu, 2003, s. 62) diyerek başka bir kadının bakış açısını anlamaya çalışır. Kendi penceresinden ziyade başkalarının hayatı gördüğü pencereleri merak eder. Zira bireysel olarak çocuğunun geleceğiyle ilgili kaygıların çözümünü kendisinde değil, dünyanın değişiminde arar. Bu değişim arayışını da kızına yazdığı mektupla kamuya mal eder.

Bâ'nın eserinde Ramatoulaye'nin arayışı ise biraz daha kendine dönüktür. Mektubu kaleme alan ve çok eşlilik mağduru olan kadın, ilk etapta başına gelen bu aldatılmayla ilgili eşiyile ilişkisini sorgular: “Delilik ya da zayıflık? Kalpsizlik ya da karşı konulamayan aşk? Ne çeşit bir iç sıkıntısı Modou Fall’u Binetou’yla evlenmeye itti?” (Bâ, 2016, s. 17). Ramatoulaye, hatayı kendisinde ya da kocasında aramaya çalışır. Erkek egemen toplumun ezberlerinin bir sonucu olan bu bakış açısıyla aile içi ilişkilere ve yaşanmışlıklara odaklanmayı tercih eder. Bu tercih, aslında yazarın dünyayı kendi öncelik ve amaçlarına uygun olarak yeniden yaratıp biçimlendirmesinin bir uzantısıdır (Berktaş, 2014, s. 149). Ramatoulaye'nin empati kurduğu tek kişi, mektubunun muhatabı ve aynı tecrübeleri yaşamış dostu Aissatou'dur. Bir diğer ifadeyle, Ramatoulaye tanıdığı, bildiği çemberin dışına çıkmadan yaşananları anlamlandırmaya çalışır. Eşinin ölümünden sonra diğer eş ile yaşanan miras paylaşım problemlerine değinerek uğradığı haksızlığın maddi tarafını da vurgular. Erkekler tarafından belirlenmiş olan kurallar ve hukuk sistemi gereğince bu haksızlığa karşı yapılacak bir şey olmaması, geleceğe dair kaygıları ve geçmişe dair pişmanlıkları besler. Mülkiyet hakkı ataerkil toplumda erkeğe verildiği için toplumsal normların aile içi ilişkileri sadece manen değil maddeten de yönettiği söylenebilir. Bu noktada mektupta içini dökerken Çiçekoğlu'ndan farklı olarak, ileride yaşanabilecek olanlardan çok yaşanmış olanlara odaklanır. Yine de mektubu kaleme alan Ramatoulaye karakterinin diğer kadınlar adına hiç mücadele etmediğini söylemek yanlış olur. Geçmişte verilen mücadelenin başarıya ulaşmadığı hissi ve buna bağlı olarak yaşanan hayal kırıklığı, mektubun yazarını bireysel dertlerine ve aile ilişkilerine dair sorgulamalara daha çok odaklanmaya iter.

Afrikanlı kadınların ilerlemesine öncülük eden bir grup olduğumuzdan, sayımız oldukça azdı. Erkekler bizi “kafası dağımk” diye adlandırır. Bazıları da şeytan olarak damgalardı. Ama çoğu bize sahip olmak isterdi. Mutlulukla son bulabilecek kaç hayal besledik boş yere ve kaç tanesinden vazgeçerek kaç tane daha, sonunda sabun köpüğü gibi dağılan ve ellerimizi boş bırakan hayallere sarıldık? (Bâ, 2016, 19)

Ramatoulaye'nin bu umutsuzluk hâli, mektubunda ailevi sorunlara daha fazla odaklanmasının temel nedenidir. Her kadının kendini kurtarması gerektiğine dair sarsılan inancıyla kendi dertlerine dönük bir tavır içine girmek zorunda bırakılmıştır. Kadınların bir araya gelerek toplu mücadele ile haklarını genişletmesine dair inancı, özellikle şahit olduğu ve kendi başına da gelen çok eşlilik gerçeğiyle yara alır. Bir kadının, başka bir kadının eşine ortak olmayı kabullenmesi, başlı başına yaralayıcı ve mücadeleyi güçleştiren bir olgu olarak mektubun odak noktalarından birine dönüşür.

Çiçekoğlu ile Bâ'nın eserini oluşturan mektubun yazarı olan başlıca karakter Ramatoulaye'nin anneliği değerlendirmeleri de birbirinden oldukça farklıdır. Öncelikle Çiçekoğlu böylesi bir dünyaya çocuk getirme konusunda ilk kez hamile kaldığında da oldukça tereddütlüdür. İkinci hamileliği sonucunda doğan kızının geleceğine dair ise geçmişte ve günümüzde kadınların yaşadıklarından dolayı ciddi kaygılara sahiptir. Yazar, anneliği dünyaya getirilen çocuk sayısı ile değil, o çocuğa nasıl bir dünya ve gelecek bırakabilecek olmakla değerlendirir. Kızına hitaben yazdığı mektubunda bu konudaki kaygı ve

korkularını dile getirir. Cezaevinde geçirdiği yıllarda gözlemediği anne-çocuk ilişkisinde de tek bir çocuk söz konusudur ancak bu çocuk parmaklıklar arkasında büyümektedir. Dolayısıyla sadece kendi çocuğuyla ilgili değil, tüm çocuklarla ilgili olarak, onların sahip oldukları ya da olmadıkları hayat şartlarına odaklanır. Çocuk doğurmayı kesinlikle bir sosyal statü sebebi olarak görmez. Esas odak noktası, daima önce anne-çocuk ilişkisinin niteliği sonra da çocuğun yaşayacağı dünyanın koşullarıdır. Bu bakış açısını şu sözleriyle vurgular:

Seni bu dünyaya getirmiş olan ben, dünyanın hemen hemen tümünde sahtekârlığın egemen olduğunu, kendi politik çıkarları için her türlü fanatizmi pompalayanların, fanatizm kendilerini tehdit eder hâle gelince şaşkına dönüp masum numarası yaptığını, şimdi sana hangi yüzle itiraf edebilirim?

Silahların ancak ölümle tüketilebileceğini ve ekonomilerini silah üretimiyle ayakta tutanların insan yaşamını savunamayacakları bunca açıkken, sahte umutlara bel bağlamayı nasıl isteyebilirim?

Sahtekârlığın bu kadar geçer akçe olduğu günümüzde sana dürüst olmayı nasıl öğretebilirim?

Ve eğer öğretebilirim, senin de bir gün işkence görmeyeceğine, yakılmayacağına, yok edilmeyeceğine nasıl güvenebilirim? (Çiçekoğlu, 2003, 63).

Görüldüğü üzere Çiçekoğlu, çocuğuyla ilgili gelecek kaygılarını aile ilişkileriyle bağdaştırmaz ve sadece çocuğunun içine doğacağı toplumun gerçekleriyle sınırlamaz. Tüm dünyada olan biten olumsuzlukları içselleştirerek çocuğunun geleceği hakkında kaygılarını temellendirir. Ramatoulaye ise bu noktada Çiçekoğlu'ndan ayrılarak hem çocukları hem de kendi geleceğiyle ilgili kaygılarını önce ailevi sorunlar daha sonra da kendi ülkesinin gerçekleriyle gerekçelendirir. Bu ailevi sorunların çıkış noktası, ülkesinin içinde bulunduğu sıkıntılardan ziyade aile kurumunu doğrudan etkileyen çok eşlilik gerçeğidir. Kendi başına da gelen ve oldukça onur zedeleyici olduğunu mektubunun satırlarında net şekilde belirttiği çok eşlilik, aile huzurunu manen ve maddeten sarsmıştır. Kocasının ölümünden sonra ise ülkesinde kadına karşı aşağılayıcı bakış açısının önüne çıkardığı engellerle mücadele etmiştir. Öte yandan anneliğe bakış konusunda kendisini Çiçekoğlu'ndan ayıran belki de en önemli nokta, anneliğin ve hatta eş olmanın değerine nicel bir anlam yüklemesidir. “Görümcelerimiz otuz yıllık ve beş yıllık iki evlilik hayatına da aynı özeni gösteriyorlar. On iki hamileliği de üç hamileliği de aynı kolaylıkla ve aynı sözlerle kutluyorlar. Ben bu eşitliği insafsız bulurken Modou'nun yeni kayınvalidesi mutluluktan uçuyor” (Bâ, 2016, 8). Bu satırlar, Ramatoulaye'nin evlilik hayatının uzunluğu ve dünyaya getirdiği çocuk sayısı üzerinden ayrı bir saygı beklediğinin altını çizer. Aslında hiç olmaması gereken ve başlı başına bir hakaret olan çok eşlilik, Ramatoulaye'nin bilinçaltında neredeyse normalleşmiş; Ramatoulaye sadece bu konuda adaletli olunması gerektiği noktasına gelmiştir. Toplumsal ve kültürel bir sorun, bireysel algı tarafından özele indirgenmiştir. Bu durum, Ramatoulaye'nin çaresizliğini gösteren ve baskı altında bir aileyi hiç değilse ayakta tutma çabasının getirdiği tükenmişliğin bir sonucu olarak da yorumlanabilir.

Ele alınan edebî mektuplarda aile ilişkilerine ve anneliğe farklı pencerelerden bakıldığı açıktır. Çiçekoğlu, mektubunda bir erkek ya da baba figürüne hiç yer vermez, eş olma olgusuna değinmez. Ramatoulaye ise neredeyse tüm mektubu eş ve anne olması üzerine inşa eder. Ayrıca Çiçekoğlu'nda başkalarını anlama çabası öne çıkarken; Ramatoulaye'de başkaları tarafından anlaşılma çabası ön plandadır. Bu yüzden Çiçekoğlu kendi kaygılarını paylaşırken referans olarak dünyada başkalarının yaşadıklarını örnek olarak gösterir. Ramatoulaye ise kendi başından geçenlere dikkat çeker. Bu açıdan Bâ'nın eserinde, mektubu kaleme alan karakter Ramatoulaye'nin daha dar ve hatta yer yer bencilleşen bir bakış açısına sahip olduğu çıkarımını yapmak mümkündür. Ancak Ramatoulaye'nin Senegal'de yani sömürge sonrası ulus devlet olma sancıları yaşayan bir ülkede, din dâhil olmak üzere pek çok açıdan baskı altında tutulan bir kadın olarak mücadele verdiğini gözden kaçırmamak gerekir. Çok eşli aile hayatlarının neredeyse tamamen normal karşılandığı, dul kalan bir kadınla evlenmek üzere hak sahibi

olduğu iddia edilen erkeklerin var olduğu bir toplumun gerçekleriyle bizzat yüzleşen Ramatoulaye, aslında Çiçekoğlu'nun gözlemleyerek kaygılandığı, dünyanın farklı yerlerinde acı çeken kadınlardan sadece bir tanesidir. Bu açıdan bakıldığında, Ramatoulaye'nin kaygı ve korkularının daha içe dönük olması anlaşılır bir durumdur. Bâ'nın Ramatoulaye aracılığıyla erkek yazarlar tarafından edebî eserlerde dahi ikinci sınıf vatandaş olarak resmedilen ya da görmezden gelinen Afrikalı kadınların sorunlarını görünür kılmaya çalışmasında olduğu söylenebilir (Azodo, 1997, s. 204).

#### 4. Ele alınan mektuplarda toplumsal ve kültürel etkiler

Her iki mektupta da yazarların toplumsal, kültürel ve dinsel olgulardan etkilendiği açıktır. Bu aşamada Çiçekoğlu yine kendi tecrübelerinden çok gözlemlerine odaklanırken; Ramatoulaye kendi tecrübelerine ağırlık verir. Her iki mektup yazarı da Müslüman toplumlarda yaşamaktadır. Bu durum, yazarlar arasındaki tek ortak noktayı oluşturmaktadır. Ancak erkek egemen toplumlar ve kadın sesini duyurmaya dair çabalarla birlikte mektuplara yansıyan başka benzerlikler de mevcuttur. Tüm benzer kaygılara karşın Çiçekoğlu'nun gözlemci; Ramatoulaye'nin ise yaşananların öznesi olmasından kaynaklı temel farklılıklar da göze çarpmaktadır.

Çiçekoğlu, 12 Eylül 1980 darbesi sonrası siyasi mahkûm olarak cezaevinde geçirdiği yıllar ve 2 Temmuz 1993 yılında Sivas'ta yaşanan olaylar dışında kendi toplumuyla ilgili referans vermez. Bunun yerine dünyanın mevcut düzeni ve özellikle kadınların uğradığı haksızlıklar ekseninde mektubunu genişletir. “Ya benim bebeğim de duvarların ardında büyüme zorunda kalırsa? Daha kötüsü, ya ben sesimi yükseltmek gerektiğinde, bebeğime zarar gelir korkusuyla susmaya mahkûm olursam?” (Çiçekoğlu, 2003, 61) sözleriyle toplumsal, siyasi, kültürel, dinsel tüm konularda bireysel fikrini savunamama ve baskıya uğrama ihtimaline dikkat çeker. Bu kaygısını mektubunun sonuna doğru, geçmişte verdiği mücadelenin yeterince başarıya ulaşmamasıyla temellendirdiği anlaşılır. “Ve kendime soruyorum: Çoğu yerde, çeyrek yüzyıl önce değiştirmeye çalıştığımızı savunma konumuna geriletmişken, ileride güneşli günler göreceğimize dair kendimi nasıl avutabilirim?” (Çiçekoğlu, 2003, s. 64) Bu sözler mektubun bağlamıyla ele alındığında; erkek egemen, siyaseten baskıcı, özellikle kadına söz hakkı tanınamamak konusunda ısrarcı ve sömürgeci bir dünyanın mücadeleden galip çıktığını kabullenmek anlamına gelir.

Benzer bir kabullenme Ramatoulaye'nin mektubunda da görülür. Gençlik yıllarında Senegalli kadınların haklarını genişletme çabası için mücadele verdiğini belirten ancak neticede çok eşli bir adamın ilk eşi olan ve bu konumunu maddi ve manevi anlamda koruma çabasına giren bir kadın karşımıza çıkar. Oysa her iki mektup yazarının da kendi toplumlarında iyi eğitilmiş ve kendini iyi yetiştirmiş insanlar olduğu ortadadır. Çiçekoğlu zaten bilinen bir yazar (aynı zamanda senarist ve mimar) olarak kendi ağzından mektubunu kaleme almışken; Ramatoulaye'nin de kendi toplumunda bir kadının alabileceği en üst düzey eğitim düzeyine erişip öğretmenlik mesleğini icra ettiğini mektubunda görmek mümkündür. Dolayısıyla yazarlarda görülen umutsuzluk ve mücadeleden yenik ayrılmış olma hissiyatı toplumsal, kültürel ve siyasi dinamikleri okuyabilme ve algılayabilme yetileriyle doğru orantılıdır.

Ramatoulaye'nin bizzat tecrübe ettiği toplumsal ve kültürel baskılar mektubunun omurgasını oluşturur. “Kendime her aldatılmış kadının söylediğini söyledim: Modou süt olsaydı, kaymağını yemiş olan bendim. Geri kalanı sadece su ve belki biraz süt kokusuydu” (Bâ, 2016, 43) sözleri, kadın bilinçaltına erkek egemen toplumun sistematik olarak işlediği ezberlerden ibarettir. Benzer şekilde, “Geriye kalan güzellikleriyle iyi bir erkek bulabilen bir iki tanesini tanıyordum, hem yakışıklı hem de toplumda iyi bir yeri olan ‘öncekinden yüz kat daha iyi olan’ erkekler” (Bâ, 2016, 43) sözleriyle de içinde yaşadığı

toplumun kadına dayattığı öğrenilmiş çaresizliğe, erkeksiz var olamama ve toplum tarafından kabullenilmeme olgusuna bir atıf söz konusudur.

Ramatoulaye'nin mektubundaki iç döküşü Çiçekoğlu'dan farklı kılan, toplumla ilgili bir diğer gerçeklik de erkeğe biçilen roldür. Çiçekoğlu, mektubunda erkekler ve rolleriyle ilgili herhangi bir olguya açık bir göndermede bulunmazken; Ramatoulaye "erkek sorumluluğu" olarak adlandırdığı günlük işlere de değinir. "Ben yaşamaya devam ediyordum. Eski sorumluluklarımın yanında Modou'nunkileri de üstlendim" (Bâ, 2016. 55) satırları bir hayat arkadaşlığının getirdiği ve tercihe bağlı sorumluluk paylaşımının ötesinde toplumun cinsiyet kalıplarıyla belirlediği görevler olarak tanımlanır. Market alışverişinden eve tamirci çağırılmasına kadar pek çok günlük işin aslında kocanın yapması gereken görevler olduğuna dair gönderme dikkat çeker. Bir kez daha anlamak mümkündür ki Ramatoulaye, erkek egemen toplumun zihnine kazıdığı ön kabuller ve kalıpların destekçisi olmasa da kurbandır.

Her iki mektup da feminist bakış açısıyla ele alındığında, Çiçekoğlu'nun mektubunda temel ve değişmeyen bir yaklaşım öne çıkar. Mektupta hiçbir erkeğe ne baba ne de eş olarak yer verilmesinin dışında erkek cinsiyeti de hiçbir yerde vurgulanmaz. Teslime Nesrin'den Jean d'Arc'a ve hatta kişisel jinekoloğu olan kadın doktora kadar kadın cinsiyetine vurgu varken; erkeğe ya da erkek olduğu kesin olan baba, eş gibi herhangi bir figüre dikkat çekme söz konusu değildir. Olumsuz anlamda dahi olsa erkek cinsiyetine hiçbir vurgu yoktur. Çiçekoğlu'nun mektubunda kadın ya da erkek herkes insandır ancak vurgulanması gereken cinsiyet, kadın cinsiyetidir. Zira geçmişten günümüze, Bosna'dan Hindistan'a kadar her türlü vahşetin, acının, zorluğun bedelini önce kadınlar öder. Çiçekoğlu'nun mektubunda erkek cinsiyetine belirgin bir vurgu yapmaması, verdiği mücadelenin başarısız olmasına yönelik bir tavır, bir duruş olarak değerlendirilebilir. "Sevgili kızım, seni koruyabilmek için bugünlerde modası geçmiş görünen eski ütopyalarımın başka hiçbir yanıtım, servetim ya da çözüm önerim yok..." (Çiçekoğlu, 2003, 64) diyerek hem mevcut dünya düzenine hem de erkek egemen toplumun hâlen baskın olmasına dair bir kabullenışı ifade eder. Öte yandan mektubunda bireysel tercihi olarak, erkek cinsini öne çıkarmayarak kişisel doğrularına dair sesini duyurma çabasını da sürdürür. Bu anlamda, bir teslim oluştan ziyade yorgunluk söz konusudur.

Ramatoulaye ise bu noktada farklı bir yol izleyerek özellikle erkek cinsiyetini, erkeklerin toplum ve kültür üzerindeki etkisini vurgular. Bu durumla ilgili çok spesifik ve öznel tecrübeler mektubunda yer verir:

Bana bir eş olarak uygunsun, ayrıca Modou hiç ölmemiş gibi burada yaşamaya devam edeceksin. Genellikle ağabeyin eşi kardeşe miras kalır. Ama bizim durumumuzda bu tam tersi. Sen benim iyi şanslısın. Seninle evleneceğim. Seni ötekine tercih ederim, o çok genç ve uçarı. Modou'ya o evliliği yapmamasını söylemiştim (Bâ, 2016, 61).

Bu evlilik teklifi, Ramatoulaye'nin ölen eşinin ağabeyine aittir. Eşinin ölümünün kırkinci günü, Müslüman inancı gereğince dua okutulan bir günde, Ramatoulaye kendisine gelen bu teklifi son derece düşüncesiz, küstah ve kibirli bularak sert bir dille reddeder. Burada Ramatoulaye'nin her ne kadar erkek egemen toplumun kimi kalıplarına uydurulmuş olsa da hâlen feminist bir cesaret ve duruş gösterme gücüne sahip olduğunu görürüz. "Tamsir! Fetih düşlerinden kendini arındır. Sadece kırk gün sürdüler. Asla senin karın olmayacağım" (Bâ, 2016, 62) sözleri, erkek egemen toplumun ikiye bölünmüşlüğüne, kültür, gelenek veya din ile ilgili kalıpların konu kadını sömürmek olduğunda erkekler tarafından nasıl eğilip bükülebildiğine dair sert bir tokat niteliğindedir. Ramatoulaye'nin satırlarından, içinde yaşadığı toplumun, kadını önce sistematik olarak baskı altında güçsüzleştiren, daha sonra da çıkış yolu olarak erkekleri gösteren sömürgeci bakış açısını anlamak mümkündür. Bu nokta oldukça ironiktir çünkü

aslında Senegal, Batı tarafından sömürülerek benzer şekilde kontrol altında tutulmuştur. Güçsüz bırakılıp sömürülmeyi tecrübe etmiş bir toplumun aynı şeyi ısrarlı şekilde kendi kadınları üzerinde uygulama çabası bu ironinin temelini oluşturur. “Sömürgecilerin asimilasyon düşü, bizim düşünme şeklimiz ve yaşam tarzımızı da içine çekti” (Bâ, 2016, 28) diyen Ramatoulaye, bu bağlamda bir taraftan kendi ülkesinin içine çekildiği durumu mikro anlamda temsil ederken; diğer taraftan erkek egemen toplumun kurbanı olarak belli kalıp düşüncelere sahip olmaya itilen kadınların varlığını vurgular. Bir diğer ifadeyle, hem gelenekleri koruyan hem de onlarla mücadele eden kadının içine düştüğü ikileme dikkat çeker (Ajayi, 1997, s. 35).

Tüm üslup farklılıkları ve odaklanılan olguların çeşitliliğine rağmen Çiçekoğlu ve Bâ, eserlerinde önce toplumların ekonomik, siyasi ve askerî açıdan daha güçlü toplumlar tarafından sömürüldüğüne, daha sonra da özellikle bu sömürülen toplumlarda kadınların benzer bir uygulamaya erkekler tarafından maruz bırakıldığına dikkat çeker. Her türlü sömürü çabası beraberinde ölüm, tecavüz, sürgün gibi travmalar getirir ve bu travmaların birinci dereceden kurbanları kadınlar olur. Yazarları mektup türünde eser vermeye iten, iç dökme ve ses duyurma arayışına mecbur kılan düzen, tam olarak bu dünya düzeni ve bu düzenin önce bireyler sonra kadınlar üzerindeki yansımalarıdır.

## 5.Sonuç

Çiçekoğlu ve Bâ'nın mektupları karşılaştırmalı ve eklettik bir bakış açısıyla ele alındığında belli noktalarda benzerlikler ve derin farklılıklar göze çarpar. En temel benzerlik, her iki yazarın da dünyamızda kadının yeri ile ilgili kaygılarını kâğıda dökmüş olmasıdır. Bu durum, kadın edebiyatında mektup türünün başlıca tercih edilme nedenlerinden olan iç dökme ve dertleşme ihtiyacıyla örtüşür. Eserler arasındaki en temel farklılık ise mektup sahiplerinin mevcut kaygılarının nedenlerini ve sonuçlarını değerlendirme biçimleridir. Çiçekoğlu, kendisinin başından geçenlere çok fazla yer vermeden, dünyanın farklı yerlerinde kadınların yaşadıklarına değinmeyi tercih eder. Geçmişten günümüze gözlemlediği, okuduğu, haberdar olduğu sorunlar ile kızının geleceğine dair yaşadığı kaygıları temellendirir. Çiçekoğlu'na göre dünyanın sömürücü güçleri erkek egemenliğin varlığından beslenir. Bu sömürgeci anlayış, sömürdüğü toplumlarda derin yaralar açar ve bu toplumlar da önce kendi kadınlarına zarar verir. Savaş ve ölümden beslenen bir dünya düzeninde bir şekilde en büyük bedelleri ödeyen kadınlar olur. Farklı sesler ve görüşlerin baskılanma çabası, cinsiyet fark etmeksizin herkesi etkilese de erkek egemenliği, ilave bir engel olarak sadece kadınlara dönük zorluklar yaratır. Bâ'nın eserinde ise mektubu kaleme alan karakter Ramatoulaye isimli Senegalli bir kadındır. Ramatoulaye daha öznel ve kendi tecrübelerine odaklanan bir dil kullanır. Dünyanın farklı yerlerinde kadınların yaşadıklarına, verdikleri mücadelelere bir atıfta bulunmaksızın kendi ailevi sorunları ve içinde yaşadığı toplumla ilgili sıkıntılara, özellikle kadına ödetilen bedellere odaklanır. Bizzat dünyanın sömürgeci güçlerinin kurbanı olan bir ülkede, erkek egemenliğin en sert gerçekleriyle yüzleşen bir kadın olarak kendi sesini duyurmaya öncelik verir. Kadınların bazen din, bazen töre bazen de hukuk bahane edilerek devamlı değersizleştirildiği bir toplumun gerçeklerini kendi yaşanmışlıkları üzerinden okuyucuya aktarır. Yazarlar arasındaki bu farklılığın nedenlerinden birisi, elbette kişisel tecrübelerdir. Çiçekoğlu, Ramatoulaye'ye göre göreceli olarak kadınlara daha fazla özgürlük tanıyan, daha dışa açık bir toplumun üyesidir. Bu açıdan bakıldığında, dünyayı gözlemlemeye daha fazla fırsat bulmuştur. Ancak Çiçekoğlu'nun da tamamen erkek egemenlikten sıyrılmış bir ortamda yaşadığını söylemek mümkün değildir. Dolayısıyla yazarların mektuplarında göze çarpan gözlemci ve özne olma farklılığının bir diğer nedeni olarak mektupların muhatapları gösterilebilir. Ramatoulaye mektubunu kendisiyle benzer şeyler yaşamış, aynı toplumun bir kadın üyesi olan çocukluk arkadaşına yazar. Bu iki dost arasındaki dertleşme, sohbet ekseninde ortak sorunlara odaklanarak mektubun iskeletini oluşturan önemli



unsurlardan biri olarak gösterilebilir. Çiçekoğlu ise mektubunu henüz okuyamayacak, okusa bile anlamak ve yorumlamak için daha çok uzun yıllara ihtiyacı olan küçük kızına yazar. Mektubunda, onun nasıl bir dünyada yaşayacağına dair anlatımlar öne çıkar. Yazarın öznel, bireysel dertlerinden ziyade daha geniş çaplı sorunlara değinmesinin nedeni, mektubunun muhatabının henüz kimlerle karşılaşacağı, nasıl bir hayat süreceği, neler tecrübe edeceği, nerede yaşayacağı hatta nasıl bir insan olacağına belli olmamasıdır.

Yazarların mektuplarını kaleme almalarına vesile olan birer motivasyon kaynağı göze çarpar. Çiçekoğlu için bu, sürgündeki bir kadın hakları savunucusu olan Teslime Nesrin ile ilgili okuduğu ölüm fetvası haberidir. Ramatoulaye için ise eşinin ölümüdür. Birbirinden farklı iki kadın yazarın kaleminden çıkan bu mektupların çıkış noktalarının sürgün ve ölüm motifleri olması tesadüf değildir. Kadın edebiyatında mektubun tercih edilme nedenlerinden biri de kendi sesini duyurma çabasının bir yansıması olan kaygılarını paylaşma eğilimidir. Teslime Nesrin'in önce sürülüp daha sonra hakkında ölüm fetvası çıkarılması ile Ramatoulaye'nin içinde yaşadığı toplumda dul kalmış olması aslında benzer duyguları harekete geçirir. Ramatoulaye'nin uymak zorunda olduğu toplumsal normlara göre aslında dul kalan kadın bir nevi sürgün edilmiştir. Bu, başka erkeklerin sırasıyla o kadınla evlenme hakkı elde ettiği bir boşluğa sürgün edilmek anlamına gelir: Kadının maddi bağımsızlığını elde etmesinin zorlaştırıldığı, hareketlerinin yakından izlenerek âdeta bir açık hava hapishanesine atıldığı bir sürgün. Bu açıdan bakıldığında, Çiçekoğlu ve Ramatoulaye'nin mektuplarının motivasyon kaynağının benzeştiği açıktır.

Çiçekoğlu ve Bâ'nın eserlerinde, kadın edebiyatında mektubun öne çıkan özelliklerinden başkaldırı ve meydan okumanın izleri de görülür. Çiçekoğlu bunu mektubunda erkek cinsiyetini bilinçli olarak geri planda tutarak yapar. Kadın, çocuk, insan ekseninde mektubunu kaleme alır. Bu da bilindik kalıplara karşı bir meydan okuma olarak değerlendirilebilir. Ramatoulaye ise başkaldırısını yine yaşadıkları üzerinden gerçekleştirir. Kendisine gelen evlenme tekliflerini reddederek, üzerinde evlilik hakkı iddia eden erkeklere bir nevi meydan okuması ve kendi başına ayakta durma mücadelesini mektubunun temel dayanaklarından biri olarak öne çıkarması, ataerkil toplumun kalıplaşmış bakış açısını sarsmaya yönelik attığı önemli adımlardır. İnsan hakları ve kadınlar için belli mücadeleler vermiş ancak sonuçta yeterince başarıya ulaşamadıklarını kabullenmiş iki kadının kaleminden çıkan mektuplarda teslim olma, pes etme gibi algılanabilecek söylemler yer alsada genel bağlam itibarıyla bu mektuplar, mücadeleye devam eden ve hatta mücadele gücünü sonraki nesillere de aktarma niyetinde olan kadınların meydan okuyuşudur. Edebî mektubun temel özellikleri arasında yer alan sonraki nesillere duygu ve düşünceleri aktarma noktasında her iki mektubun da amacına ulaştığı gözlemlenmiştir.

Sonuç olarak, farklı coğrafyalarda, farklı kültürel gerçeklerle yüzleşen iki kadın yazarın mektup türünde yazdığı eserlerin tüm farklılıklarına rağmen mektup türünün temel amaçlarına hizmet ettiği söylenebilir. Duygu ve düşünceleri doğrudan aktarma, sonraki nesillere ışık tutma, iç dökme ve meydan okuma ekseninde her iki mektubun da kadın edebiyatında mektubun yeri açısından önemli bir yere sahip olduğu açıktır. Değişen ve gelişen dünyada haberleşme aracı olarak mektup kullanımını tükenmeye yüz tutmuş olsa da edebî anlamda mektubun yok olması beklenemez. Özellikle kadın yazarların mevcut dünya düzeninde erkek egemen toplumların kalıplarına meydan okumaları için en iyi yollardan birinin hâlen mektup türünde eserler vermek olduğunu ifade etmek mümkündür.

**Kaynakça**

- Ajayi, O. (1997). Negritude, feminism, and the quest for identity: Re-reading Mariama Bâ's "So Long a Letter." *Women's Studies Quarterly*, 25(3/4), 35-52.
- Aşçı, Y. (2020). Letter tradition and epistolary novel in American literature. *Journal of International Social Research*, 13(74), 5-12.
- Atasü, E. (2009). *Bilinçle beden arasındaki uzaklık*. İstanbul: Everest Yayınları.
- Azodo, A. U. (1997). Issues in African feminism: A syllabus. *Women's Studies Quarterly*, 25(3/4), 201-207.
- Bâ, M. (2016). *Uzun bir mektup*. Çev. Nagihan Haliloğlu. İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Berktaş F. (2014). *Tektanlı dinler karşısında kadın*. İstanbul: Metis Yayınları.
- Campbell, E. (1995). Re-visions, re-flections, re-creations: Epistolarity in novels by contemporary women. *Twentieth Century Literature*, 41(3), 332-348.
- Cook, E. (1996). *Epistolary bodies: Gender and genre in the eighteenth-century republic of letters*. Stanford: Stanford University Press.
- Çiçekoğlu F. (2003). *Yüz'lük ülkeden mektuplar*. İstanbul: Can Yayınları.
- Donbay, A. (2011). Edebiyatımızda "Mektup" Türü ile İlgili Başlıca Çalışmalar. *Erdem*, (61), 83-102.
- Garfield, S. (2022). *Mektup: Yazışmanın hayli ilginç tarihi*. Çev. Zeynep Yeşiltuna. İstanbul: Domingo Yayınevi.
- Gilroy, A., & Verhoeven, W. M. (Eds.). (2000). *Epistolary histories: letters, fiction, culture*. Charlottesville and London: University of Virginia Press.
- Jehlen, M. (1997). Archimedes and the paradox of feminist criticism. In Robyn R. Warhol – Diane Price Herndl (Eds.), *Feminisms: An Anthology of Literary Theory and Criticism* (pp. 191-212). New Brunswick: Rutgers University Press.
- Kurtuluş, M. (2012). On dokuzuncu yüzyılda kadınların özgürleşme ve dayanışma alanı: Mektup. *Dokuz Eylül Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 1(2), 51-65.
- Louw, B. M. (2015). *Trauma, healing, mourning and narrative voice in the epistolary mode*. Master Thesis: Stellenbosch University. Retrieved from: scholar.sun.ac.za:10019.1/97859
- Önder A. (2018). "Doğmuş kızıma mektup" öyküsünde kadın dünyası. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(72), 339-348.
- Turan, Y. Z. (2019). Mektup romanda kadın psikolojisi: Pamela ve Handan. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö6), 170-179.

## 29. Âşık Veysel'in "Kara Toprak" şiirini aksiyolojik yönden inceleme

Ahmet YILDIRIM<sup>1</sup>

**APA:** Yıldırım, A. (2023). Âşık Veysel'in "Kara Toprak" şiirini aksiyolojik yönden inceleme. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (36), 533-540. DOI: 10.29000/rumelide.1369101.

### z

Aksiyoloji (değerler), insanların yaşamına etik ve estetik yönden tesir eden belirli değerlerin sorgulanmasına/değerlendirilmesine olanak sağlayan bir felsefe disiplini'dir. Toplumda daha olumlu bir atmosfer oluşturmak için önemli bir yere sahip olan değerler, bireylerin insan haklarına saygı duymalarını; dürüstlük, adalet, yardımlaşma, hoşgörü gibi etik davranışları benimsemelerini ve bunları uygulama becerilerini geliştirmelerini amaçlar. Toplumun bir parçası olan edebî eserler de bu alana kayıtsız kalmaz. Bunu kimi zaman örtük kimi zaman ise aleni bir Şekilde yansıtırlar. Bu bağlamda, Âşık Veysel'in şiirlerinde de değerler önemli yer tutar. Kendine özgü tarzı ve duygusal söyleyişiyle sanat dünyasına önemli eserler kazandıran Şair, "Kara Toprak" şiiri ile halk kültürünün en değerli eserlerinden birini oluşturur. Bu eser; doğaya, toprağa ve insana olan sevgisiyle nl Âşık Veysel'in toprağa duyduğu sevgiyi ve saygıyı anlatır. Şiirde, toprağın güzelliği ve derin manaları anlatılırken doğanın insanoğluna verdiği önemli mesajlar da iletilir. Şiirin genelinde, tabiatın insana ve insanoğlunun da tabiata olan bağımlılığı dile getirilir. Bu yönüyle Şiir, sadece toprağa olan saygı değil, aynı zamanda tabiatın değerini de anlatarak insanların doğayla bütünleşmesini artırır ve doğa-insan bağını güçlendirmeye de katkı sunar. Şiirde doğa-insan ilişkisinin yanında insanoğlunun zamana karşı olan mücadelesi de bulunur.

**Anahtar kelimeler:** Âşık Veysel, Kara Toprak, değer, aksiyoloji

## An axiological analysis of Âşık Veysel's poem "Kara Toprak"

### Abstract

Axiology (values) is a philosophy discipline that allows the questioning/evaluation of certain values that affect people's lives ethically and aesthetically. Values, which have an important place in creating a more positive atmosphere in society, require individuals to respect human rights; It aims to enable them to adopt ethical behaviors such as honesty, justice, cooperation and tolerance and develop their skills to implement them. Literary works, which are a part of society, do not remain indifferent to this field. They reflect this sometimes implicitly and sometimes explicitly. In this context, values have an important place in the poems of Âşık Veysel. The poet, who brought important works to the art world with his unique style and emotional utterance, creates one of the most valuable works of folk culture with his poem "Kara Toprak". This work; It tells the love and respect for the land of Âşık Veysel, who is famous for his love for nature, soil and people. In the poem, while the beauty and deep meanings of the soil are explained, the important messages that nature gives to human beings are also conveyed. Throughout the poem, the dependence of nature on humans and human beings on nature is expressed. In this respect, poetry increases the integration of people with nature by expressing not only the respect for the land, but also the value of nature, and contributes to strengthening the nature-

<sup>1</sup> ğr. Gr. Dr., Harran Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı, Yeni Türk Edebiyatı ABD (Őanlıurfa, Türkiye), ahmetyldrm@harran.edu.tr / ahmet\_yildirm@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0002-6338-7009 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 27.07.2023-kabul tarihi: 20.10.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1369101]

human bond. In the poem, besides the nature-human relationship, there is also the struggle of human beings against time.

**Keywords:** Âşık Veysel, Kara Toprak, value, axiology

## Giriş

Aksiyoloji, değerlerin incelenmesiyle ilgilenen bir felsefe dalıdır. İnsanı ve dünyayı anlamak için insan değerleri, gerçekler ve fikirler arasındaki ilişkileri gözlemleyen ve analiz eden aksiyoloji, soruların çözümlenmesine yardımcı olmak için öncelikle bir değerler sistemi oluşturur (Yavuz, 2014, s. 76). İnsan değerleri ve anlamları hususunda düşünce geliştiren aksiyolojinin edebiyatla olan bağlantısı yadsınamaz. Estetik bir sanat dalı olan edebiyat, insanoğlunun tecrübelerinin bir yansıması olarak meydana gelir. Edebiyatın insan değerleri ve anlamları hakkında farkındalık oluşturduğu, toplumun değerlerine kayıtsız kalmadığı bir gerçektir.

Edebiyat ve aksiyoloji arasındaki ilişki, edebî eserlerdeki değerlerin incelenmesi, yargılanması ve yorumlanması yoluyla gerçekleşir. Edebî eserler aksiyolojinin ilgisini çeken özgün bir materyal sağlar ve aksiyolojik teoriyi edebiyatın yardımıyla geliştirmek için izin verir (Yusufoğlu, 2021, s. 173). Örneğin, Fyodor Dostoyevski'nin "Suç ve Ceza" romanında Raskolnikov'un eylemleri aksiyolojik bir sorun olarak değerlendirilebilir. Eser; adalet, vicdan, insanlık, doğru ve yanlış gibi insan değerleri hakkında birtakım sorulara cevap arar (Rutli, 2019, s. 95). Aksiyolojik soruların ele alınması, değerlendirilmesi ve yorumlanması, eserin etkinliğini ve öğreticiliğini artırır.

Aksiyolojik yönden yapılacak bir inceleme sayesinde edebî eserler, okuyucular için daha anlamlı ve öğretici hale gelebilir. Söz konusu okuma yöntemi neticesinde değerler hakkında derin düşünceler ve anlayışlar öne çıkarken kişilerde farkındalığı artırabilir ve insanları başkalarına karşı daha duyarlı kılabilir. Sonuç olarak, aksiyolojik yönden edebî eserlerin irdelenmesi, insan değerleri, inançları ve anlamları hakkında felsefi bir anlayışa katkı sunarak öğretici ve faydalı bir alanı meydana getirir. Böylelikle insanların anlamlara ve değerlere olan yaklaşımlarını sorgulamak için benzersiz bir fırsat sunar.

Âşık Veysel, şiirlerini hayatı anlama ve anlamlı kılma çabası sonucu oluşturduğu için, değerlerle doğrudan ilişki içerisindedir. Şair, insanları sanat aracılığıyla birçok değerle tanıştırmış ve bu değerleri onların yaşamlarında belirleyici olmasına katkı sunar. Veysel'in görevi, insanların dünyayı anlamlandırmasında yardımcı olmak ve bir şekilde yaşam biçimlerini, inançlarını, beklentilerini ve değerlerini yansıtmaktır. Dolayısıyla o, şiirlerinde güzellik, ahlak, adalet, sevgi, hoşgörü, dürüstlük ve diğer birçok insani değeri bireysel veya toplumsal açıdan ele alır (Kurtoğlu, 2017, s. 101-123). Bu bağlamda, aksiyoloji ile Âşık Veysel gibi bir kültür ikonunun ilişkisi, akademik çalışmalarda incelenmeye değerdir. Onun şiirleri genellikle aşk, doğa ve insanlık gibi konular etrafında şekillenirken bunlarda doğa ve insanlık arasındaki bağ, insanlığın doğaya olan borçluluğu güçlü biçimde vurgulanır. Çevre, doğal kaynakların korunması ve doğaya saygı temaları ise şairin vermek istediği mesajlar olarak sık sık işlenir. Benzer şekilde, insanlar arasındaki birliktelik, sevgi, hoşgörü, dünyanın barışı ve adalet konuları da şiirlerinde yer alır (Binyazar, 2015).

## "Kara Toprak" şiirinin aksiyolojik açıdan incelemesi

Âşık Veysel Şatıroğlu, edebiyatımızın gelmiş geçmiş en önemli isimlerinden biridir. Şiirleri, türküleri ve hayat hikâyesi ile hemen herkesin tanıdığı Âşık Veysel, aynı zamanda estetik, kültürel ve etik değerler

konusunda da toplum hafızasına önemli katkılar sağlamış bir düşünürdür (Topakkaya, 2013, s. 91). Âşık Veysel'in estetik anlayışı ve sanata yaklaşımıyla başlayarak güzellik, uyum, sadelik ve ölümsüzlük gibi mefhumlar üzerindeki düşünceleri değerler felsefesi yönünden ele alınabilir. Ayrıca, Âşık Veysel'in kültüre ve geleneğe kattığı değer, etik olarak önemlidir. Bireysel özgürlük, adalet, barış, sevgi ve hoşgörü gibi evrensel değerleri de eserlerinde işleyen Veysel, bu değerleri benimsemenin ve yaşamının önemini vurgular (Binyazar, 2015). Veysel, "derin kültürel kökleri olan güzel, iyi ve yüce kavramları birer estetik değer olarak şiirlerine içkinleştirmiştir. İyilik kavramını, bireysel kazanımlardan öte toplumun değerlerini kapsayacak şekilde kullanarak farklı bir yaklaşım içindedir" (Yaşar, 2009, s. 47).

Veysel Şatıroğlu'nun "Kara Toprak" şiiri, edebiyatımızın önde gelen eserlerinden biridir. Şiir, toprağın insan yaşamında üstlendiği role değinirken aynı zamanda insanoğlunun yaşamındaki dostluğun önemini de vurgular (Güneş-Ökten, 2022, s. 220). Kara Toprak, Veysel ile yeryüzü arasındaki ilişkiyi kutlayan bir eserdir. Şiir, şairin her zaman yanında olan ve ihtiyaç duyduğu her şeyi ona veren sadık sevgiliyi yani "sadık yârim" olan toprak metaforunu kullanır. Aksiyolojik açıdan değerlendirildiğinde felsefe, din ve ahlak konularında önemli mesajlar taşır. Şiirin başında "Dost dost diye nicesine sarıldım. Benim sadık yârim kara topraktır" dizeleriyle toprağın; insanın en yakın dostu ve sırrını saklayan bir varlık olduğu vurgulanır. Burada, insanların birbirinden beklediği dostluğun ve vefa duygusunun çoğu zaman yetersiz kaldığı, ancak toprağın insana her türlü faydayı sunduğu ifade edilir. İlk dörtlükte yer alan aksiyolojik unsurlar; dostluk, sadakat ve gerçeklik olarak belirlenebilir. Dostluk ve sadakat insan ilişkilerinde önemli değerlerdir ve bu dörtlükte de ön plana çıkar:

Dost dost diye nicesine sarıldım  
Benim sadık yârim kara topraktır  
Beyhude dolandım, boşa yoruldum  
Benim sadık yârim kara topraktır<sup>2</sup>

Bu şiirde toprak ile değerler arasındaki ilişki açık bir biçimde ortaya konulmaktadır. Değerlerin korunması, yaşatılması için toprağa ihtiyaç duyulduğu belirtilir. Toprak insanı besler, korur ve hayatta kalmasını sağlar. İnsanlar ise toprağa değer vererek, onu korurlar ve verimli hale getirirler. İkinci dörtlükte, aksiyolojik olarak incelendiğinde, yüzeysel bir bakış açısı değerleri tespitite yetersiz kalabilir. Bunun yerine şiirin bütününden parçayı inceleyecek olursak bu dörtlükte insani değerlerden "vefa" duygusu toprak ile özdeşleştirilerek sunulur:

Nice güzellere bağlandım kaldım  
Ne bir vefa gördüm ne fayda buldum  
Her türlü istediğim topraktan aldım  
Benim sadık yârim kara topraktır

Üçüncü dörtlükte, Âşık Veysel'in "sadık yârim" in değerlendirilmesi yapılırken aksiyolojik değerler üzerinden çözümlenebilir. Öncelikle, toprağın verdiği hediyeler, yemekler ve malzemeler, maddi değerlerin önemli olduğunun bir göstergesi olarak yorumlanabilir. Ancak bu aynı zamanda "sadakat" in bir ifadesi olarak da okunabilir. "Kazma ile dövmeyince kut verdi"ği ifadesi ise, emek vermeden bir şeyler elde etmenin zorluğuna dair bir anlatım olabilir. Emek ve çalışmanın kıymeti, aksiyolojik değerler açısından önemli bir noktadır. Son olarak, yârim kara toprak olarak ifade edilmesi, bir anlamda doğayla olan bağın ve doğal değerlerin önemini vurgular. Tüm bu değerlendirmeler sonucunda, Âşık Veysel'in

<sup>2</sup> Şiirden alıntılar Âşık Veysel'in bütün şiirlerinin yer aldığı *Dostlar Beni Hatırlasın. Âşık Veysel: Hayatı ve Bütün Şiirleri* adlı kitaptan (s.128) yapılmıştır. Kitabın künyesi için bkz. Kaynaklar.

dörtlülüğü, maddi ve manevi değerlerin önemine dair bir anlatım olarak yorumlanır. İnsanın emeği ve doğal değerlerle kurulan bağın aksiyolojik değeri yüksek görülebilir:

Koyun verdi, kuzu verdi, süt verdi  
Yemek verdi, ekmeği verdi, et verdi  
Kazma ile dövmeyince kıt verdi  
Benim sadık yârim kara topraktır

Dördüncü dörtlük, Âşık Veysel'in toprağa olan saygısını ve doğaya değer verdiğini gösterir. Âşık Veysel, ayrıca dine ve tarihe atıfta bulunarak dünyanın Adem'in zamanından beri insanlar için var olduğunu ve o zamandan beri birçok neslin devam etmesine yardımcı olduğunu anlatıyor. Ayrıca toprağı işlemenin getirdiği güçlükleri de kabul ediyor, ancak dünyanın her zaman kendisine verilen çabanın karşılığını verdiğini vurguluyor. Onun için sadık yâri kara topraktır ve kendisi de doğanın bir parçası olarak onunla uyum içinde yaşayarak hayatını sürdürür. Ayrıca, doğanın gücü ve lütfu ile beslendiğini ve ona minnettar olduğunu da belirtir. Bu açıdan, dörtlük aksiyolojik olarak doğal değerlerin ve doğaya saygının önemine dikkat çeker ve bu değerleri insanlığın ortak mirası olarak kabul eder:

Adem'den bu deme neslim getirdi  
Bana türlü türlü meyve bitirdi  
Her gün beni tepesinde götürdü  
Benim sadık yârim kara topraktır

Beşinci dörtlükte, Âşık Veysel'in yaşam algısı, insanın maddi değerlere bağlı olmadığı ve sadık bir yârin kara toprak olduğu düşüncesinden meydana gelir. Aksiyolojik açıdan, insan değerleri ve ilkelerine yönelik bir perspektif sunar. Hayatın öncelikle anlamlı, sadık, kalıcı ilişkiler ve değerlerle dolu olduğunu ifade eder. Maddi varlıkların önemsizliği, insanın içsel dünyasına ve bağlarının önemine vurgu yapar. Bu açıdan, dörtlük aksiyolojik değerlendirmede pozitif bir değer taşır. Ayrıca toprak-anne ilişkisi kuran şair, insanoğlunun varlığında annenin yerine dikkatleri çeker. "Anne, sadece çocuğunu dünyaya getirmekle kalmaz, aynı zamanda onu korur, büyütür, hayata hazırlar" (Karabulut, 2022, s. 24). Bu yönleriyle anne ile toprak arasında özel bir benzerlik oluşur:

Karnın yardım kazmayınan, belinen  
Yüzün yırtım tırnağınan, elinen  
Yine beni karşıladı gülünen  
Benim sadık yârim kara topraktır

Altıncı dörtlükte insanın sadakati ve doğaya olan güveni anlatılır. Aksiyolojik yönden ele alındığında sadakat, doğaya güven gibi kavramlar pozitif değerlerdir. Ancak işkence ve acımasızlık gibi negatif değerler bile tüm hoşgörüsüyle toprakta erir. "Bireyin içine düştüğü yoksulluk, sefalet, çaresizlik, kimsesizlik, hastalık, geçimsizlik gibi durumlar karşısında duyulan merhamet duygusu" (Baş, 2012, s. 194) toprak metaforu ile okuyucunun karşısına çıkar. Doğanın bereketini yansıtan toprak, insanların acı çektirmesine rağmen, onlar için sadık bir yoldaş olarak kalır. Toprak, insana beslenme, barınma ve yaşam alanı sağlar. Sonuç olarak bu dörtlük, insanların doğayla uyum içinde olması gerektiğini ve sadakatin önemini vurgular. Âşık Veysel'in bu şiiri, insanların doğayla olan ilişkilerinin ne kadar önemli olduğunu anlatır. Şairin, kara toprağa olan sevgisi, doğanın bizlere sürekli veren, yalnızca alan değil, aynı zamanda sunan bir varlık olduğunu gösterir:

İşkence yaptıkça bana gülerdi  
 Bunda yalan yoktur herkes de gördü  
 Bir çekirdek verdim, dört bostan verdi  
 Benim sadık yârim kara topraktır

Yedinci dördlükte de insanı ve doğayı önemseyen bakış açısı sürdürülür. Havaya bakarak hayatın önemini ve sağlık değerini fark ederken toprağa bakarak da Allah'a dua etmek ve şükretmek gerektiğini söyler. Bu yaklaşım aksiyolojik olarak insan ve doğaya saygı gösteren bir anlayışı sergiler. Aynı zamanda ölümü de doğal bir süreç biçiminde kabul ederek toprağa dönüşü sadık yâre dönüş olarak nitelendirmesi de insana ve doğaya bağlı bir bakış açısını vurgular. Bu açıdan da dördlük, ahlaki değerleri ön plana çıkarmayı sürdürür:

Havaya bakarsam hava alırım  
 Toprağa bakarsam dua alırım  
 Topraktan ayrılısam nerde kalırım  
 Benim sadık yârim kara topraktır

Sekizinci dördlük, ahlaki değerler açısından oldukça önemli olan cömertlik kavramını işler. Burada şair, "toprağın vericiliği ile yaratıcının özelliklerini benzeştirir, insanın bu özelliklerle donanması ile yaratılış maksadına uygun hale geleceğine işaret eder. Aleviler Hz. Ali'ye Ebu Turap, toprağın babası derler. Toprağa ve topraklığa olan bu özenç, Veysel'e ait olduğu inanç evreninden gelir" (Işık, 2015, s. 99). Aksiyolojik açıdan ele alındığında, cömertlik insanın Allah'tan aldığı bir güçle dünya üzerindeki varlıklarını paylaşmasını gerektiren bir ahlaki değerdir. Bu dördlükte de cömertlik toprağa verilmiş bir değer olarak görülür ve aslında insanın en sadık arkadaşının da kara toprak olduğu ifade edilir. Toprak, "bütün kötülükleri yutacak kadar geniş, bütün varlığını ona verecek kadar da cömerttir" (Çeribaş 2011, s. 71). Her ölümlü gibi, insan da bir gün bu kara toprağa dönecektir ve bu nedenle kara toprağa karşı saygı göstermek, onu cömertçe kullanmak ve doğanın döngüsüne saygı duymak önemlidir. Bu dördlük, insanlara varlıklarını paylaşma ve doğayla bir bütün olarak yaşama anlayışını taşıyan önemli bir ahlaki değeri vurgular:

Bir dileğin varsa iste Allah'tan  
 Almak için uzak gitme topraktan  
 Cömertlik toprağa verilmiş Hak'tan  
 Benim sadık yârim kara topraktır

Dokuzuncu dördlükte Âşık Veysel'in birçok eserinde olduğu gibi insanın varoluşsal gerçekliği, insanoğlu ile yaratıcının ilişkisi, hakikat, gizlilik ve sadakat gibi değer yargıları irdelenir. Aksiyolojik yönden ele alındığında, bu dördlükteki önemli kavramlar şunlardır: *Hakikat*: Âşık Veysel, burada hakikatin bir açık nokta olduğunu belirtiyor. Bu açık nokta, insanın gerçek varoluşunu ve evrenin temelinde yatan gerçekliği anlatıyor. Bu noktayı fark edebilmek için insanın iç dünyasına yönelmesi gerekir. *Allah ve kul arasındaki ilişki*: Bu dördlükteki en önemli kavramlardan biri Allah ve kul arasındaki ilişkidir. Âşık Veysel, Allah'ın kula yakın olduğunu ve kulun da Allah'a yaklaşabileceğini vurgular. Bu, insanın varoluşsal gerçekliği içinde bulunan bütünlük ve uyumun ifadesidir. *Hakkın gizli hazinesi*: Bu dördlükteki bir diğer önemli kavram hakkın gizli hazinesidir. Şiirin en özgün satırlarından biri olan "Hakkın gizli hazinesi toprakta" ifadesi, insanın ulaşmaya çalıştığı gerçekliğin özünü ve derinliğini yansıtır. Ancak bu hazinenin bulunabilmesi için insanın dikkatli, sabırlı ve özverili olması gereklidir. *Sadakat*: Bu dördlükte en son vurgulanan kavram sadakattir. Âşık Veysel, sadakat kavramını "kara

toprak" metaforu üzerinden kullanarak insanın gerçek ve doğal varlığına gönderme yapar. Bu, insanın varoluşsal gerçekliğinin temelinde yatan özün farkındalığı ve ona uyumun ifadesidir. Tüm bu değerlendirmeler gösteriyor ki Âşık Veysel'in bu dörtlüğü, insanın varoluşsal gerçekliğinin derinliklerinde yatan farkındalığı ve doğal uyumu vurgulayan önemli bir aksiyolojik mesaj taşır:

Hakikat istersen açık bir nokta  
Allah kula yakın, kul da Allah'a  
Hakkın gizli hazinesi toprakta  
Benim sadık yârim kara topraktır

Onuncu dörtlükte Âşık Veysel, hayatın geçiciliği ve ölümün kaçınılmazlığı üzerine düşünür. Bu açıdan değerlendirildiğinde, dörtlükte insana ve insan yaşamına duyulan saygı ve ölümün doğal bir son olduğu düşüncesi öne çıkar. Toprağın insana sunduğu cömertliğin yanında verdiği sarsılmaz güven hissi de anlatılarak doğanın insan için ne denli önemli olduğu vurgulanır. Bütün kusurları örtmesi, merhem çalarak yaraları iyileştirmesi ve bütün cömertliğiyle kolunu açması ile toprak sadık bir yoldaş ve yardımcıdır. İnsanoğlu içinde bulunduğu bazı durumlardan çıkış için sığınaklar arar (Karabulut, 2022, s. 693). Bu da doğanın, insanlar için sadece bir kaynak olmanın ötesinde, şifa ve iyileştirici bir özelliği olduğunu gösterir. Bu nedenle, dörtlük aksiyolojik açıdan doğaya saygıyı vurgularken ölüm gerçeğine de dikkatleri çeker:

Bütün kusurumu toprak gizliyor  
Melhem çalıp yaralarım düzlüyor  
Kolun açmış yollarımı gözlüyor  
Benim sadık yârim kara topraktır

Sonuncu dörtlükte ise şair, toprağın kendisine ölmez bir eser bıraktığını ve insanın bu eseri gün gelip keşfedeceğini vurgular. Toprağın insana en büyük hediye olduğunu öne çıkarırken aynı zamanda, insanın toprağa da gerekli ihtimamı göstermesini bekler. Son mısralar, insanın kimliğinin kalıcı bir eser bırakarak dünya üzerinde var olma hedefini yansıtır. Dolayısıyla Veysel'in şiiri, insana hayatın döngüsü ve doğanın sonsuz yenilenmesi konusunda ipuçları sunar. İnsanların ömrü sınırlıdır, fakat toprak sonsuzdur. Ölüm, yok olmak manasına gelmeyip yeniden doğuşun kapısını açar. Toprak, hayatın bu döngüsünün merkezinde bulunur ve insanların hayatta kalmasına destek olur. Bu da toprakla olan ilişkimizi daha güçlü kılar. Âşık Veysel'in ifadeleriyle, fiziksel olarak sınırlı varlıklar olan insanların hayatlarında kıymetli şeyler yaparak geride kalıcı miras bırakabilir. Bu dörtlük, insana dayalı bir aksiyolojik dünya görüşüne işaret eder, çünkü insanın değeri ve önemi, toplumda bıraktığı izler ve cesaretler yoluyla belirlenir:

Her kim ki olursa bu sırta mazhar  
Dünyaya bırakır ölmez bir eser  
Gün gelir Veysel'i bağrına basar  
Benim sadık yârim kara topraktır

Âşık Veysel Şatıroğlu'nun "Kara Toprak" şiiri, insanın bedeninin ölümsüz ruhundan ayrılmasını ve toprağa dönüşünü açıkça tasvir ederek noktalanır. Şiir, insanların güzellikler ve zenginlikler peşinde koşarken günün sonunda yaşamın asıl anlamını ve değerini kavrayacağı bir düşünceye varır. "Toprağı kişileştiren Âşık Veysel, ilk ve bozulmamış olan değerlere, öze dönüşe gönderme yapar. Böylece insanoğluna, doğumdan ölüme toprakla başlayıp sonlanacak olan yolculuğunu hatırlatmak ister.



Doğduğunda ana kucağı gibi onu sarmalayan toprak, son yolculuğunda da onun yanındadır" (Şenocak, 2015, s. 154). Şair, yaşamının her anında yanında olan ve kopmaz bağlılıkla hizmet eden kara toprağı her bendinde över. Toprak, insanın bütün ihtiyaçlarına cevap verebilecek ölçüde zengin bir kaynakken aynı zamanda insanın bedeninin de son durağıdır. Âşık Veysel, insan ömrünün sınırlı olduğunu ve bu kısacık yaşamı en verimli biçimde değerlendirmenin önemini hatırlatır. İnsanlık, insan üstü bir varlık tarafından yaratılmış ve sonunda toprağı dönmek için dizayn edilmiştir. Veysel, insanoğlunun bu hakikati kabullenmesini öğütlerken bir gün herkesin kendisi gibi kara toprağı döneceğini vurgular. "Kara Toprak sadece üzerinde yaşanan, sadece maddi ihtirasların ve mülkiyet kavgalarının sahnesi değildi. 'Biz insanı bir çiğnem topraktan yarattık' ayetinin sırrına ermiş bir insan gibi o, toprağı hücrelerinde duyuyor, yaşıyor, topraktan geldiğini biliyor, toprağı döneceğini düşünüyordu" (Özen, 2009, s. 115).

## Sonuç

Âşık Veysel Şatiroğlu, sanat tarihimizin en önemli halk ozanlarından biridir. Gerek müzikal gerekse sözlü yönden zengin bir kültürel mirasa sahip olan Şatiroğlu, yaşadığı dönemdeki toplumsal ve siyasal dinamiklerin tesiriyle birçok acı hadise yaşar. Buna rağmen, iyimserliğini ve ümidini hiçbir şartta yitirmez, yaşam anlayışı ve değer yargılarıyla halkın geniş bir kesimi tarafından sevilen bir figür haline gelir. Kaleme aldığı eserler de toplum tarafından büyük bir ilgi ile karşılanır. Onun "Kara Toprak" şiiri, popüleritesiyle edebiyatımızın klasikleşen şiirlerinden biri haline gelir. Eser, toprağın insan hayatındaki önemi üzerine kurulmuştur ve bir doğa parçası olarak toprağın insan hayatındaki sadakati ve cömertliği anlatılmaktadır. Şair, her dörtlükte toprağın farklı bir özelliğini veya insana sunduğu farklı bir faydayı irdeler. Şair, vermek istediği mesajı basit bir dille ifade eder ve halkın anlayabileceği bir dil kullanır. Bu nedenle, şiir halk arasında da çok sevilir.

Şiirin ana fikri, toprağın insan hayatındaki öneminin vurgulanmasıdır. Eser; toprağın insanlar için ne kadar önemli olduğu ve hayatın her alanında insana destek olduğu düşüncesi etrafında şekillenir. Toprağın insanlara sağladığı zenginlik, verimlilik, güç ve enerji yönlerini detaylı bir şekilde ele alır. Şiir, toprağın sağladığı faydaları sıralarken insanoğlunun toprakla olan bağına özellikle dikkat çeker. Toprak, insana yardım edip onu beslerken aynı zamanda insanı yükseltir ve hayata tutunmasını sağlar. Ayrıca, Allah'a olan inanç ve bağlılık da vurgulanır. Toprağı birtakım tanrısal özelliğın yüklendiğı şiirde cömertlik ve merhamet gibi değerlerin Tanrı'nın yansıması olarak toprakta görüldüğü anlatılır. Dolayısıyla Allah'ın bir armağanı olan toprağın insanlar tarafından büyük bir titizlikle kullanılması arzulanır.

Sonuç olarak, Âşık Veysel'in kara toprak sevgisi, halk kültürü ve şiirinin önemli bir yönünü temsil eder. Şairin bu eseri, toplumun daha geniş bir bakış açısına kavuşması, insanların doğayla olan ilişkilerinde daha duyarlı olmaları için bir çağrı niteliğı taşıırken değer-toprak ilişkisinin ne denli önemli olduğunu vurgular. Öte yandan, insanların toprağı olan saygısı ve değer vermesi gerektiğı mesajı ile şair, okuyucuya yönelik rehber olma misyonunu yerine getirir. Bu şiir, edebiyat ve kültürün önemli bir noktasında bulunup değerleri koruma ve yaşatma konusunda bir ders niteliğindedir. Ayrıca insanların bireysel ve toplumsal değerleri kavramasına ve hayatlarındaki önemli şeyleri takdir etmesine yardımcı olan, zamanın ötesine geçen bir çalışmadır. Kara Toprak, insanlık tarihinin derinliğinde bir yere sahip olan bir klasiktir ve yaşamsal değerleri bulmak isteyenlere ilham kaynağı olmaya devam etmektedir.

**Kaynakça**

- Baş, S. (2012). Bir Merhamet Şairi Olarak Mehmet Akif. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7/2, 193-217.
- Binyazar, A. (2015). *Uzun İnce Bir Yolda Âşık Veysel*. İstanbul: Doğan Egmont Yayıncılık.
- Çeribaş, M. (2011). Âşık Veysel'in Duygu ve Düşünce Dünyasında Toprak. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 134, 70-72.
- Çınar, A. (2013). *Değerler Felsefesi ve Psikoloji*. Bursa: Emin Yayınları.
- Güneş, D., Ökten, C. E. (2022). Âşık Veysel'de Kara Toprak. *İdil*, 90, 219-232.
- Işık, C. (2015). Âşık Veysel ve Alevilik. *Dünya Ozanı Âşık Veysel Sempozyumu, Bildiriler Kitabı*, (s. 83-102). Sivas.
- Karabulut, M. (2022). Ahmet Haşım'ın Şiirlerinde Anne Algısı. *III. International Congress of Modern Studies in Social Sciences and Humanities, Proceedings Book*, (s. 23-31). Karabagh/Azerbaycan.
- Karabulut, M. (2022). Edip Cansever'in Şiirlerinde 'Kaçış' Teması. *7. International Conference on Evolving Trends in Interdisciplinary Research & Practices, Proceedings Book*, (s. 111-123). New York.
- Kurtoğlu, F. S. (2017). Âşık Veysel'in Şiirlerini Değerler Eğitimi Açısından Okumak. *Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Velî Araştırma Dergisi*, 83, 101-123.
- Oğuzcan, Ü. Y. (2001). *Dostlar Beni Hatırlasın. Âşık Veysel: Hayatı ve Bütün Şiirleri*. İstanbul: İnkilap Kitapevi.
- Özen, K. (2009). *Âşık Veysel Selam Olsun Kucak Kucak*. İzmir: Duvar Yayınları.
- Rutli, N. Ü. (2019). Fyodor Dostoyevski'nin Suç ve Ceza İsimli Eserindeki Raskolnikov Karakteri Üzerine Nietzsche Felsefesi Açısından Etik Bir İnceleme. Kayseri: Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Şenocak, E. (2015). Âşık Veysel'in Dilinden ve Telinden Toprak Ananın Sesi. *Dünya Ozanı Âşık Veysel Sempozyumu, Bildiriler Kitabı*, 153-166. Sivas.
- Topakkaya, A. (2013). Âşık Veysel'in "Güzelliğin On Para Etmez" Adlı Şiiri'ne Felsefi Açından Bir Bakış. *Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Velî Araştırma Dergisi*, 67, 89-102.
- Yaşar, H. (2009). Karacaoğlan Şiirlerinde Estetik Değerler. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1/2, 47-55.
- Yavuz, Z. (2014). Aksiyolojik Etik Teorisi ve Max Scheler Etiği. Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Yusufoğlu, N. (2021). Değer ve Edebiyat. *TOBİDER International Journal of Social Sciences*, 5/2, 173-187.

### 30. Edebiyatımızda Hz. Meryem ve Müellifi Bilinmeyen Bir Meryem Ana Destanı

Alper AY<sup>1</sup>

**APA:** Ay, A. (2023). Edebiyatımızda Hz. Meryem ve Müellifi Bilinmeyen Bir Meryem Ana Destanı. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (36), 541-559. DOI: 10.29000/rumelide.1369106.

#### Öz

Hz. Meryem, hem doğu hem de batı milletleri için önemli ve kutsal bir kimliğe sahiptir. İslam inancında Hz. İsa'yı babasız dünyaya getirmesi ve birtakım mucizelere nail olması ile edebiyatta sıklıkla kendinden söz ettiren bir karakterdir. Klasik şairlerimizin muhayyilelerinde çağrışım gücü son derece güçlü bir sembol olarak yer almış ve yüzlerce beyitte telmih, iktibas, tenasüb gibi pek çok edebi sanata kaynaklık etmiştir. Hazırladığımız bu çalışmada genel çerçevede İslam inancında Hz. Meryem hakkında bazı malumatlar verilmiş, edebiyatımıza Hz. Meryem'in hangi suretlerle konu edildiği yapılan çalışmalardan misallerle tespit edilmeye çalışılmıştır. Mevcut araştırmalarda ekseriyetle divan veya mesneviler içerisindeki beyit veya bent esasına dayalı nazım şekillerinden örneklerle Hz. Meryem konusunun işlendiği fark edilmiştir. Bu bağlamda kısas-ı enbiyâlarda ve yazmalarda Hz. Meryem hakkında manzum mensur müstakil başlıkların olduğu çalışmamızın başka bir yönünü oluşturmaktadır. Dahası yapılan çalışmaların genellikle klasik şiirle sınırlı kaldığını söyleyebiliriz. Oysa modern şiir ve halk şiirinde de Hz. Meryem önemli bir karakterdir. Bu çalışmada hem edebiyatımızda Hz. Meryem konusunu irdeledik, yapılan ve yapılması gereken çalışmalara dair tespit ve tekliflerimizi tartışmaya açtık hem de Hakîm Süleyman Ata'nın Meryem Ana Kitabı'nın Oğuz lehçesiyle yazılmış bir varyantının metnini ekledik. Hz. Meryem'in vefatını konu alan Hakîm Ata'nın bu manzumesinin Orta Asya'da meşhur olduğu ve Yesevî dervişleri tarafından cehrî zikir esnasında koro halinde okunduğu bilinmekte idi. Fakat bu manzumenin Anadolu sahasında bir varyantının bulunduğu yeni bir bilgi olarak değerlendirilebilir. Çalışma genel olarak Hz. Meryem konusuna temas etmekle birlikte mezkur manzumenin metninden oluşmaktadır.

**Anahtar kelimeler:** Hz. Meryem, Türk Edebiyatı, Divan Şiiri, Hakîm Süleyman Ata, Meryem Ana Destanı

#### Mary in our literature and an unknown epic of Mary

#### Abstract

Mary is important and sacred for eastern and western nations. In Islam, she is frequently mentioned in the field of literature with the fact that she gave birth to Jesus without a father and achieved some miracles. In the imaginations of our classical poets, the power of association has taken place as an extremely strong symbol and has been the source of references, quotations, and tenasub in hundreds of couplets. In our study, some information has been given about Mary. Also it has been tried to determine with examples from the studies in which Mary is the subject in our literature. Generally, in divan or masnavis, with examples of verse forms based on couplet or bent, it has been noticed that the subject of Mary is handled. In this context, it constitutes another aspect of our study in which

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, İslami İlimler Fakültesi, Osmanlı Türkçesi ve İslami Türk Edebiyatı ABD (Tokat, Türkiye), alper.ay40@gop.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-3035-1560 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 15.08.2023-kabul tarihi: 20.10.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1369106]

there are detached titles in verse about Mary. Moreover, we can say that the studies are generally limited to classical poetry. However, in modern and folk poetry, Mary is very important. In this study, we examined the subject of Mary, opened up for discussion our findings and proposals regarding the studies that have been done and should be done. We also published the text of a variant of the Book of the Mary written by Judge Süleyman Ata, written in the Oghuz dialect. It was known that this poem of Hakim Ata, which was about the death of Mary, was famous in Central Asia and was sung in chorus by the Yesevi dervishes during tehrî dhikr. However, it can be considered as new information that there is a variant of this poem in the Anatolian field.

**Keywords:** Mary, Turkish literature, Hakim Süleyman Ata, The Virgin Mary epic

## Giriş

Türk edebiyatının klasik döneminde kaynağı büyük oranda İslam dininin temel esaslarına dayanmaktadır. Hem doğu hem de batı Türkçesi ile yazılan çoğu eserde bu etki kendisini bariz bir şekilde göstermektedir. Bilhassa Hoca Ahmed Yesevî (ö. 562/1166) ile Türkistan'da, Yunus Emre (ö. 720/1320-21) ile de Anadolu'da başlayan edebiyat serüvenimizde şiir, İslam'ın temel duygu ve öngörüsünü aktarmak için mahir bir araç olarak kullanılmıştır. Bilhassa Kur'an-ı Kerîm'in ana konuları Türk şiirinin başlıca konularını ihata etmiştir. Peygamber kıssaları ile bu kıssalar içerisinde mündemiç şahıslar da edebiyatımızın önemli karakterleri arasındadır (Çelebioğlu, 1998, s. 354-355; Süer, 2019, s. 13). Örneğin edebiyatımızda hayli örneği bulunan *Kıssa-i Yusuf* veya *Yusuf u Züleyha* isimli mesneviler oldukça hacimli edebi eserlerimiz arasındadır (Koncu, 2013, s. 38-40). Anadolu sahasında Şeyyad Hamza (ö. 749/1348-49) ile başlayan *Yusuf u Züleyha* mesnevileri otuz civarında müstakil örneği ile bir gelenek oluşturacak hacme sahiptir (Levend, 1967, s. 98-99; Türkdogan, 2011). Hz. İbrahim'in kıssası ise *Halilnâme* adıyla Abdulvâsi Çelebi (ö. 817/1514) tarafından nazmedilmiştir (Gültaş, 1996). *Süleymannâme* veya *Süleymaniyye* isimleri ile Süleyman peygamberin kıssası Şemseddin Sivâsî tarafından manzum olarak yazılmıştır (Akkaya, 2015). *Hızırnâme* adıyla Hz. Musa ile Hızır arasındaki yolculuk nazmedilmiştir (Bulut, 2003; Alay, 2005). Hz. Eyyub (Süer, 2019, s. 13), Ashab-ı Kehf (Yekbaş, 2013), Hz. Lokman (Kayaokay, 2018) gibi Kur'an kaynaklı kıssaların neredeyse tamamı edebiyatımızda müstakil olarak ele alınan konular arasındadır. Bütün peygamber kıssalarını bir arada anlatan manzum kısas-ı enbiya örnekleri de mevcuttur. En mühim örneği ise Hindî Mahmud (ö. 919/1513) tarafından yazılan *Kısâs-ı Enbiya* adlı mesnevidir (Karataş, 2013). Kısaca ifade etmek gerekirse Kur'an-ı Kerîm'de anlatılan kıssaların ve bu kıssalardaki şahısların neredeyse tamamı müstakilen veya gazel-kaside gibi manzumeler arasında edebiyatımıza konu edildiğini söylemek yanlış olmaz kanaatindeyiz. Edebiyatımızda Kur'an kaynaklı isimlerden birisi olan Hz. Meryem de bu minvalde dikkate değer isimlerdendir. Hem İslam hem de Hristiyanlıkta kutsal kabul edilen mühim birisidir. Hayat hikâyesi şairlerimizin muhayyilesinde oldukça geniş çağrışımlar yapmıştır. Anlatılmak istenen duygu, verilmek istenen mesaj Hz. Meryem'in hayat hikâyesinden veya onunla ilgili bir bilgiden, mazmundan hareketle daha estetik, daha sanatlı bir söyleyiş kazanmıştır. Edebiyatımızda hangi yönleri ile ele alındığına geçmeden önce kısaca Hz. Meryem hakkında malumat vermek söz konusu edeceğimiz örnekleri anlamlandırmak adına faydalı olacaktır.

## Hız. Meryem

İslam inancında Hz. Meryem iffet, itaat, zühd, takvâ gibi kavramların sembol şahsiyetlerinden biridir. Kur'an'da 34 yerde ismi geçmektedir ve Kur'an'ın üçüncü suresi Hz. Meryem'in ailesinin ismini, on dokuzuncu suresi ise bizzat Hz. Meryem'in kendi ismini taşımaktadır. Kur'an'da ismi ile anılan tek kadın

da Hz. Meryem'dir. Âl-i İmran 3/35 ve Tahrim 66/12 de verilen bilgiye göre babasının ismi İmran'dır. Annesinin ismi ise Kur'ân'da geçmemektedir. Fakat kaynaklarda Hanne olduğu rivayet edilmektedir (Harman, 2004, s. 240). Hz. Meryem'in annesi gebeliği esnasında karnındaki evladını Mescid-i Aksâ'ya adanmış ve kız çocuk dünyaya getirince de bu adağından vazgeçmeyerek adını Meryem koymuştur. Mescidde Hz. Zekeriya'nın gözetiminde vahyin ifadesiyle bir fidan gibi yetişmiş ve harikulade haller ve rızıklarla rızıklandırılmıştır. İffet ve teslimiyeti ile kadınların seçkini olmuştur. Bu bilgiler Âl-i İmran suresinde şu şekilde geçmektedir:

*“Hani İmran'ın karısı demişti ki: Rabbim, karnımdakini hür bir kul olarak sana adadım, benden kabul buyur. Şüphesiz hakkıyla işiten tamamıyla bilen ancak sensin, sen. Onu doğurunca Allah onun ne doğurduğunu bildiği halde şöyle dedi: Rabbim ben onu kız doğurdum; erkek, kız gibi değildir. Bununla beraber ben ona Meryem adını koydum. İşte ben onu ve neslini taşlanıp kovulan şeytana karşı (koruyasın diye) sana sığınırım. Bunun üzerine Rabbi onu güzel bir şekilde kabul etti. Onu bir nebat gibi yetiştirdi ve Zekeriya'yı da ona bakmakla sorumlu kıldı. Zekeriya ne zaman (mâbette Meryem'in bulunduğu) odaya girdiyse onun yanında bir yiyecek buldu. Ey Meryem, bu sana nereden geliyor dedi. O da, bu Allah katındandır dedi. Şüphe yok ki Allah dilediği kimseye hesapsız rızık verir (Âl-i İmrân 3/35-37).”*

Hz. Meryem'in seçkinliği ise şu ayetle haber verilmiştir:

*“Vaktiyle melekler: Ey Meryem, Şüphesiz ki Allah seni seçti, seni tertemiz kıldı ve seni âlemlerin kadınlarından seçkin kıldı, demişti (Âl-i İmrân 3/42).”*

Hz. Meryem'in annesinin kız çocuk doğrunca söylediği ifadeler Yahudi şeriatı ile ilintilidir. Zira Yahudilikte sadece erkek çocuklar mâbede adanabilmektedir (Harman, 240).

Vahyin haber verdiği diğer bilgilere göre Hz. Meryem, Hz. İsa ile müjdelenmiş, onu babasız dünyaya getirmiştir. Bu durum Allah'ın kudretine bir alamet olarak da kabul edilmiştir. Hz. Meryem'in gebeliği bir meleğin kendisine getirdiği bir kelimedden mülhemdir. Gebeliği ilerleyince Hz. Meryem doğu tarafında bir yere çekilmiş ve bir hurma ağacının altında Hz. İsa'yı dünyaya getirmiştir. Yine meleklerin telkini ile kavmiyle konuşmamak adına söz orucu tutmuştur. Zira kavmi çocuğu görünce Hz. Meryem'e iftira atmışlar ve onu iffetsizlik ile suçlamışlardır. Edebiyatımızdaki savm-ı Meryem veya Rûze-i Meryem tabirleri bu vakia ile ilgilidir. Hz. İsa'nın annesinin kucağında kundakta veya beşikte iken kavmi ile konuşması ve annesine atılan iftirayı temize çıkarması da yine vahyin haber verdiği bilgiler arasındadır. Söz konusu ayetlerin mealleri şöyledir:

*“(Resûlüm! Bu) Kitap'ta Meryem'den de (onlara) söz et. Hani o, ailesinden ayrılp doğu tarafında bir yere çekilmişti. Sonra onlarla kendi arasına bir perde edin(ip çek)mişti. Biz ona ruhumuzu (Cebrail'i) göndermiştik de o, kendisine tam (ve düzgün) bir insan olarak görünmüştü. (Meryem) dedi ki: “Doğrusu ben senden, esirgeyen (Allah'a) sığınırım. Eğer (günah)tan sakınan (bir) kimse isen (git yanımdan).”(Cebrail de:) “Ben ancak Rabbinin sana tertemiz bir oğlan başışlamak için gönderdiği elçisiyim.” dedi. “Bana bir insan dokunmadığı ve ben de kötü/iffetsiz bir kadın olmadığım halde benim nasıl bir oğlum olur?” dedi. (Cebrail:) “Bu böyledir.” dedi. Rabbin: ‘O bana göre kolaydır. Onu insanlara (kudretimize) bir işaret ve tarafımızdan bir rahmet kılacağız’ dedi. Zaten (o ezelde) takdir edilmiş bir işti. Nihayet (Meryem, Allah'ın izniyle) ona (İsa'ya) gebe kaldı ve bu (hali) ile uzak bir yere çekildi. Doğum sancısı onu (budanmış kuru bir) hurma ağacına (dayanmaya) zorladı. “Keşke bundan önce ölmüş olsaydım da unutulup gitseydim!” dedi. Derken, alt tarafından (bir ses) ona şöyle seslendi:*

“Üzülme, Rabbin alt (yan)ında küçük bir nehir meydana getirdi. “Hurma ağacının (kuru) dalını kendine doğru silkele, (kudretimize delil olarak) üzerine taze, olgun hurma dökülsün.” Artık ye, iç, (oğlun dolayısıyla) gözün aydın olsun! Eğer insanlardan birini görürsen: ‘Ben, Rahmân için (susma) oruc(u) adadım, bugün hiçbir insanla asla konuşmayacağım’ de. (Meryem) onu (kucağında) taşıyarak akrabalarına getirdi. (Onlar:) “Ey Meryem! Sen ne tuhaf bir şey yaptın!” dediler. “Ey Harun’un kız kardeşi! Baban (İmran) kötü iş yapan bir kimse değildi, annen de fâhişe değildi.” (dediler). O da (kendileriyle konuşması için) çocuğa işaret etti. (Onlar:) “Biz beşikteki bir sabî ile nasıl konuşuruz?” dediler. (Çocuk) dedi ki: “Şüphesiz ben Allah’ın kuluyum. O bana kitap verdi ve beni peygamber yaptı.” (Meryem 19/16-30).

Hız. İsa’nın bir meleğin Hz. Meryem’e getirdiği bir kelimedenden dünyaya gelmesi ise şu ayetlerde haber verilir:

“O vakit melekler demişti ki; “Ey Meryem! Allah, kendisinden (gelen) bir kelime ile sana müjde veriyor ki adı Meryemoğlu İsa Mesih’tir...” (Âl-i İmran 3/45)

“Meryemoğlu İsa Mesih ancak, Allah’ın Resûlü ve Meryem’e ulaştırdığı “ol” kelimesi ve O’nun tarafından gönderilmiş bir ruhtur” (Nisa 4/171)

İslam inancında Hz. Meryem’in iffeti ise şu ayetlerle sabit olmuştur:

“İmran’ın kızı Meryem’i de (misal verdi). O ki namusunu sağlamca korudu. Biz de ona ruhumuzdan üfledik...” (Tahrim 66/12)

“İrzim koruyan/iffetli (Meryem)’i de (hatırla). Biz ona ruhumuzdan üflemiş, onu ve oğlunu âlemlere bir ibret kılmıştık.” (Enbiyâ 21/91)

Bu ayetlerden hareketle Hz. Meryem iffet, ismet, takva gibi kavramlarla İslam toplumlarında Betül ismi ile anılmıştır ve halen Anadolu Müslümanları kızlarına sıklıkla Betül ismini koymaktadırlar.

İslam inancında Hz. Meryem’in vefat ettiği yer ile yıla dair kesin bir malumat yoktur. Sadece Mü’minûn suresinde akarsuyu olan yüksek bir dağda ikamet ettiklerine dair bir bilgi vardır:

“Meryem’in oğlunu ve annesini de birer ibret vesilesi yaptık ve onları oturmaya uygun, akarsuyu olan bir tepede barındırdık.” (Mü’minun 23/50)

Bu çalışmada söz konusu edeceğimiz Meryem Ana destanı da yüksek bir dağda Hz. Meryem’in vefatını konu almakta ve bu ayet muhtevası itibarı ile dikkat çekmektedir. İslam literatüründe Hz. Meryem ile ilgili yapılan yüksek lisans ve doktora tezleri mevcuttur. Bu çalışmalarda Hz. Meryem genel itibarı ile tefsir sahasında çalışılan bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır. Meryem suresinin muhtevasından oluşan çalışmalar (Alan, 2018; Eroğlu, 2020) olduğu gibi, işarî tefsirlerde Hz. Meryem (Ay, 2011), İslam tasavvufunda Hz. Meryem (Çubukcu, 2019) veya Arap şiirinde Hz. Meryem gibi çalışma konuları da karşımıza çıkmaktadır (Usta, 2020). Bu çalışmalar bir bütün olarak dikkate alındığında İslam inancında Hz. Meryem’in hemen her yönü ile farklı kişiler tarafından çalışıldığını ifade etmemiz mümkündür. Fakat Hz. Meryem’e dair tefsir sahasında yapılan bir doktora tezi konuyu kendi sahasında bir bütün olarak ortaya koymuştur (Şahin, 2022). Yapılan tezler ve araştırmalar değerlendirildiğinde çalışmaların genellikle tefsir sahasında ağırlık kazandığı göze çarpmaktadır. Edebiyat sahasında Hz. Meryem’e

münhasır bir tezin henüz hazırlanmamış olması ise alan araştırmaları açısından bir eksiklik olarak değerlendirilebilir.

Hristiyanlıkta ise Hz. Meryem Tanrı doğuran bir kadın olması, kutsallığı, bakireliği, günahsız doğması ve vefat ettikten sonra semaya çıkması gibi inanışlar dâhilinde değerlendirilmektedir. Vefatı hakkında Hristiyanlıkta da kesin bir malumat yoktur. Hz. İsa'dan sonra Kudüs veya Efes'te vefat ettiğine inanılır (Harman, 2004, s. 239). Yüzyıllar içerisinde Hz. Meryem ile ilgili Hristiyanlıktaki algı muhtelif değişikliklere uğramıştır. Hristiyanlığın ilk devirlerinde Hz. Meryem'den neredeyse hiç söz edilmemekte fakat sonraki devirlerde önemli bir dinî karakter olarak yer verilmektedir. Bilhassa ortodoks ve katoliklerde Hz. Meryem'in son derece önemli bir yeri vardır ve bakirelik yemini eden rahibelerin öğretileri Hz. Meryem'e dayanmaktadır. 1854 yılında Papa IX. Pie, Hz. Meryem'in annesinin karnına düştüğü andan itibaren günahsız olduğunu, 1950 yılında ise Papa XII. Pie, Hz. Meryem'in vefatından sonra göğe yükseldiğini ilan etmiştir (Harman, 2004, 240). Görülmektedir ki Hristiyanlıkta Hz. Meryem hakkındaki malumatlar yüzyıllar içerisinde değişmekte veya papalar tarafından Hz. Meryem'e yeni bir kutsallık atfedilebilmektedir. Bu bahis oldukça uzun ve ayrı bir çalışmaya sahası olduğu için sözü fazla uzatmak istemiyoruz. Literatürde Hristiyanlıkta Hz. Meryem ile ilgili yapılan çalışmalar konuyu ihata etmektedir (Sayar, 1998; Yitik, 2000; Akalın, 2007; Fidan, 2013; Akalın, 2016).

### Edebiyatımızda Hz. Meryem

Türk edebiyatının hemen her devrinde ve zemininde Hz. Meryem şiire konu edilen mühim bir karakter olarak karşımıza çıkar. Gerek divanlarda gerekse mesnevilerde Hz. Meryem bir söz hüneri ortaya koymak, ter ü tâze bir mana yakalamak, bîkr-i mana terkibi ile bekaretinden ilhamla söz söylemek şairlerimizin muhayyilesinde anlam katmanları uyandırmaktadır. Hz. Meryem; iffeti, namusu, takvası, bekareti, gebeliği öncesi meleklerle konuşması, müjdelenmesi, Hz. İsa'yı doğururken bir hurma ağacına yaslanması, doğum sancısı esnasında yaşadığı pişmanlık ve kurduğu cümle, anneliği, kavminin iftirası, evladını kucağına alıp kavminin önüne çıkması, rûze-i Meryem, buhûr-ı Meryem, rişte-i Meryem, nahl-i Meryem gibi terkip ve tamlamalarla edebiyatımızda hemen her yönü ile anılan, üzerinde durulan bir şahıstır. Hem divanlarda hem de mesnevilerde sözü süslemek, bereketlendirmek, bir söz oyunu ortaya koymak için şairlerimizin sıklıkla adını andığı bir şahıstır.

Güzümüzde Hz. Meryem ve Türk edebiyatı üzerinde muhtelif çalışmalar yapılmıştır. Bu çalışmalardan birisi Seydi Kiraz tarafından hazırlanan "Edebiyatımızda Hz. İsa" başlıklı yüksek lisans tezidir (Kiraz, 2013, s. 126). Kiraz, tezinde Hz. İsa'dan bahisle Hz. Meryem'e ayrı bir başlık açmış ve sekiz alt başlık ile konuyu ihata etmiştir. Söz konusu alt başlıklar şöyledir: 1. Ruhü'l-Küds, 2. Muştı, 3. Anne, 4. Buhur-ı Meryem, 5. Nahl-i Meryem, 6. Savm-ı Meryem, 7. Bîkr-i Meryem, 8. Rişte-i Meryem. Kiraz'ın verdiği örnekler incelendiğinde hem klasik edebiyattan hem de modern edebiyattan istifade ettiğini görülmektedir. Misalen rûze-i Meryem veya savm-ı Meryem konusunu Karamanlı Nizâmî'nin (ö. 874/1469) "Vuslatun İdine İrem Düyü Sen İsi-demün/Yıllar Olmuşdur ki gönlüm rûze-i Meryem tutar" beyiti ile örneklendirmişken, Hz. Meryem'in melek tarafından müjdelenmesini ve yine söz orucu tutmasını merhum Sezai Karakoç'un şiirleri ile örneklendirir (Kiraz, 127-130).

Karakoç'un *Hızır Kırk Saat*'inde geçen mezkur şiirin birkaç mısraı şöyledir:

*"Ey kadın sana fısıldayacaklar muştı sana*

*Tutunacaksın doğurmamış bir anne gibi hurma ağacına*

*Uzun bir sessizlikten sonra gelen o ilk kelimeyi  
Bir insan gibi bir er gibi gören  
Karşılıyıp konuklayan kadın muştı sana  
Öyleyse ey bir kelime doğuran kadın  
Muştı sana*

*Yankı yapan kutlu kadın muştı sana  
Bir meleğin bir sözünden gebe kalan kutlu kadın  
Üç gün yüce bir oruca borçlandırıldın  
En çok konuşman gerektiği anda*

*Ayazmaların aynasında boy gösteren  
Dişbudak ormanı gibi azgın bir kalabalık  
Önünde o ulu konuşmam yapacakken  
Bir yaratış susmasına adandın  
Yalnız işareti serbest bırakan  
Doğurman cinsinden bir oruca borçlandırıldın” (Karakoç, 2011, 195-196)*

Dikkatle okunduğunda merhum Karakoç’un Hz. Meryem ile ilgili İslam inancında anlatılan pek çok bilgiye vakıf olduğunu ve şiirinde bu bilgileri kaynak olarak kullandığı söylememiz imkân dâhilindedir.

Hız. Meryem ile ilgili Klasik şiirimiz çerçevesinde müstakil bir çalışma yapan Bünyamin Ayçiçeği ise divan şairlerinin muhayyilelerinde oluşturdukları Hz. Meryem algısını derli toplu bir şekilde sunmuştur (Ayçiçeği, 2016). On iki başlık haline divan şiirindeki Hz. Meryem portresini çerçeveleyen Ayçiçeği, günümüze kadar bu konudaki müstakil ve en geniş çalışmayı ortaya koymuştur. Kiraz’ın tasnifi ile Ayçiçeği’nin tasnifi arasında ortaklıklar olmakla birlikte farklılıklar da göze çarpmaktadır. Ayçiçeği, klasik şiirimizde Hz. Meryem’i şu başlıklar ile değerlendirmiştir: 1. Hz. İsa’nın Annesi, 2. Temiz, ismet sahibi oluşu ve mucizevi bir şekilde hamile kalışı/ruhü’l-kuds, 3. Buhur-ı Meryem, 4. Meryem’in kucagındaki İsa ve zülf, hâl, dudak ilişkisi, 5. Hz. Meryem’in kıyafeti, 6. Rişte-i Meryem, 7. Savm-ı Meryem, 8. Meryem’in İsa’yı doğurması-şairin şiirini söylemesi, 9. Meryem-Ağaç ve Çiçek Dalı, 10. Meryem’in Konuşmaması ve Hurma Ağacını Silkelemesi, 11. Hz. Meryem’in Sütü, 12. Meryem Ana ve Kilisesi.

Ayçiçeği, bu başlıkların her birisi için muhtelif beyitler derlemiş ve beyitleri günümüz okurunun idrak seviyesinde nesir haline getirerek konuyu izah etmiştir. Verilen örnekler ise önde gelen divan şairlerinin divan ve mesnevileri ile sınırlı tutulmuş ve mümkün olan en geniş bakış açısı yakalanmaya çalışılmıştır. Çalışmamızın sınırlarını aşmamak adına her bir başlık için verilen örnekleri tekrar etmek istemiyoruz.

Kiraz ve Ayçiçeği’nin çalışmalarından sonra Hz. Meryem ile ilgili iki makale daha yayınlanmıştır. Yavuz Özkul edebiyatımızda rişte-i Meryem (Özkul, 2019), Melek Dikmen ise buhûr-ı Meryem konusunu incelemiştir. Bu çalışmalarda Hz. Meryem’in tek yönü daha geniş ve daha ayrıntılı bir inceleme konusu yapılmıştır. Bu yayınlar değerlendirildiğinde görülmektedir ki Kiraz ve Ayçiçeği tarafından alt başlıklar halinde sıralanan her bir konu müstakilen çalışılabilecek hacme sahip konulardır. Çalışmalarda verilen örnekler tekrerrür ettiği gibi aynı başlık için birbirinden farklı örneklerin varlığı da göze çarpmaktadır.



Dolayısıyla edebiyatımızda Hz. Meryem'e dair zengin bir söylem geliştiği ilk olarak elde edeceğimiz bilgidir.

Burada bahis konusu ettiğimiz çalışmalar genellikle klasik şiir merkezli olup muhtelif divan ve mesneviler içerisinde seçilen örnek beyitler ve bentler ile edebiyatımızda Hz. Meryem çeşitli başlıklar dahilinde incelenmiştir. Oysa gazel, kaside veya mesnevi içerisinde değil müstakil olarak Hz. Meryem için yazılan manzum veya mensur eserlerin varlığından da bahsedebilmekteyiz. Örneğin manzum kısâs-ı enbiyalarda Hz. Meryem, müstakil başlıklarda anlatılmaktadır. Hindî Mahmud'un *Kısâs-ı Enbiya*'sında Hz. Meryem ile ilgili üç farklı kısâs mevcuttur. Bu kısâsaların metindeki başlıkları ve varak numaraları ise şöyledir: "Kısâs-i Hazret-i İsâ-yı Nebi ve Meryem Ana aleyhisselam" (15b-16a), "Kısâs-i İsâ Peygamber ü Meryem Ana aleyhisselam" (255a-256a), "Kısâs-i Haml-i Meryem Ana aleyhisselam" (256a-259a) (Karataş, 2013, s. 69-80). Hindî Mahmud, bu eserinde Hz. Meryem'e dair bilinen kısâsara ve bilgilere yer verdiği gibi vahyin haber verdiği bilgiler dışında kurguladığı hikâyelerde de Hz. Meryem ve Hz. İsâ'dan karakter olarak istifade etmiştir (Karataş, 2013, s. 133).

Yazma eser kütüphanelerimizde kayıtlı Hz. Meryem hakkında yazılmış müstakil eserlerin varlığı ise bu hususta değerlendirilmesi gereken ayrı bir konudur. Örneğin Anakara Milli Kütüphane 06 Mil YZA 3755 arşiv numaralı yazmanın 83b-87b varakları arasında kayıtlı *Hikâyet-i Beyân-ı Vefât-ı Meryem Binti İmrân* adlı eser dikkat çekicidir (Bk. resim 1). Mensur bir eser olmakla birlikte Hz. Meryem ile ilgili müstakil bir başlık olması bu tarz bir çalışmada dikkate almayı gerekli kılmaktadır. Bunun dışında merhum Ahmed Avni Konuk (ö. 1938) tarafından yazılan *Hz. Meryem ve İsâ'ya Dair Risale* isimli rika hatlı 65 varaklı mensur yazma, Konya Bölge Yazma Eser Kütüphanesi 42 Kon 1769 numaralı arşive kayıtlıdır. Eser, Ahmed Sadık Yivlik tarafından nüsha belirtilmeden sadeleştirilerek yayınlanmıştır (Öngören, 2002, s. 182).

### Hakîm Süleyman Ata'nın Hz. Meryem Kitabı

Anadolu sahası dışında ise Hz. Meryem ile ilgili doğu Türkçesi ile yazılmış meşhur bir manzume vardır. Hoca Ahmed Yesevî'nin halifelerinden Hakîm Süleyman Ata'nın (ö. 582/1186) *Hazret-i Meryem Kitabı* (Kara, 1997, s. 184) bu konuda üzerinde durulması gereken bir eserdir. Münevver Tekcan tarafından yayınlanan bu manzume 73 dörtlükten oluşmakta (Tekcan, 2005, s. 188-197; Tekcan, 2008, s. 47) ve Orta Asya'da Yesevî dervişleri tarafından cehrî zikir esnasında koro halinde okunmaktadır (Kara, 1997, s. 184; Tekcan, s. 186). Hz. Meryem'in vefatını konu alan bu manzume 7'li hece ölçüsü ile yazılmıştır. Hakîm Süleyman Ata'nın bu konuyu hangi kaynaktan aldığına dair elimizde bir bilgi mevcut değildir. Hakîm Ata'dan 124 yıl sonra vefat eden Rabgûzî'nin (ö. 710/1310) Harezmi Türkçesi ile yazdığı *Kısâsü'l-Enbiyâ*'sında (Ata, 1997) bu kısâs mensur halde yer almaktadır (Tekcan, 188).

Hakîm Ata'nın *Hazret-i Meryem* kitabındaki olay örgüsü Hz. İsâ'nın övgüsü ile başlar. Ardından Hz. Meryem ile Azrail'in karşılaşması anlatılır. Hz. Meryem, Azrail'den mühlet ister, maksadı oğlunu son bir defa görebilmektir. Fakat Azrail mühlet vermez ve canını alır. Hz. İsâ annesinin ölümü karşısında tıpkı Yakup peygamberin oğlunu kaybettiği zaman ağladığı gibi feryad eder. Ardından İsrailoğulları'ndan kefen almak ister ama İsrailoğulları Hz. İsâ'ya yardım etmezler. Netice itibarı ile kısâs Hz. Meryem'in defnedilmesi ile son bulur.

Hz. İsâ'nın övgüsü bağlamında metnin altıncı ve yedinci dörtlükleri şöyledir:

Meryem erdi anası

Hiç yok erdi atası

Enbiyâlar öyesi  
Nûrdın bolmış dedi yâ

Kayu elge ol kirse  
Tüme közsizni körse  
Turup dualar kılsa  
Közlüg bolur erdi yâ (Tekcan, 2008, s. 35-36)

Hz. İsa'nın babasız dünyaya gelişini ve gözü görmeyenleri iyileştirmesini anlatan bu dörtlükler İslam inancında kabul edilen gerçeklerdendir.

Hz. Meryem'in Azrail ile karşılaşması ise şöyle anlatılmaktadır:

Kökdin Azrail indi  
Meryem kaşıga keldi  
Yüzge kelip oturdu  
Karşı selâm kıldı yâ

Meryem aleykin aldı  
Anı körmeyin bildi  
Öz cânıdın tükendi  
Kaydın keldin dedi yâ

Aytur tenim titreşür  
Aziz cânım tolgaşur  
Yüreklerim talpınur  
Atın nedür dedi yâ

Men men saray bozguçı  
Hatunlar tul kılguçı  
Oğlan yetim kılguçı  
Azrail men dedi yâ

Keldim cânın algalı  
İllyiyinge iltkeli  
İsa'nı yetim kılgalı  
Fermân andag boldu yâ (Tekcan, 2008, s. 38)

Bu tertip ile hikâye devam etmektedir. Hz. Meryem Azrail'den mühlet talep eder ama mühlet verilmez ve canını teslim eder. Hz. İsa ise cansız yatan annesini yorgunluktan uyuyakalmış zannederek bir süre bekler fakat bir gün sonra gökten bir ses annesinin vefat ettiğini haber verir ve Hz. İsa iki gözü iki çeşme ağlar:

Bir ün keldi havadın  
Meryem bardı dünyadın  
Yetim kaldun anadın  
Andag nidâ keldi yâ

Îsâ munı eşitti  
Yığlayu zârı kıldı  
Nevmîd bolub ökümdi  
Rab'ge zâri kıldı yâ

Yüzünü yerge koydı  
Anam teyu yıgladı  
Özini yerge urdı  
Bî-huş bolub kaldı yâ (Tekcan, 2008, s. 41)

Hz. Îsâ İsrailoğulları'ndan annesini defnetmek için yardım ister ama dağda yılan olduğunu öne sürerek yardım etmek istemezler. Hz. Îsâ dağa döndüğünde meleklerin annesini nurdan bir kefene sardığını ve defnetmek için toplandıklarını görür. Hz. Meryem defnedildikten sonra Hz. Îsâ Allah'a dua eder ve annesinin dirilmesini ister. Bu dua üzerine Hz. Meryem dirilir ve oğluna ölüm gerçeğini hatırlatarak tekrar vefat eder.

Oldukça duygu yüklü olan bu manzum kıssa temelinde dünyanın fânîliğini salık vermektedir. Zükd, takva gibi kavramlar üzerine inşa edilen hikâye, Yesevî dervişlerinin dünyâ algılarını da bir manada göstermektedir. Hikâyenin Rabgûzî'nin *Kısâsü'l-Enbiyâ* adlı eserindeki mensur varyantında ise ilginç bir bilgi vardır. Hz. İsa ile Hz. Meryem'in kavimlerinden ayrılarak bir dağ başına yerleşmeleri ve kendilerini ibadet ve takvaya adamalarının sebebi kavimlerinin Hz. Îsâ'yı ilah, Hz. Meryem'i ilâhe edinmelerinden dolayıdır (Ata, 1997, s. 242). Yoldan çıkan kavmine karşı anasına hitab eden Hz. Îsâ, bir dağa çıkmayı, oruç tutup ibadetle meşgul olmayı teklif eder. Hikâyenin *Kısâsü'l-Enbiyâ'daki* bu mensur varyantı şöyledir:

“Kaçan Îsâ ulgaydı bir kün anasığa aydı. Mevlî Tealâ bizni ne içün yaratdı? Anası aydı: hıdmet, ta'ât için yarattı. Îsâ aydı: kopgıl bu halâyıklar arasından çıkahn, men bular arasından hıdmet kılumasmen. Anasının elgin tutup tagga çıktılar. Savma kılıp ta'ât ve ibâdetle meşgul boldılar, kündür rûze tuttular, agız açgu vakt bolsa ca'dî athg kök ot keltürdiler, agız açtılar. Bir kün Îsâ nerse tileyü bardı Azrail yetip keldi, Meryem aydı: kimsen, oglum yok men zâife-men. Azrail aydı: men melekü'l-mevt men. Meryem aydı: ne işge keldin? Azrail aydı: senin canını algalı keltim tedi. Meryem aydı: Mevlî tealâ yarlıgın yürütgil. Meryem canını aldı. Îsâ yetip geldi, anasın kördi yatur, uyuklardur dep oygatmadı. Kün batar vakt boldı erse Îsâ aydı: ey ana kopgıl namaz vakti keçmesün. Cevap bermedi, havadın ün işitidi, anan öldi, ölügni mi indeyürsen. Îsâ zâr zâr yıglab kadguluk boldı, anam nerse yemedi öldi, tep özi hem yemeti. Ol keçe anası katında uyudu, tüş kördi, anası uçmah içinde hulle keyip taht üzre oturur, tegresinde hûrlar hıdmet kılurlar. Anası aydı: Ey Îsâ meni agız açmadı dep kadgurmagl, Mevlâ tealâ mana rûzî berdi agız açtım tedi. Tanlası kopdı kendige bardı avratlarını keltürdi, Meryemni yudular toprakga kodılar. Andın son Îsâ elke kirdi halâyıknı imâna dâvet kıldı.” (Ata, 1997, s. 242).

Rabgûzî'ye göre Hz. İsâ annesinin vefatından sonra tekrar halkını karşısına çıkıp onları hak dine davet etmeye başlamıştır.

### **Meryem Ana Destanı**

Bu çalışmada metnini yayınlayacağımız manzume Hakîm Süleyman Ata'nın Meryem Ana manzumesinin Oğuz Türkçesi ile Anadolu sahasında yazılmış bir varyantıdır. Hz. Meryem hakkında nadir müstakil bir manzume olan Destan-ı Meryem Ana, Arş. Gör. Asım Kaya'nın özel kütüphanesinde bulunan bir yazma nüshada yer almaktadır. Yazma, Şehîdî mevlidi ve Yunus ilahilerinden oluşmaktadır. Yazmanın ferağ kaydı elimizde mevcut değildir. Eser yıpranmış dönem cildi içinde 126 varaktan oluşmaktadır. Varak numaraları kayıtlı değildir. Bazı sayfalar tamir görmüştür. *Destân-ı Meryem Ana* manzumesi ise bu yazmanın son beş varığında kayıtlıdır (İlk sayfa için bkz. resim 2). Yazmanın tamamı 11 satır harekeli nesih hatla yazılmıştır. Söz başları ve çerçeveler kırmızı mürekkeptir. Temmet kaydı ise Meryem Ana manzumesinin sonunda mevcuttur fakat şairin mahlası, istinsah tarihi veya müstensihe dair bir malumat kayıtlı değildir. Yazmaya dair meselenin belki karmaşık yönlerinden birisi Şehîdî'nin kim olduğuna dairdir. Edebiyatımızda bu mahlası taşıyan üç şairden bahsedilmekte ve mevlid sahibi Şehîdî'nin kimliği net olarak bilinmemektedir (Köksal, 2011, s. 65; Özkan, 2012, s. 7, Kurğa, 2019, s. 6). İpsalalı Ebu'l-Hayr'ın mahlasının Şehîdî olması ve mevlidinin bulunması ve dahası Şehîdî mevlidi ile ortak noktalarının bulunması bu mevlidin İpsalalı'ya ait olma ihtimalini akla getirmektedir fakat Fatih Köksal'ın bu hususta yaptığı değerlendirme ve tespitler Şehîdî'nin İpsalalı'dan başka birisi olduğu yönündedir. Meryem Ana Destanı'nın yazılı olduğu elimizdeki Şehîdî mevlidi nüshası bu konudaki karışıklığa bir çözüm getirebilir mi bilemiyoruz. Bu başka bir çalışmanın konusudur diyerek kendi konumuza dönmek istiyoruz. Fakat Şehîdî mevlidinin yeni bir nüshasının varlığını da bu sayede duyurmuş olmak bu çalışmanın ayrı bir yönüdür.

Elimizdeki manzumenin ilk on altı beyti mefâîlün/mefâîlün/mefâîlün/mefâîlün kalıbıyla yazılmıştır. On altıncı beyitten itibaren manzume dörtlük ve sekizli hece olarak devam etmektedir. Otuz ikinci dörtlükten sonra ise metin yazma nüshada manzum-mısralara ayrılmış çerçeveli aralıklı yazı- gibi gözükse de mensur olarak devam etmektedir. Metnin sonuna doğru nazım nesir karışık bir üslup kendini göstermektedir. İlk on altı beyitte dünyanın fânîliği, geçiciliği, güvenilmezliği, ölümün hakikati gibi konularla Hz. Meryem ile oğlunun bir dağda küçük bir ev yapıp ibadetle meşgul olmaları anlatılır.

Azrail ile Hz. Meryem karşılaştığında Azrail'in söylediği ifadeler Hakîm Süleyman Ata ve elimizdeki manzumede şöyledir:

Hakîm Ata:

Men men saray bozguçı  
Hatunlar tul kılguçı  
Oğlan yetim kılguçı  
Azrail men dedi yâ

Destân-ı Meryem Ana:

Nice evler hârâb iden  
Şâhiblerin turâb iden  
Analar yüregın yakan

Bilesin 'Azrâ'il benem

Her iki dörtlüğün de üslup itibarı ile birbirine yakınlığı aşikârdır. Oysa birisi doğu lehçesi, diğeri Oğuz lehçesi ile kaleme alınmıştır. Bu manzumeyi yazan kişinin zemin metinden haberdar olduğu, belki Yesevîlik geleneğine aşinalığı kuvvetle muhtemeldir. Hikâyenin diğer kısımlarında da buna benzer benzerlikler mevcuttur.

Hikayenin başlangıcında Rabguzî'nin rivayetinden farklıdır. Hz. Meryem ve oğlunun dağ başına çekilmelerinin gerekçesi altıncı beyitte dünyanın geçiciliğine dayandırılmaktadır. Hz. Meryem bu dünyanın fânî olduğunu, dolayısıyla buna bağlanmamak gerektiğini, ibadetle meşgul olmanın lüzumunu hatırlatarak bir dağa çıkmayı oğluna telkin etmiştir. Bu hikâyenin bütün varyantlarında ortak olan birkaç husustan birisi vakıanın bir dağ başında gerçekleşmiş olmasıdır. Elimizdeki manzumenin sekizinci beytinde de Hz. Meryem ve oğlu bir dağ başında ibadet halindedirler:

Hulûşâne kılub niyyet tağın başına çıkdılar

Bir evcegiz yapub anda 'ibâdet etmeğe anı

Hikayenin devamında kurgu şöyle ilerlemektedir: Ana oğul halis bir niyetle dağa yerleşip küçük bir ev yapmışlar ve burada ibadetle meşgul olmuşlardır. Gece gündüz oruç, namaz gibi ibadetlerle vakit geçirmektedirler. Hz. İsâ iftar için çevreden yeşil ot toplar ve iftarlarını bu otlarla yaparlar. Yine bir gün oruçlarını açmak için annesi Hz. İsâ'yı ot toplamaya gönderir. Bu esnada Azrail, Hz. Meryem'e görünür ve ikisi arasında bir diyalog başlar. Hz. Meryem, Azrail'den oğlunu son kez görmek için müddet ister ama Azrail bunun mümkün olmayacağını beyan eder. Hz. Meryem'in son üç nefesi kalmıştır. Bunlar tükenince Azrail Hz. Meryem'in canını alır. Ardından Hz. İsâ çıkagelir. Bakar ki annesi yatmaktadır. Uyduğunu vehmeder ve anaya öf bile denmez diyerek ses etmez. Fakat iftar olmuş, namaz vakti çıkmaktadır. Bu kaygı ile anasını uyandırmak isterken meleklerden bir ses gelir. Melekler anasının öldüğünü söyler. Ardından İsâ peygamberin anasına feryadı anlatılır. Oldukça içli ve samimi bir eda ile ağıt yakar. Hz. İsâ, meleklerle birlikte anasını kefenler ve defneder. Mezarının üzerinde ağıt yakarken anasının sesini duyar ve anası ona vuslatın kıyamete kaldığını, üzülmemesi gerektiğini telkin eder. Yazar buradan sonra Hz. Meryem'in semaya yükseldiğini ve dördüncü kat semada bulunduğunu ifade eder ve hikâyeyi dua ile bitirir: Bu destanı okuyup dinleyene Hz. Havva, Hz. Meryem, Hz. Hatice, Hz. Fatma ve Hz. Peygamber ile dört halifesi kıyamette şefaate eylesin.

Bu kurgu hikâye İslam inancında mevcut değildir. Hristiyanlıkta ise Hz. Meryem, Hz. İsâ'dan sonra vefat etmiştir. Dolayısıyla bu hikâyenin doğuda ve batıda dinî bir zemine oturması pek mümkün değildir. Sadece Mü'minûn suresi ellinci ayette Hz. Meryem ve oğlunun akarsuyu olan bir tepede ikamet ettikleri kayıtlıdır ki bu kıssanın vahye uyan tek yönü burasıdır. Diğer kısımları ise konu itibarı ile vahye muhalefet etmemekle birlikte kurgusaldır. Özünde dünyanın geçiciliğini, ibadetin önemini telkin eden bir muhtevaya sahiptir. Dolayısıyla tekke çevrelerinde ve halk arasında okunan bir manzume olduğunu tahmin etmek mümkündür.

## Metin

Destân-ı Meryem Anamuz

mefâilün mefâilün mefâilün mefâilün

1. Gözüñ aç nevm-i gâfletden unud sen böyle şâdânı

Değildir kimseye bâkî cemî'an buldı nâlânı

2. Ki Meryem Ana'nın mevtin beyân idem saña bütün  
Derûn üzre bunı diñle ki naql idem hulûşânî
3. Bâkî değil fenâ dünyâ gülünmez bunda hiç aşlâ  
İki gözüm turma ağla göresin dürlü şâdânı
4. Muḥammed anı cennetde düğün idüb alısdardur  
Müyesser eyle görmeklik irevüz cümle seyrânı
5. Ḥudânın böyle maḳbûli anların ḥâlini diñle  
Ölüm aña neler etdi gönüller bunda nâlânı
6. Meger bir gün dedi Meryem ki oğlu İsâ nebiye  
Bu dünyânın somı yokdur ki cümle ḥaki yeksânî
7. Ana oğul bu ikisi bunı söyleşdiler bir bir  
Ḳamu vîrânı terk idüb kodılar mâl-i dârânı
8. Ḥulûşâne kılub niyyet tağın başına çıkdılar  
Bir evcegiz yapub anda 'ibâdet etmeğe anı
9. Bu tağın başında bunlar mekân bağlayuben anlar  
Gice ḳâ'im gündüz şâ'im idüben dâim ezrânı
10. Oruc namâz 'ibâdetler gice ündüz ki tâ'atler  
Îmâsı icmâsı bunuñ ki diñle cânımuñ cânı
11. Ki iftâr itmege her gün yeşil ot devşirür İsâ  
Orucların açarlardı ki şoñra diñle bunları
12. Yine bir gün dedi Meryem ki oğlu İsâ nebiye  
Yeşilce ot getür bugün ki iftâr idelüm anı
13. Gidüben Ḥâzret-i İsâ yeşülce ot getürmege  
Ki Meryem anamız daḫi 'ibâdet üzre hem kânî
14. Eline aldı kitâbı oğur dâimâ sübhânı  
Bir arâbî gelüb derhâl selâm verüb aña cânı
15. Selâmını alınca ol vücûdı ditredi cânı  
Vücûdum ditredi biñ kez ki gönlüm etdi giryânı

16. Kerem eyle baña söyle nice kişisin bileyin  
Dedi kim adım Azrâ'il ki geldim emr-i Rabbânî  
'Azrâ'il Meryem'e bunu söyledi:  
8'li hece
17. Nice evler ĥarâb iden  
Şâhiblerin turâb iden  
Analar yüregın yakan  
Bilesin 'Azrâ'il benem
18. Anadan ma'sûm ayıran  
Göñüllerin maĥzûn iden  
Ana ata belin büken  
Bilesin 'Azrâ'il benem
19. Nece gün yüz dilberleri  
Gözi kaşı sünbülleri  
Topraĥa ĥarıřub bunları  
Bilesin 'Azrâ'il benem
20. Nece biñ kez şarâyları  
Yeksân oldu nişânları  
Nece oldu bunca malları  
Bilesin 'Azrâ'il benem
21. Seniñ cânıñı yâ Meryem  
Bilesin almaĥa geldim  
Tedârik üzre olasın  
Bilesin 'Azrâ'il benem  
Meryem Anamız 'Azrâ'ile söyledi:
22. Oruc bozmak için oĥlum  
Yeşil ot getürmege gitdi  
Geline viresin amân  
Vaşıyyetim vardur aña kerem eyle anı deyim

23. 'Azrâ'il dedi kim olmaz  
Amân yokdur saña benden  
Amân dedi yine Meryem  
Aña sarılıb қоқasım geldi
24. Қоқasıyla virem cânı  
Kerem et 'Azrâ'il amân  
Dedi Meryem yine aña  
Ki vir baña bugün izni
25. Dedi kim 'Azrâ'il aña  
Viremem hiç saña amân  
Ki kaldı üç nefes 'ömrüñ  
Bilesin 'Azrâ'il benem
26. Һudâ'dan böyle emr oldu  
Viremem bir şoluқ mühlet  
Ururam nice câna  
Bilesin 'Azrâ'il benem
27. O sâ'at ura pençe'i  
Ki Meryem ana cânına  
Sözleri gözleri derhâl  
Bilesin 'Azrâ'il benem
28. Meleklerle feriştehler  
Getürüb rûhunu 'arşa  
Yedi gögün melekleri  
Қamu aғlaşdıлар zârî
29. Gelüb Îsâ görüb anı  
Uyur sandı anasını  
Ki bilmez hâli nice oldu  
İşiden olub efgânî
30. Ana gice 'ibâdetde  
Orucun dutmada her gün



Uyusun söyleme aña

Anamdur dedi ol İsa

31. Ki gördi kim uyanmaz hiç

Dedi kim söylemem aña

Anaya öf bile dimem

Şabr idem dedi İsa

32. Namâzın vakti hem geçdi

Dahi iftar vakti geldi

Anam uyan cânım anam

Deyüben söyledi İsa

Ol sa'at kim meleklerden nidâ geldi ki ya İsa sen anañ uyur sandın anañ hod dünyâdan gecdi. Ol sa'at İsa aleyhisselâm yüzünü yüzüne sürüb ağladı. Ey ana niçün ben gelince 'Azrâ'ilden mühlet alub durmadın dedi. Baña muhabbetin yok mudur dedi ol sa'at meleklerden bir nidâ geldi. Ya İsa Meryem anañ 'Azrâ'il Aleyhisselâma yalvardı oğlum gelsün birkaç vaşiyetüm var söyleşeyüm dedi. Aman dedi dinlemedi koğusun alub cân virem dedi dinlemedi tâ soñra hasretimüz Kıyâmete qalsun deyince İsa aleyhisselamuñ âhi efgânı göge çıkdı. Andan soñra melekler cennet hulleleri getürdiler qabre değün attılar. İsa aleyhisselâmın Meryem ananın aqberinde ağladıdır:

Ağlayayım sensin anam

Hasretim tâ kıyâmete kaldı anam

Bağrımı hün eyleyüb deldin anam

Uykular baña harâm olsun anam

Ağlayayım dâima sensiz anam

Ben kimler ile eyleneyim sensiz anam

Âkıbet bu hâl üzre ağlar iken anasının qabrinde bir nidâ geldi. Ey oğlum İsa ağlama kıyâmetde görüşürüz. Hasret kıyâmete kaldı hemân bizi duâdan unutma dedi. Haq emriyle göge ağdı şimdi dördüncü kat göktedir. Bu Meryem ananın vefâtını okuyub dinleyene kıyâmetde Meryem ana ve Fâtıma ana ve Âişe ana ve Havva ana hazret-i Resul sallallahu aleyhi vesellem ve çâr yârları Ebu Bekr u 'Ömer u Osmân u 'Ali Cümlesi şefâat iderler dinleyen erler ve avretlere cümlesini cennetde görünseniz gerekdir. Allahu azîmüşşân cümlesinin şefâatinden ayırmaya. Amin.

## Sonuç

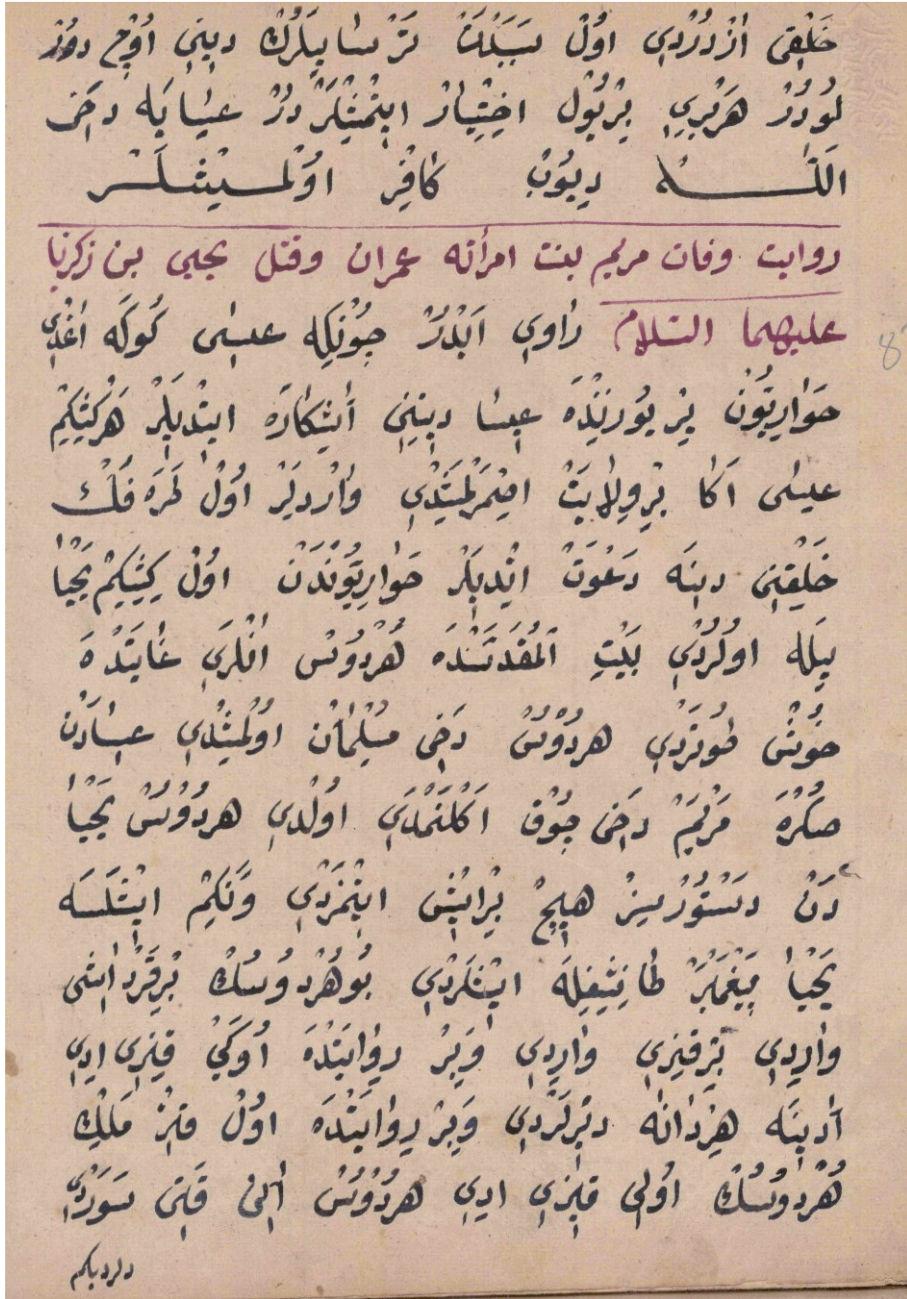
Edebiyatımızda Hz. Meryem'e dair hazırladığımız bu çalışma neticesinde bazı tespitler ve değerlendirmeler yapma imkânı doğmuştur. İlk olarak üzerinde durmamız gereken konu Türk edebiyatı için Hz. Meryem'in güçlü bir karakter olduğu ve edebiyatımızın hemen her alanına etki ettiği gerçeğidir. Klasik edebiyatta muhtelif başlıklar dahilinde tasnif edilen Hz. Meryem konusunun, birkaç makale veya sempozyum tebliğinin ihata edebileceği bir hacmin çok ötesinde olduğu bu çalışma esnasında fark ettiğimiz önemli noktalardan bir tanesidir. Bu husustaki ilk teklifimiz sadece klasik edebiyatta değil, modern şiirde ve halk edebiyatında da Hz. Meryem ayrı ayrı incelenmeli ve bütüncül bir yaklaşım sergilenmelidir. Dahası doğu lehçesi ile yazılan Hakîm Süleyman Ata'nın Hazret-i Meryem

manzumesinin Oğuz lehçesinde bir varyantının olduğu da bu çalışma neticesinde elde ettiğimiz yeni bilgiler arasındadır. Ayrıca manzumenin içerisinde bulunduğu yazmanın da Şehîdî mevlidinin bilinmeyen bir nüshasının olması ayrıca bir kazanım olarak kabul edilebilir. Değerlendirdiğimiz çalışmalarda tespit ettiğimiz bir diğer husus ise bilhassa divanların satır aralarında örneklerini gördüğümüz Hz. Meryem algısının kahir ekseriyetle vahye muvafık bir görüntü arz etmesidir. Klasik şairlerimiz Hz. Meryem’i vahyin haber verdiği bilgiler dâhilinde şiirlerine konu edinmişlerdir. Bununla birlikte merhum Sezai Karakoç’un Hz. Meryem hakkında yazdığı manzumeler hayranlık uyandıracak derecede vahiyle örtüşmektedir. Karakoç’un hem klasik şairler gibi Hz. Meryem’den bahsetmesi hem de vahyin bütün öğretilerini şiirine yansıtması bilhassa üzerinde durulması gereken bir meseledir. Divanlar dışında bazı kısâs-ı enbiyâlarda ve müstakil başlıklarla yazılan manzumelerde ise Hz. Meryem konusu vahyin öğretilerinin dışında kurgusal bir zeminde işlenmiştir. Hakîm Süleyman Ata’nın, Rabgûzî’nin ve bu çalışmada yayımladığımız manzumenin ne İslam inancındaki Hz. Meryem ile ne de Hristiyanlıkta inanılan Hz. Meryem’le ilgisi vardır. Yukarıda da ifade ettiğimiz üzere sadece vakıanın bir dağ başında geçiyor olması Mü’minun suresi ellinci ayete taalluk etmektedir. Bu durum da bir tevafuktan öteye geçemeyebilir. Zira Hz. Meryem’in vefatını konu edinen bu manzumeler tamamen kurgusaldır ve tekke çevrelerinde dünyanın geçiciliği, ölümün hatırlanması, zühd ve takva gibi kavramlar ile ilintilidir. Meselenin öte yanında yani batı dünyasındaki Hristiyanlık öğretilerinde ise Hz. Meryem, Hz. İsbâ’dan sonra vefat etmiştir. Dolayısıyla bu hikâyenin batı veya israiliyat kaynaklı olması da pek ihtimal dâhilinde değildir. Şu haliyle bu hikâye batı toplumlarının Hz. Meryem tasavvuru ile vefat zamanı bakımından örtüşmemektedir.

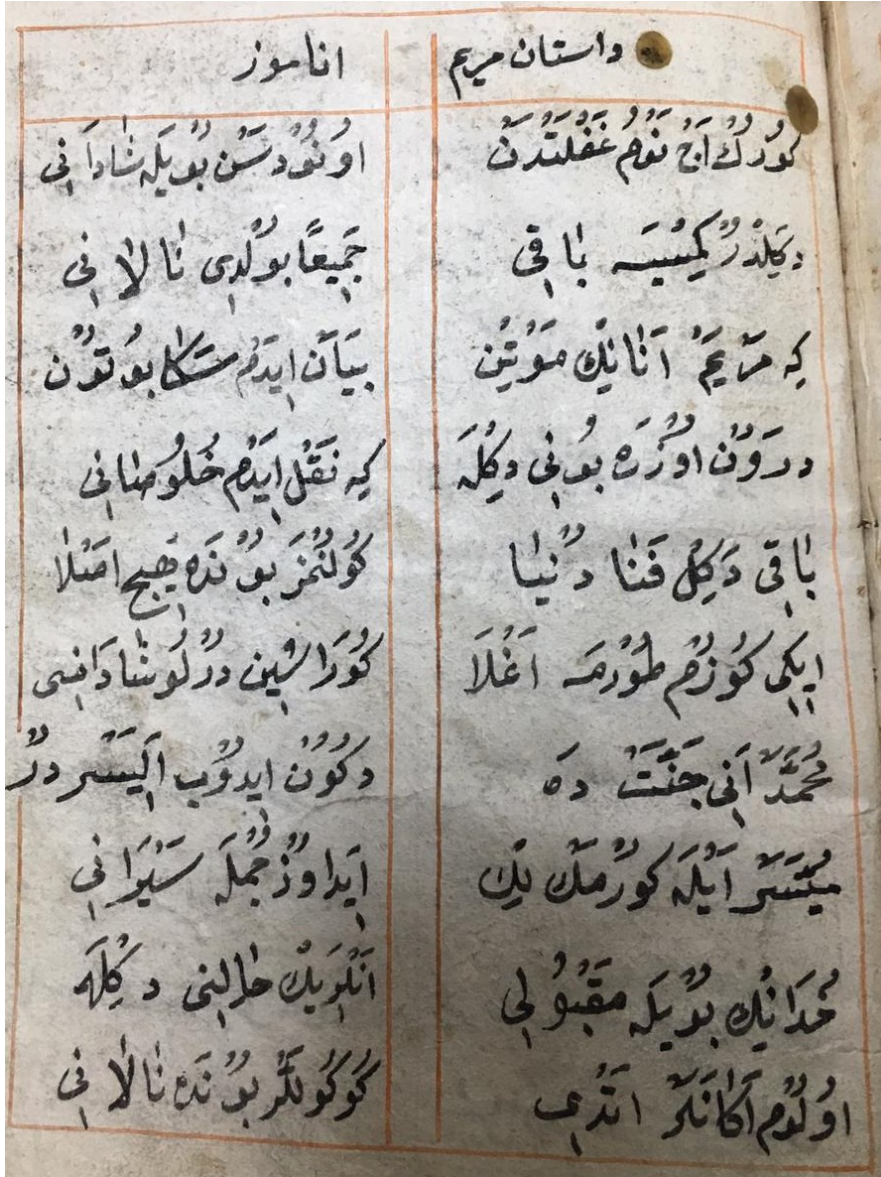
### Kaynakça

- Abdulvâsî Çelebi, *Halil-nâme* (Haz. Ayhan Güldaş) (1996). Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Akalın, K. H. (2007). “Orta Çağın Hristiyanlık Öğretisinde Meryem Ana Yüceltmesi”, *Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*. 27/271-305.
- Akalın, K. H. (2016). “Göğün Kraliçesi İsis’in Geri Dönüşü: Hristiyanlıkta Meryem Ana Tapınması”. Erzurum: *İLTED*. 45/81-107.
- Alan, F. (2018). *Meryem Suresi Tefsiri*. Dicle Üniv. Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel İslam Bilimler Tefsir Anabilim dalı Yüksek Lisans Tezi. Diyarbakır.
- Alay, Z. (2005). *Muhjiddin Çelebi’nin Hızır-nâmesi (İnceleme-Metin)*, Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Annemaria Schimmel, (2007). “Rûmî’nin Nazmında Mesih ve Meryem’le İlgili Şiirsel İmgeler”, (Çev. Mehmet Şahin). *Türk İslam Medeniyetleri Akademik Araştırmalar Dergisi*. Konya: Mevlana Özel Sayısı.
- Arat, R. R. (1977). “Hakîm Ata”. *İslam Ansiklopedisi*. V/1, 101-103, İstanbul: MEB.
- Ay, M. (2011). “İşarî Tefsirlerde Hz. Meryem”. *İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*. 25/123-138
- Ayçiçeği, B. (2016). “Klasik Türk Edebiyatında Hz. Meryem”. Kiev: ЛІТЕРАТУРНИЙ ПРОЦЕС: МЕТОДОЛОГІЯ, ІМЕНА, ТЕНДЕНЦІЇ, S. 7, s. 3-13.
- Bulut, M. A. (2003). *Eğridirli Şeyh Mehmet Dede Sultan’ın Hızırname’si*, Erzurum: Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Çeliboğlu, A. (1998). “Türk Edebiyatında Manzum Dini Eserler”. Eski Türk Edebiyatı Araştırmaları. Ankara: MEB.
- Çubukcu, H. (2019). “İslam Tasavvufunda Hz. Meryem”. e-*Şarkiyat İlmî Araştırmalar Dergisi*. 11/2, 559-572.

- Dikmen, M. (2023). "Klasik Türk Şiirinde Buhurumeryeme Dair". *Mecmua Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, S. 15.
- Eroğlu, C. (2020). *Meryem Suresinin Din Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi*. Ağrı İbrahim Çeçen Üniv. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Felsefe ve Din Bilimleri Bölümü Din Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Tezi, Ağrı.
- Fidan, M. K. (2013). "Ana Tanrıçalardan Bakire Meryem'e: Kadının Mitolojik Öyküsü". Bursa: *II. Türkiye Lisansüstü Çalışmalar Kongresi Bildiriler Kitabı IV*. 927-944.
- Harman, Ö. F. (2004). "Meryem" *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*, XXIX, s. 236-242, Ankara: TDV Yayınları.
- Hindî Mahmud, *Kısâs-ı Enbiya* (Haz. Ahmet Karataş). (2013). İstanbul: Yazma Eserler Kurumu Yayınları.
- Kara, M. (1997). "Hakîm Ata". *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*. XV, 183-184, İstanbul: TDV Yayınları.
- Kayaokay, İ. (2018). "Ahmed Râşid'in Pend-nâme-i Lokman Hekim Terceme-i Manzumesi Adlı Mesnevisi", Bartın: *Çeşm-i Cihan: Tarih Kültür ve Sanat Araştırmaları E-Dergisi*.
- Kiraz, S. (2013). *Edebiyatımızda Hz. İsa*, Sivas: Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi.
- Koncu, H. (2013). "Yusuf ve Züleyha". C. 44. s. 38-40. Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.
- Köksal, F. (2011). *Mevlidnâme*. Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınevi.
- Levend, A. S. (1967). "Divan Edebiyatında Hikâye" Ankara: *TDAY Belleten*. S. 71, 98-99.
- Öngören, R. (2002). "Ahmet Avni Konuk" *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*. XXVI, 180-182, Ankara: TDV Yayınları.
- Özkul, Y. (2019). "Klasik Türk Şiirinde Kullanılan Rişte-i Meryem Söylemi/Mazmunu Üzerine Bir Mütâlaa", *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, volume 12, Issue 64. 2019.
- Rabgûzî, *Kıyasü'l-Enbiyâ*. (Haz. Aysu Ata). (1997). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Sayar, S. (2007). "Prof. Dr. Günay Tümer'e Göre Hristiyanlıkta ve İslam'da Hz. Meryem". Bursa: *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*. 7/7, 339-408.
- Süer, F. R. (2019). *Livâyî'nin Manzum Yâsîn Sûresi Tefsiri*, İstanbul: Asitan Yayınları.
- Şahin, Z. A. (2022). *Tefsir Geleneğinde Hz. Meryem*, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Temel İslam Bilimleri Bilim Dalı Doktora Tezi, Adana.
- Tekcan, M. (2005). "Hazret-i Meryem Kitabı", *İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, XXXII, 185-216.
- Tekcan, M. (2008). *Hazret-i Meryem Kitabı*, İstanbul: Beşir Kitabevi.
- Tunç, S. (2010). "Klasik Türk Şiirinde Kadın Şahsiyetler" *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, volume 3, Issue 15.
- Türkdoğan, M. G. (2011). *Klasik Türk Edebiyatında Yusuf u Züleyha Mesnevileri Üzerine Mukayeseli Bir Çalışma*, Ankara: Kültür Bakanlığı e-kitap.
- Usta, İ. (2020). "Metinlerarasılık Bağlamında Modern Arap Şiirinde Meryem Figürü," *Bingöl Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 15/85-82.
- Yekbaş, H. (2013). *Divan Şiirinde Ashâb-ı Kehf ve Râşih'in Ashâb-ı Kehf Mesnevîsi*, İstanbul: Kitabevi Yayınları.
- Yitik, A. İ. (2000). "Hz. Meryem ve Efes Meryemana Evi", *Fırat Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*. S.5, 54-70.



Resim 1: Rivayet-i Vefât-ı Meryem binti İmrân



Resim 2. Destân-ı Meryem Anamuz

### 31. Bâkî'nin "incinür" redifli gazelinin şerhi ve yapısal yönden incelenmesi

Mehmet AKIN<sup>1</sup>

**APA:** Akın, M. (2023). Bâkî'nin "incinür" redifli gazelinin şerhi ve yapısal yönden incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (36), 560-582. DOI: 10.29000/rumelide.1369534.

#### Öz

Bu çalışma 16. yüzyıl şairlerinden Bâkî'nin "incinür" redifli gazelinin şerhi ve yapısal incelenmesini konu almaktadır. Çalışma giriş, iki ana bölüm ve sonuçtan oluşmaktadır. Giriş bölümünde şerh ve yapısal incelemeyle ilgili kısaca bilgi verilmiştir. I. bölümün başında gazelin çevriyazısı, dizini ve sözlüğü bulunmaktadır. Sözlük anlamı verilirken daha çok metnin bağlamı esas alınmıştır. Sözcüklerin mensup oldukları diller ve türleri kısaltmalarla gösterilmiştir. Daha sonra gazelin günümüz Türkçesine çevirisi ve şerhine yer verilmiştir. II. bölümde eserin yapısal incelemesi yapılmıştır. Yapısal incelemede önce biçim, kâfiye, redif, ölçü açısından şiir irdelenmiştir. Biçim incelemesinde Baki Divanı'nda kullanılan nazım şekillerinin oranı verilmiştir. Divandaki gazeller birim sayılarına, ölçüsüne, kâfiye ve rediflerine göre tetkik edilmiştir. Gazelde kullanılan redifin ve ölçünün şiirin anlamı üzerindeki tesiri yeri geldiğinde belirtilmiştir. Bâkî'nin ölçüyle ilgili tasarrufları gazel üzerinde gösterilmiştir. Sonra ünlü ve ünsüzlerin özelliklerine dikkat edilerek ses incelemesine değinilmiştir. Burada hangi ünlü ve ünsüzlerin fazla kullanıldığı, bunların şiirin anlamına ve ahengine sağladığı katkı belirtildi. Bir diğer başlıkta söz dizimi açısından gazel değerlendirilmiştir. Söz diziminde öğelerine ve cümle türlerine göre şiir incelenmiştir. Son kısımda ise anlamla ilgili tahliller söz konusudur. Gazel yapısal açıdan değerlendirilirken şekiller, tablolar ve grafiklerle istatistiki veriler gösterilmiştir. Şiirin yapı özellikleri ile anlamı arasında yeri geldiğinde ilgiler kurulmaya çalışılmıştır. Sonuç bölümünde ise elde edilen veriler paylaşılmıştır.

**Anahtar kelimeler:** yapısal inceleme, şerh, Bâkî, gazel

### Commentary and structural examination of Bâkî's gazel with "incinür" redif

#### Abstract

This study is about the commentary and structural analysis of the 16th century poet Bâkî's ghazal with "incinür" redif. The study consists of introduction, two main parts and conclusion. In the introduction, brief information about the annotation and structural analysis is given. At the beginning of Chapter I, there is the ghazal's transcript, index and dictionary. While giving the dictionary meaning, the context of the text is taken as a basis. Languages and types of words are shown with abbreviations. Then, the translation of the ghazal into today's Turkish and its commentary are given. II. In this section, the structural analysis of the work has been done. In the structural analysis, first, the poem was examined in terms of form, rhyme, redif, and meter. In the form analysis, the ratio of verse forms used in Baki's Divan is given. The ghazals in the divan were examined according to their unit number, scale, rhyme and redif. The effect of the redif and meter used in the ghazal on the meaning of the poem is indicated when appropriate. Baki's savings on measurement are shown on the ghazal. Then, the sound analysis was mentioned by paying attention to the features of vowels and consonants. Here, it is stated which vowels and consonants are used more and their contribution to

<sup>1</sup> Dr., (Malatya, Türkiye), mehmetakin45@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-9509-4710 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 18.08.2023-kabul tarihi: 20.10.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1369534]

the meaning and harmony of the poem. In another title, ghazal was evaluated in terms of syntax. Poetry has been examined according to its syntax elements and sentence types. In the last part, there are analyzes related to meaning. While evaluating the gazel from a structural point of view, statistical data are shown with figures, tables and graphs. It has been tried to establish relations between the structure features of the poem and its meaning. In the conclusion part, the obtained data are shared.

**Keywords:** structural review, commentary, Bâkî, ghazal

## Giriş

Edebi metinler yan ve mecaz anlamlar bakımından zengin olduğu için farklı yorumlanmaya müsaittir. Edebi metinler içinde özellikle şiir mecaz açısından zengindir. Mecazlı ifadelerin zengin olduğu metinler genellikle açıklanmaya muhtaç olmuştur. Böyle olunca da şiirler geçmişten günümüze kadar farklı metotlarla incelenmiştir. Eski edebiyatımızda özellikle şerh denen bir açıklama yoluna gidilmiştir. Şerhle metnin kapalı kalan ya da eksik bırakılan yönleri izah edilmeye çalışılarak şiir metni daha anlaşılır kılınmaya çalışılmıştır.

Kâtip Çelebi, eser yazmanın amaçlarını yedi madde hâlinde özetlerken eksik kalan kısımları tamamlama, söz kapalıysa açıklama, müellifin hatalarını düzeltme gibi cihetlere işaret eder. Aslında her yazar/şair eserini şerhe gerek olmayacak şekilde, anlaşılması için yazdığı hâlde daha çok üç nedenle şerhe ihtiyaç duyulur: Birincisi eseri ortaya koyan kişinin zekâ, kâbiliyet ve birikim seviyesine göre incelediği konuyu kendince yeterli bir ölçüde ortaya koysa da bazen eserin bazı yerlerini anlamak güçleşir. Bu durumda eserin o zor ve gizli anlamlarının açıklığa kavuşması, şerh edilmesi gerekir. İkincisi müellifin eserin anlaşılır olmasına güvenerek veya farklı bir ilmin alanına girmesinden dolayı bazı temel bilgileri eserde kullanmaması, bazılarını düzenlemeyi ihmal etmesi veya bazı hükümlerin öncülerinin kaldırılmasıdır. Üçüncüsü sözün yorumla ilgili anlamlarının ihtimal dahilinde olması veya mecazî ifadelerin kullanılmasıdır (Kâtip Çelebi, I, 2007: 37-38).

Geleneksel şerh metodu günümüze kadar etkisini devam ettirmiştir ve günümüzde bile saygı ile karşılanabilecek bir dil, mantık ve bilgi zeminine oturtulmuştur. Ancak Batı kültürünün etkisiyle birlikte bizde de bu konulara yaklaşımlarda değişikliklerin başladığı görülür (Kortantamer, 1994: 3).

Günümüzde metin incelemelerinde yapısal yönteminin birçok edebi metne uygulandığı bilinir. Sadece modern metinlerin incelenmesinde değil, klasik metinlerin incelenmesinde de yapısalcılıktan yararlanılır. Bununla ilgili ilk çalışma Cem Dilçin'in "Fuzûlî'nin Bir Gazelinin Şerhi ve Yapısal Yönden İncelenmesi"<sup>2</sup> (Dilçin, 1991) adlı makâlesidir.

Dilçin, bu makâlesinde klasik şerh yönteminden yararlanmasının yanında yapısalcı yöntemi de kullanmıştır.

Bu çalışmamızda Bâkî'nin "incinür" redifli gazelinin daha çok yapısal yönüyle inceleyeceğiz. Bunun yanında gazelin kısa bir şerhini de yapacağız. Yapısal yöntem, divan şiiri gibi belirli kurallara dayanan (nazım birimi, kâfiye örgüsü, ölçüde ortaklık vb.) şiir için elverişli bir zemindir. Nazım biçimlerinin belli kalıplarla yürümesi, bu yapı unsurlarının bir araya gelerek anlama hizmet etmesi yapısalcılığın divan şiirine uygulanmasını kolaylaştırmaktadır.

<sup>2</sup> Yaptığımız çalışmada Cem Dilçin'in bu makâlesini esas aldık.

**I. Bölüm: gazelin çevriyazısı, dizini ve sözlüğü, günümüz Türkçesine çevirisi ve şerhi****1.1. Gazelin çevriyazısı**

Fâ'îlâtün Fâ'îlâtün Fâ'îlâtün Fâ'îlün

1 Dil ne mihnetden kaçar hergiz ne gamdan incinür

Heçr elinden çekdüğü cevr ü sitemden incinür

2 Katlüme engüst-i yâr itsün işâret gam degül

Kangı nâ-dândur o kim hükm-i kalemden incinür

3 Olsa kahrınla mukayyed lutfidir ihsândur

Yâr eger incinse de mahz-ı keremden incinür

4 Kâmeti servin nem-i eşküm ser-efrâz eyledi

N'oldı ol nâzûk-nihâle şimdi nemden incinür

5 Gözlerüm yaşını sôfi istemez yem kıldugum

Görmedüm bir böyle har 'âlemde yemden incinür

6 Hûn-ı eşküm bir zamân âlûde kıldı işigin

Bana dil-ber Bâkyâ dahi o demden incinür

**1. 2. Metnin dizini ve sözlüğü**

Türkçe sözcük hazinesi bakımından zengin olan bu gazel Bâkî'nin diğer gazellerine göre farklılık arz etmektedir. Farsça ve Arapça sözcük dağarcığı genel temayülün aksine az kullanılmıştır. Bu dillerdeki kelimelerin az olması, yine aynı dillerdeki tamlamalara az yer verilmiş olması şiirin dilinin açık ve akıcı olmasını sağlamıştır. Aşağıda sözcüklerin metinle ilgili anlamları alfabetik olarak sözcük türlerine göre, sözcüklerin mensup oldukları diller belirtilerek verilmiştir. Sözcüklerin ve sözcük gruplarının anlamları verildikten sonra gazelin hangi beytinin hangi dizesinden alındıkları (1a), (1b), (2a) şeklinde belirtilmiştir.

**âlem** *i.* (Ar.)Yerde ve gökte yaratılmış olan şeylerin bütünü, kâinat, evren (5b).

**âlûde:** *sıf.* (Fars.) Bulaşmış, bulaşan (6a).

**âlûde kılmak:** *f.* (T.) bulaştırmak (6a).

**Bâkî:***sıf.*(Ar.) **1.** 16. Yüzyıl divan şairi.**2.** Ebedî, ölümsüz (6b).

**bana:** *zm.* (T.) Ben zamirinin yönelme hâli (6b).

**bir:** *sıf.* (T.) Belirsiz sıfat olarak herhangi bir şeyi, yeri veya kimseyi gösterir (5b), (6a).

**böyle:** *sıf.* (T.) Bunun gibi olan, buna benzer, bu türlü, bu tarzda ve sıfatta bulunan (5b).

**cevr:** *i.*(Ar.)Haksızlık edip incitme, eziyet, cefâ, gadr, zulüm (1b).

**çekmek:** *f.* (T.) **1.** (Bir kimse veya bir şey yüzünden) Devamlı üzüntü ve sıkıntı içinde bulunmak, sıkıntısını çekmek. **2.** Sıkıntı ve üzüntü duyarak yaşamak, ızdırap içinde olmak (1b).



**dahi:** *bağ.*(T.) Üstelik, fazla olarak, bile, daha, de anlamlarına gelen kuvvetlendirme sözü (6b).

**de:** *bağ.*(T.) Dahi, bile, vb. manalara gelen, kelimedden ayrı yazılan takı(3b).

**degül:** *edat* (T) 1. -im, -sin, -dir, idi gibi eklerin ve imiş, ise, iken'in başına gelerek cümlelerin anlamını olumsuz hâle getiren kelime (2a).

**dem:** *i.*(Ar., Fars.)**1.** Kan. **2.**Zaman, an, çağ (6b).

**dil:** *i.*(Fars.)Gönül (1a).

**dilber:** *i.*(Fars.)Gönlü kendine çeken, güzel(6b).

**eger:***edat* (Fars.) Şart anlamını güçlendirmek için şart cümlelerinin başına getirilir, şayet (3b)

**el:** *i.* (T.) Bazı söyleyişlerde teşmil yoluyla işi yapanın veya o işin yapılmasına tesir eden kimsenin yerini tutar (1b).

**elinden çekmek:** *deyim* (T.) Biri ya da bir şey yüzünden üzüntü ve sıkıntı yaşamak (1b).

**engüş:** *i.* (Fars.) Parmak (2a).

**eşik:** *i.* (T.) **1.** Kapı boşluğunun alt tarafına gelen kısım **2.** *teşmil.* Kapı (6a).

**eşk:** *i.* (Fars.) Gözyaşı (4a), (6a).

**etmek:** *yard. f.* (T) Yapmak, eylemek (2a).

**eylemek:** *yard. f.* (T.) "Etmek, yapmak" anlamında yardımcı fiil (4a).

**gam:** *i.* (Ar.) Kaygı, tasa, keder, iç darlığı (1a).

**gam değil:** Zararı yok, ne çıkar (2a).

**göz:** *i.* (T.) Görme organı (5a).

**görmek:** *f.* (T.) **1.**(Bir şeyin oluşuna veya var olduğuna) Şâhit olmak, müşahede etmek. **2.**Karşılaşmak, rast gelmek, tesadüf etmek (5b).

**har:** *i.* (Fars.) Eşek (5b).

**hecr:** *i.* (Ar.) Ayrılık (1b).

**hergiz:** *zf.* (Fars.) Asla, kat'iyen, hiçbir vakit, hiçbir şekilde (1b).

**hûn:** *i.*(Fars.) Kan (6a).

**hükm:** *i.* (Ar.) **1.** Bir şeyin şöyle veya böyle olduğu hakkında verilen karar, yargı. **2.** Tesir, nüfuz, kudret. **3.** Emir, buyruk (2b).

**hükm-i kalem:** *i. tam.* Kalemin hükmü (2b)

**ihsan:** *i. (Ar.)* 1. Bağışlama, bağışta bulunma. 2. Lutuf, kerem, iyilik (3b).

**incinmek:** *f. (T.)* Gönlü kırılmak, gücüne gidip üzülme (1a), (1b), (2b), (3a), (3b), (4b), (5b), (6b).

**istemek:** *f. (T.)* Dilemek, talep etmek, arzu etmek (5b).

**işaret:** *i. (Ar.)* Bir manayı el, parmak, kaş, göz, baş ile gösterme (2a).

**işâret etmek:** (Bir şeyi el, yüz, baş hareketiyle) Anlatmak, göstermek (2a).

**kaçmak:** *f. (T.)* Korkup çekinmek, göze alamamak (1a).

**kahr:** *i. (Ar.)* İnsanın içine işleyen derin üzüntü, sıkıntı, keder (3a).

**kalem:** *i. (Ar.)* Karar veren, yazan. (2b).

**kâmet:** *i. (Ar.)* Boy, endam (4a).

**kangı:** *sıf. (T.)* Hangi (2b).

**katl:** *i. (Ar.)* Öldürme, öldürülme (2a).

**kerem:** *i. (Ar.)* 1. Ruh asâletinin gereği olan cömertlik, âlicenaplık 2. Lutuf, iyilik, merhamet, ihsan (3b).

**kılmak:** *yâd. f. (T.)* Etmek, eylemek, yapmak (5a), (6a).

**kim:** *bağ. (Fars.)* İki cümleyi sebep, sonuç vb. çeşitli fonksiyonlarda birbirine bağlayarak birleşik cümle hâline getirir (2b).

**lutf:** *i. (Ar.)* 1. İyilik, yumuşaklık, hoşluk 2. İhsan, kerem, cömertlik (3a).

**mahz:** *i.* Bir şeyin tâ kendisi, aslı (3b).

**mihnet:** *i. (Ar.)* 1. Sıkıntı, zorluk, eziyet 2. Üzüntü, dert, elem, keder, gam, ızdırıp (1a).

**mukayyet:** *sıf. (Ar.)* Bir şeye veya kimseye maddî yahut manevî bir bağla bağlanmış olan, bağlı, kayıtlı (3a).

**mukayyet olmak:** Dikkat ve alâka ile gözetmek, önem verip üstüne düşmek (3a).

**nadan:** *sıf. ve i. (Fars.)* Câhil, bilmez, bilgisiz (kimse) (2b).

**nazik:** *sıf. (Fars.)* Hareketleri karşısındakinde hoşnutluk uyandıracak şekilde ince, zarif, ölçülü, yumuşak ve terbiyeli olan (kimse) (4b).

**ne... ne:** *bağ. (T.)* Bağlaç olarak ve tekrar edilerek cümlede yer alan aynı değerdeki ögelerin başına getirildiğinde bunları red ve inkâr etmek için kullanılır (1a).

**nem:** *i.* (Fars.) **1.** Hafif ıslaklık, hafif yaşlık **2.** *zm.* (T.) Hangi şey, neyim (4b)

**nihal:** *i.* (Fars.) Fidan gibi tâze ve düzgün vücutlu sevgili (4b).

**ol:** *zm.* (T.) Tekil üçüncü şahsı gösterir (4b).

**olmak:** *yad. f.* (T.) **1.** Meydana gelmek, vukû bulmak. **2.** Gerçekleşmek, tahakkuk etmek (3a), (4b).

**serefraz:** *sıf.* (Fars.) **1.** Başını kaldıran, yücelere, yükseklere uzanan **2.** sıf. ve *i.* mec. Benzerlerinden üstün olan (kimse), seçkin, mümtaz (4a).

**serefraz (Serfiraz) etmek (eylemek):** Yüceltmek, yükseltmek (4a).

**serv:** *i.* (Fars.) Boyu, endâmı serviyi andıran sevgili (4a).

**servin kâmeti:** *i. tam.* Sevgilinin boyu (4a).

**sitem:** *i.* (Fars.) **1.** Bir kimseye herhangi bir davranışından dolayı üzüldüğünü, kırıldığını, alındığını öfkelenmeden belirtme, dostça çıkışma **2.** Eziyet, cefâ, zulüm, haksızlık (1b).

**sofi:** *i.* (Ar.) Tasavvuf ehli olan ya da onlardan geçinen zahit (5a).

**şimdi:** *zf.* (T.) İçinde bulunduğumuz zamanda, şu anda (4b).

**ü:** *bağ.* (Fars.) "Ve" bağlacının nazımda sessiz harfle biten Arapça ve Farsça kelimelerden sonraki okunuşu (1b).

**yâr:** *i.* (Fars.) Sevgili (3b).

**yaş:** *i.* (T.) Gözyaşı (5a).

**yem:** *i.* (Ar.) **1.** Deniz **2.** İ (T.) Hayvan yiyeceği ((5b).

**zaman:** *i.* (Ar.) **1.** vakit. **2.** Bu kavramın belirli sınırlar içinde kalan bir parçası (6a).

### 1.3. Gazelin günümüz Türkçesine çevirisi ve şerhi

1. Dil ne mihnetden kaçar hergiz ne gamdan incinür

Heçr elinden çekdüğü cevri ü sitemden incinür

Gönül asla ne mihnetten kaçar ne gamdan incinir; ayrılık elinden çektiği cefa ve sitemden incinir.

Âşığın gönlü sevgili uğruna çektiği sıkıntılardan, eziyetten incinmez, onu asıl inciten sevgiliden ayrı kalmaktır. Âşığın mihnet ve gamdan incinmediği, huzursuz olmadığı ne...ne bağlaçlarıyla ve hergiz zarfıyla güçlü bir şekilde vurgulanmıştır. "Kaçmak" sıkıntı ve tehlikeden uzaklaşmak içindir. Gönül üzüntüye alıştığı için sıkıntı ve gamdan etkilenmez, onlarla ünsiyet eder. Bu, mihnet ve gamın âşığın yüreğinde sürekli bulunduğunu da gösterir. Âşığı asıl üzen sevgiliye duyulan hasrettir. O, ayrılık yerine sevgilinin ettiği bütün cefa ve eziyetleri çekmeye hazırdır. Âşığın amacı vuslata ermektir, vuslatın gerçekleşmemesi hasreti arttırmaktadır. Bir şeyin "elinden çekmek" ondan muzdarip olmaktır. Beyitte

mihnet, gam, hecr, cevr ü sitem, incinmek kelimeleri arasında tenasüp vardır. Tenasüp sanatıyla aynı kavram alanıyla ilişkili kelimeler bir arada kullanılmıştır. Böylece şiirin ana duygusu daha bariz bir şekilde gösterilmiştir. Bu beyitte âşığın duyguları hâkimdir. Gönül bu duyguların yaşandığı yerdir. İlk kelimenin "dil" olması âşığın gönlünün durumunu ön plana çıkarmak istediğini gösterir. Gönlü en çok yakının "hecr" olması da yine bu kelimenin dize başında tercih edilmesiyle ortaya konulmuştur. "İncinme" fiiliyse gönlün ayrılık sonucu düştüğü hâli anlatması bakımından önemlidir.

2. Katlüme engüst-i yâr itsün işâret gam degül

Kangı nâ-dândur o kim hük-m-i kalemden incinür

Öldürülmem [için] yârin parmağı işâret itsin, gam değil; o hangi cahildir ki kalemin hükmünden incinir.

Âşık sevgilinin kendisine yapacağı her şeye razıdır, ona teslim olmuştur. Sevgiliye teslim olmamak cahilliktir. Âşık sevgilinin kendisi hakkında ölüm hükmü vermesine dahi razıdır. Beyitte "kalem" ile kastedilen "adalet" olduğu gibi "kader" de olabilir. Kalem, Levh-i mahfuz'da olacak her şeyi yazan araçtır (Güneş 2022: 54). Yani insanın kaderini temsil eder. Kader değiştirilemez. Bunun için çabalamak boşunadır. Zira kaderde yazan şey başa gelir. Levh-i mahfuz, birinci levhte küllî olan hususların ayrıntılı hâle getirildiği ve sebeplerine bağlandığı küllî nefis-i nâtika levhidir, buna kader levhi de denir (Uludağ, 2016: 229). Kaderine razı olamayan, başına gelen şeylere isyan eden câhil kimselerdendir. Burada "engüst-i yâr itsün işâret" tabiri ile bir cezanın uygulanması için emir verme kastedilmiştir. Verilen karar idam cezasıdır. Emri veren sevgilidir. Cezalandırılan âşıktır. Âşık, sevgilinin adaletine ve kendisine çizeceği kadere razıdır. Beyitte bir mahkeme atmosferi vardır. Bu mahkemede hâkim sevgilidir. Hakkında karar verilecek hükümlü âşıktır. Ceza ise ölümdür. Sevgilinin hükmüne razı olmayanın durumu soru cümlesiyle (Kangı nâ-dândur) verilmiştir. Zira onun hükmünü sorgulamak şaşılacak bir şeydir. Hükm-i kalem sözcüğünde mecaz-ı mürsel sanatı vardır.

3. Olsa kahrunla mukayyed lutfudur ihsânidur

Yâr eger incinse de mahz-ı keremden incinür

[Sevgili] kahrınla ilgilense [bu onun] lütfudur, ihsanıdır. Yâr eğer incinse de [bu] cömertlikten dolayı incinir.

Sevgilinin âşığın üzüntüsüyle ilgilenmesi onun bir lütfudur, ihsanıdır. Sevgili eğer incinse bu cömertlikten dolayı incinir. Çünkü bu sevgilinin tabiatı değildir. Sevgili âşığa ilgi göstermez. Onun kederiyle ilgilenmez. Âşık için en önemli cömertlik sevgilinin küçük bir ilgisidir. Âşığın sermayesi çektiği gamdır. Bu gamın sevgili tarafından önemsenmesi âşığa büyük bir ihsandır. Zira onun yaşama sebebi sevgilidir. Kahr; üzüntü, acı ve sıkıntının derin şekilde yaşanan hâlidir. Mukayyet, bir şeye ya da kimseye alaka gösterip, önemseyip, üzerine düşmek anlamlarıyla kullanılmıştır. Lütuf; hoşluk, güzellik, iyi muamele, iyilik kolaylık, yardım göstermek demektir (Pala, 2013: 292). Lütuf, ihsan, kerem kelimeleri yakın anlamlı kelimelerdir. Âşık bu üç kelimeyi bir arada kullanarak sevgilinin ilgisine ne kadar muhtaç olduğunu daha vurgulu bir şekilde göstermiştir. Sevgilinin âşığa karşı iyi muamelesi, iyiliği kahr içinde yaşayan âşığın en çok ihtiyaç duyduğu şeydir. Bu iyilik sevgilinin âşığa merhamet etmesidir. Âşığın en büyük beklentisi sevgilinin kendisine acımasıdır. Burada kullanılan "de" bağlacı aslında sevgilinin herhangi bir şeyden incinmediğini, onu umursamadığını anlatmak içindir. Âşığın kahrının farkına varıp ona acıması, sevgilinin nazlı hâliinden verdiği küçük bir ödündür. Bu da sevgilinin tabiatında olmadığı

için önemli bir fedakarlıktır. Bu beyitte söz dizimi ile ilgili bir sorun yoktur. Ancak anlam kapalı ve karmaşıktır. Yani takid-i manevî<sup>3</sup> söz konusudur.

4. Kâmeti servin nem-i eşküm ser-efrâz eyledi  
N'oldı ol nâzük-nihâle şimdi nemden incinür

Gözyaşım servi [gibi olan sevgilinin] boyunu uzattı. O nazik fidana n'oldı şimdi ne[yi]mden incinir.

Sevgilinin servi gibi boyunun, boy atıp yükselmesini sağlayan âşığın gözyaşındır. Burada dökülen gözyaşı çekilen acı mübalağa yoluyla anlatılmaktadır. Çünkü gözyaşının fazlalığı âşık için övünme sebebidir. Beyitte geçen "ser-efrâz eylemek" hem "yüceltmek" hem "yükseltmek" anlamlarında kullanılmıştır. Yükseltmek anlamıyla sevgilinin servi gibi boyunun âşığın gözyaşıyla uzadığı anlatılmak istenmektedir. Nasıl ki bir ağaç sulandığında gelişip uzarsa sevgilinin bu kadar uzun boylu olması da âşığın gözyaşından dolaydır. Yüceltmek anlamı ise sevgilinin mümtaz biri olmasını sağlayan şeyin âşığın onun uğrunda döktüğü göz yaşları olduğu söylenerek verilir. Fakat durum böyleyken sevgili âşığın gözyaşından artık rahatsız olmaktadır. Bir bitkiye aşırı su verildiğinde ona nasıl zarar veriyorsa âşığın sevgili için çok gözyaşı dökmesi de sevgiliyi böylece incitmekte ve huzursuz etmektedir. Âşık bu durum karşısında serzenişte bulunuyor. Birinci dizede "serv" ikinci dizede "nihâl" kelimesi tercih edilmiştir. Nihâl sevgilinin tazeliği, narinliği ifade ettiği için incinme fiiliyle birlikte kullanılmıştır. "Nem" kelimesi burada iki anlamda kullanılarak iham yapılmıştır. Anamlardan birincisi gözyaşı, diğeri ise "neyim"den anlamıdır. Beyitte şaşırma anlamı vardır. Sevgili âşığın gözyaşına alışıksın, bunu doğal karşılarken şimdi bunu yadırgıyor. Âşık bu duruma şaşırıyor. Serv, nihâl kelimesiyle sevgili kastedilerek istiare yapılmıştır. Bu istiareler klasik şiirde kalıp hâlini almıştır. Sevgilinin boyu ve endamı anlatılırken kullanılır. Beyitte dizeler arasında paralel bir söyleyiş vardır. Birinci dizede geçen "kâmeti servin"e karşılık alt dizede "ol nâzük-nihâl", "nem-i eşküm"e karşılık ise "nem" kelimesi kullanılmıştır.

5. Gözlerüm yaşımı sôfi istemez yem kıldugum  
Görmedüm bir böyle har 'âlemde yemden incinür

Sûfi, gözyaşlarımı deniz [gibi] etmemi istemez. Âlemde yemden incinen böyle bir eşek görmedim.

Sûfi âşığın gözyaşını deniz kadar akıtmasını istemez. Çünkü gözyaşı samimi bir sevginin göstergesidir. Sûfinin ise davranışlarında içtenlik yoktur. Onun en iyi bildiği şey knamaktır. Âşık döktüğü gözyaşlarından dolayı toplum nezdinde itibarını yitirir. Gerçek âşık bunu umursamaz. Fakat âşığın düştüğü bu hâller sûfinin gözünden kaçmaz ve onu ayıplar. Rint olan âşık ise sûfinin bu huyunu temsil yoluyla eşeğe benzeterek yerer. Bu yergi, alaycı ve hakarete varan bir üslupla yapılmıştır. Sûfinin âşığın gözyaşını akıtması karşısında aldığı tavır katı ve taş kalpli bir tavidir. Sûfi burada âşığın samimi sevgisini daha belirgin bir şekilde ortaya koymak için kullanılan bir tiptir. Gerçek âşık knama ve ayıplamaları umursamaz. Sûfi, dinin özüne inemeyip zahirde kalmış, hakikate vasil olamamış, Hakk'a erişememiş ve âşıkları devamlı eleştiren tip olarak görülüp olabildiğince yerilir (Üstüner 2007: 501). Âşığı her an gözleyen, onu adım adım takip eden sûfi her fırsatta âşığı yakalayıp nasihat ve irşat ile onu kendi yoluna çekmeye çalışır. Kalem elinde olan âşık ise zekice söz oyunları ile ona türlü cevaplar verir (Şentürk, 1996: 53). İncelediğimiz bu beyitte de âşığın söz oyunu ile sûfiyle alay ettiğini görmekteyiz. Eş sesli/sesteş "yem" kelimeleri kullanılarak iham yapılmıştır. Birincisi deniz, ikincisi ise hayvan "yem"i anlamlarındadır. "Eşek" istiaresi, genellikle "nefs/nefsanî hasletlerden kendini arındıramamış kimse,

<sup>3</sup> Cümlelerin sözdiziminden değil de kastedilen anlamı belirleyecek ipucunun eksikliğinden kaynaklanan bir kapalılık ve karışıklığı barındırması (Akın, 2016: 124).

gönlünü ve zihnini dünyalıklarla, faydasız ve boş söz ve duygularla meşgul eden kişi ve ilmiyle amel etmeyen âlim” gibi manaları ifade etmek üzere tasavvufta kullanılmıştır (Ögke, 2007: 20). Bunun yanında gerek rakip gibi inatçı olarak nitelendirilmesi sebebiyle mizaç itibariyle ve gerekse taç, hırka, seccade vb. yükleri taşıması sebebiyle eşek ile ilgili benzetmeler yapılır (Şentürk, 1996: 74). Bu beyitte ise sūfi eşeğe benzetilerek sevgilinin değerini anlamayan bir gafil olarak gösterilmiştir. Bunun idrakinde olsa içten göz yaşlarından dolayı âşığı ayıplamazdı.

6. Hûn-ı eşküm bir zamân âlûde kıldı işigin  
Bana dil-ber Bâkiyâ dahi o demden incinür

Kanlı gözyaşım bir zaman eşiğini [kana] buladı. Ey Bâkî! Dilber daha o demden bana incinir.

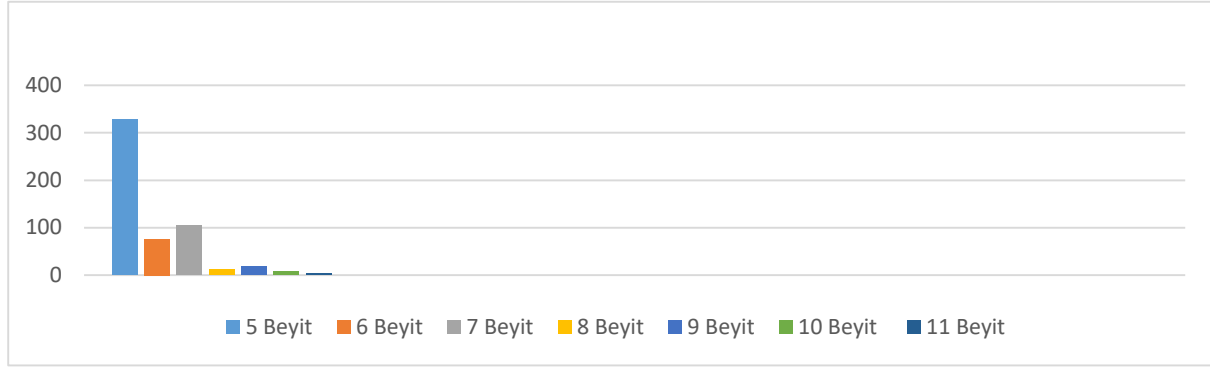
Âşık gözyaşlarıyla sevgilinin kapısının eşiğinde ağlar. Bu ağlamak o kadar uzun sürer ki gözyaşları kana dönüşür ve sevgilinin eşiği kana bulanır. Kanlı gözyaşı vücudu maddeden, masivadan temizler. Kanlı gözyaşı ciğer kanıdır. Ciğer kanı ise aşk ızdırabıdır (Tarlan, 2018: 52-210). Âşığın sevgilinin kapısının eşiğinde bulunması ondan uzaklaşmaması, ayrılamamasının göstergesidir. Sevgili ise bu durumdan rahatsızdır. Bu sebeple vuslat gerçekleşmez. Âşığın gözyaşı da böylece dinmez. Divan şiirinde sevgilinin en bariz yönlerinden biri ulaşılmazlıktır. Sevgilinin güzelliğindeki aşırılık ile âşığın ona ulaşmasındaki zorluk arasında yakın bir ilişki vardır. Bu ilişkide eşik, özellikle sevgili ile âşık arasındaki en yakın mesafeyi ve sınırı teşkil etmesinden hareketle âşıklık hâllerinin en üst seviyede yaşandığı yer olarak öne çıkar. Âşığın sevgiliye belki de en çok yaklaşabileceği an eşikte bulunduğu andır. Eşik, âşık için bir niyaz ve ağlama yeri, sevgili ile ilgili duyguların yoğunlaştığı ve aşta sadakatin sergilendiği yerdir (Eren, 2010: 273). Beyitte geçen “bir zaman” ifadesiyle âşığın sevgilinin kapısında uzun bir zaman gözyaşı döktüğü anlaşılmaktadır. Bu zaman o kadar uzundur ki âşık bile ne kadar sürdüğünü tam olarak bilememektedir. Bu zamanın uzunluğu sadakat göstergesidir. İkinci dizede geçen “dahi” kelimesi sevgilinin âşığın bir zamanlar kapısında çektiği çileyi daha unutmadığını ve bundan dolayı rahatsızlığını anlatmak için tercih edilmiştir. Burada “dem” sözcüğü zaman ve kan anlamlarında kullanılarak itham yapılmıştır. Gazelin bu beyti de dahil son üç beytinde mübalağalara yer verilmiştir.

## II. Bölüm: Gazelin yapısal yönden incelenmesi

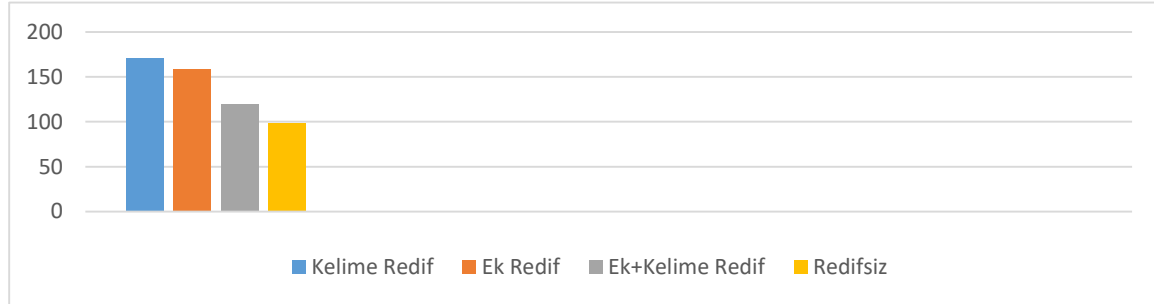
### 2.1. Biçim, ölçü ve uyak incelemesi

#### 2.1.1. Biçim

Gazel divan şiirinde en çok tercih edilen nazım biçimidir. Beyitler hâlinde yazılır. Beyit sayısı genellikle 5 ve 15 arasındadır. Beyit sayısı 15'ten fazla olan gazeller nadiren de olsa vardır. Bunun yanında 5 beyitten az olan gazeller de çok görülmez. Divan şairleri çoğunlukla 5-7 beyitlik gazeller yazmıştır. Bâkî Divanı'ndaki gazellerin yarısından fazlası 5 beyitten oluşmaktadır. Bundan sonra 7 beyitlik gazeller, üçüncü olarak 6 beyitlik gazeller gelir. Divandaki 548 gazelden 76'sı 6 beyitlidir. Bâkî'nin gazellerinin çoğu 5 beyit olmasına karşılık incelediğimiz bu gazel 6 beyittir.

**Grafik 1 Bâkî'nin gazellerinde beyit sayısı**

Gazelin ilk beytinin mısraları birbiriyle kâfiyeli sonraki beyitlerin ilk dizeleri serbest, ikinci dizleri ise birinci beytin dizeleriyle kâfiyelidir. Kâfiye örgüsü aa ba ca da ea ... şeklindedir. "İncinür" redifli gazelde de bu genel temayül devam ettirilmiştir. Divan şairleri gazel nazım şeklini divanlarında yoğun bir şekilde tercih etmişlerdir. Diğer nazım şekillerine oranla gazeli en fazla tercih eden şairlerden olan Bâkî 548 gazel (%86,6), 27 kaside (%4,24), 21 kıta/nazm (%3,30), 9 musammat (%1,41), 31 müfret/matla (%4,87) olmak üzere şiir yazmıştır (Babacan, 2012: 79). Bâkî kelime hâlinde olan redifleri yoğun kullanan bir şairdir. Şiirinde redif sayesinde ortak kavramları kullanarak çağrışım kolaylığını sağlamıştır. Divanında 548 gazelden 171'inde kelime hâlinde bulunan redifler vardır. Hem kelime hem ek olarak redif ise 120 gazelde mevcuttur. Bu gazellerden biri de "-den incinür" redifli gazelidir. Gazelde "-den incinür" redifi merkeze alınarak ana duygu verilmeye çalışılmıştır.

**Grafik 2 Bâkî'nin gazellerinde redif**

Bu gazel iki ana bölüme ayrılarak incelenebilir. 1-3 beyitler I, 4-6 beyitler II. bölümdür. Birinci bölüm âşğın çektiği cevri ü cefalar ve bunlara teslimiyeti, ikinci bölüm ise âşğın yaşadığı üzüntü ve bundan dolayı sevgiliye serzenişi, çevreye eleştirisi olarak ele alınabilir. Burada beşinci beyti her ne kadar II. bölüm içerisinde değerlendirsek de âşğın sevgiliden çevreye yönelmesinden dolayı bu beyit ayrı değerlendirilebilir. Bu beyitte sufiye karşı bir küçümseme, tahkir, yerme (Uyan, 2022: 169) anlamı vardır. II. bölüm içerisinde yer alan 4,5, 6. beyitler "nem", "yem", "dem" sözcükleri iki anlama gelecek şekilde kullanılmalarından dolayı bir söyleyiş benzerliği doğurmaktadır. Bunun yanında serzeniş, yerme üsluplarının kullanımı bu beyitleri birbirine yaklaştırmaktadır.

### 2.1.2. Ölçü

Divan şiirinde aruz ölçüsü tercih edilir. Bu vezin ritim ve ahenk açısından şiiri müziğe yaklaştırmaktadır. Türk şairleri aruz veznini ilk kullandıklarında bu vezni Türkçeye uygulamada bazı güçlükler yaşadılar. Fakat veznin kullanımı yaygınlaşınca şiir diline birçok Arapça ve Farsça sözcük girdi. Bu da aruz

vezninin uygulanmasındaki kusurları azalttı. Divan şiirinin kendine has bir dil geliştirmesinde aruz ölçüsünün önemli etkisi oldu. Bu vezin özellikle maharetli şairler elinde Türk şiirinin tekâmül göstermesinde önemli bir araç oldu. Bu şairlerden biri de 16. yüzyılın “şairler sultanı” Bâkî'dir. Çalışmanın bu bölümünde onun gazeli vezin açısından değerlendirilecektir.

Ritmin/ölçünün olmadığı yerlerde birlikten yoksunluk, düzensizlik ve hareketsizlik vardır. Eliot, şiirde musikiyi yakalayabilmek için bir şairin en çok ihtiyacı olan şeyleri, ritim anlayışı ve bu ritmik yapıyı şiirle kaynaştırabilme gücünde görür (Macit, 1999: 440).

Aruzun remel bahrinde fâ'ilâtün/fâ'ilâtün/fâ'ilâtün/fâ'ilün kalıbıyla yazılan bu gazel hem ahengi hem kullanılış rahatlığı nedeniyle Türk şairleri tarafından en çok benimsenen ve uygulanan kalıplarındandır. Türk şiirindeki gazellerin üçte birine yakını bu kalıpla yazılmıştır (İpekten, 2014: 223). Aruz kalıpları içerisinde en kalın sesli, en ağır ritimli ve tekdüze kalıptır. Dört tef'ileli kalıplar içerisinde 4 açık hece barındırmasıyla en az açık heceye sahip kalıplardan birisidir (Dilçin, 1991: 71). Bu kalıp lirik şiirde çok kullanılmıştır (Gibb, 1999: 83).

Bâkî bu gazelinde 17 imaleye başvurmuştur. Bunların üçünde Farsça tamlamalardaki izafet kesresi (hük-m-i, mahz-ı, nem-i) imale yapılmıştır. Bu seslerde imale yapmak önemli bir kusur kabul edilmez. Yine üç iyelik ekinde (çekdiği, kâmeti, yaşını), ü ve de bağlaciyla yapılan imaleler de divan şiirinde hoş görülür. Diğer imale, görülen geçmiş zaman ekinde (kıldi) yapıldığı için şiirin ritmini bozmamıştır. Yönelme eki (katlüme, nihâle), vasita hâliyle (kahrunla), yapılan imaleler de vurguyu üzerine çektikleri için bu önemli bir kusur sayılmaz aksine anlamı güçlendirirler. Aynı durum kelime kökünde (yaşını, ışığın, bana, dahî) yapılan imaleler için de söz konusudur.

Gazelde dikkati çeken bir başka yön ulamaların (vasl) medli hecelerde yapılmasıdır. Meddin gerektiği yerlerde medde başvurmamak bir aruz kusurudur. Bâkî bu gazelde medli hecelerde (hecr elinden, cevr ü, yâr eger, zamân âlûde) ulama yaparak bu kusurun önüne geçip daha ahenkli bir söyleyiş yakalamıştır. Bir ulama da “cevr”den sonra ü bağlacının getirilmesiyle yapılmıştır. Vasl (ulama) yapılması şiirde bir akıcılık ve söyleniş kolaylığı meydana getirir (Selçuk, 2004: 290).

**Tablo 1 Aruz unsurlarının dağılımı**

Beyitler	1	2	3	4	5	6
İmâle	1	2	3	4	2	5
Vasl	2	1	0	1	0	0
Medd	0	0	0	0	0	0
Zihâf	0	0	0	0	0	0

### 2.1.3. Uyak ve redif

Şiirde ahenk unsuru olarak kullanılan kâfiye ve redif şairin yeni buluşlar yapmasına kılavuzluk yapar. Şiirin hafızalara yerleşmesini sağlar. Bunun yanında mısraların ahenkli bir şekilde kesilmesini temin



eder. Divan şiirinde kâfiyelerin çoğu zengin ya da tam kâfiyedir. Bunlar klasik şiirde mücerret ve mürekkep<sup>4</sup> kâfiyelerdir. Bu, şiirin ahenk açısından güçlü olması içindir. Kâfiyelerden sonra getirilen rediflerle şiirde ahenk perçinlenmiştir (Kabaklı, 2008: 642-643). Mısra sonlarında tekrarlanan ahenk unsurlarıyla şiir müziğe yaklaştırılmış olur. Yahya Kemal Türk şiirinde kâfiyenin değil, redifin şiirin asıl dayanak noktası olduğunu söyler. Türkçede fiiller cümlelerin sonuna geldiği için redifin şiirde kullanımının bir nevi zaruret oluşturduğunu belirtir. Fiillerden kâfiye olmayacağını ancak başka türden kelimelerin kâfiye yapılabileceğini, rediften önce kâfiye gelebileceğini vurgular (Beyatlı, 1971: 133).

Yahya Kemal, Türk ve Acem şiirinde kâfiyenin hareket noktası olduğunu söyler. Ona göre Türk şiiri daha çok rediften ortaya çıkar; Türk redifi buldu mu şiirin özünü söylemiş demektir. Şair için kâfiye ise kuşta kanat gibidir. İki dizeyi kâfiyeyle bir araya getiremeyen hislerini ifade edemez. Şiir vezin ve kâfiyeyle vücuda gelir (Beyatlı, 1971: 133-135). Kâfiyenin tamamlayıcısı ve zenginleştiricisi olarak redif çok kullanılmıştır. Redif, simetrik tekrarıyla şiiri belirli bir kavram veya bir konu etrafında toplayan, bir atmosfer yaratan mihver olmuştur. Şiirlerin diğer yerlerinde nadir rastlanan fiil çekimlerini, atmosfer yaratıcı zaman kiplerini, deyimler ve cümlecikleri sergileyen redifler, esas çoğunluğu ile Fars şiirinden tercüme ve aktarma olmak bir tarafa, aksine orada mukabilleri veya benzerleri bulunmamaları yönünden ayrıca orijinallik taşırlar. Divan şiirinde redifler Arapça ve Farsça kelimelerden ziyade Türk dilinin malzemesi üzerine kurulmuştur. Redif divan şiirinin yerli olduğu, başka deyişle yerliyi en iyi bulduğu bir cephesidir (Akün, 1994: 102).

Kâfiyenin<sup>5</sup> şiirde dizelerin bitişini haber veren vezinden doğan işlevi veya kıta yapılarının düzenleyicisi, bazen de tek kurucusu olarak görevi estetik açıdan çok daha önemlidir. Fakat en mühimi kâfiye bir anlama sahiptir ve bu tarafıyla şiirin bütün insicamı içinde derinden tesir göstermektedir. Kelimeler kâfiyeler aracılığıyla bir araya gelir, birbirine bağlanır veya zıtlaşır (Wellek, Warren, 2013: 181).

Divan şiirinde kâfiye ve redif belli bir düzen ile kullanılır. Şairler genellikle bu düzene uyarlar. Gazelde aa ba ca da ea ... şeklinde bir örgü ile kâfiye ve redifler kullanılır. İlk beyitteki dizeler kendi arasında uyumludur. Sonraki beyitlerin ikinci dizeleri de birinci beyitle belli bir uyum içindedir. Bu, şiirin kulağa hoş gelmesini ve belli bir düzen içinde ilerlemesini sağlar. Mısra sonlarında yer alan kâfiyelerden sonra kullanılan rediflerin kelime hâlinde olması şiirdeki ahengi arttırır ve şiirin benzer bir anlam dairesi içerisine girmesini sağlar. İncelediğimiz gazel de bu şekildedir. Kelime hâlinde "incinür" redifinin kullanılması şiirin ahengini güçlendirmiştir. Ek hâlinde bulunan "-dan/-den" redifi de buna eşlik etmiştir. Kâfiye ise am/em (mücerret kâfiye<sup>6</sup>) seslerinden meydana gelmiştir. Bu da gösteriyor ki şiirde kâfiye ve redif 12 sestem (em den incinür) oluşmaktadır. Gazelde "incinür" redifi bu şiirde ortak kavramların kullanılmasını sağlamıştır. Ayrılma hâli eki -den'in kullanılması da şiirdeki çağrışımın aynı yönde gitmesinin yolunu açmıştır. Zira -den ekiyle incinmenin neden kaynaklandığı gösterilmiştir.

Divan şiirinde redifli (müreddef) gazeller, redifsiz (gayr-ı müreddef) gazellere oranla sayıca daha fazladır. Bâkî'nin gazeli redifli bir gazeldir. Redif hem ek olarak hem kelime olarak mevcuttur. Redif olan "incinür" kelimesi fiildir. Redif Türkçe bir kelimedir. Bu redifin kullanılması şiirde benzer kavram alanıyla ilgili kelimelerin şiire girmesini sağlamıştır. "İncinür" redifi aslında divan şiirinin genel duygu temayülünü yansıtan kavramları kendisine çekebilecek potansiyele sahiptir. Çünkü divan şiirinde

<sup>4</sup> Mücerred Kâfiye (Kâfiye-i Mücerrede): Sadece revinin (kâfiyeyi meydana getiren asıl harf) tekrarından meydana gelen kâfiyedir. "...sitem" ve "...kerem"de olduğu gibi. Ancak bu tür kâfiyelerde reviden önceki kısa ünlünün de tekrar etmesi gerekir. Mürekkebe Kâfiye (Kâfiye-i Mürekkebe): Mürekkebe kâfiye, reviden önceki bazı harflerin de tekrar etmesiyle oluşur. "zarîf" ve "latîf", "derd" ve "merd", "zâhir" ve "mâhir" de olduğu gibi.

<sup>5</sup> Burada kâfiyeyle kastedilen rediftir.

<sup>6</sup> Sadece revî harfinin tekrarından ortaya çıkan kâfiyedir. Revî harfinden önce kısa bir ünlünün de tekrar etmesi gerekir.

sevgilinin cevr ü cefasından dolayı incinen âşığın durumları genellikle görülür. Gazele baktığımızda "incinür" redifi "dil", "mihnet", "gam", "hecr", "elinden çekmek", "cevr ü sitem", "katl", "hüküm-i kalem", "kahr", "nem-i eşküm", "nem", "yem", "hûn-ı eşk" gibi ortak kavram alanı ile ilgili kelimelerin bir arada olduğu görülür.

## 2.2. Ses incelemesi

Şiirde ses; ünlü ve ünsüzlerin tekrar sıklığı, hecelerin yinelenmesi, kelime, kelime grupları ve dizelerin ya da birimlerin tekrarıyla ilgilidir. Türk şiiri söz konusu olduğunda ses yinelenmeleri daha çok kâfiye ve redifte görülür. Mısra sonlarına gelen bu ses tekrarları Türk şiirinin ilk dönemlerinden günümüze kadar görülür. Türk dilinde yüklem sona yer alması ve genellikle fiil olması dilimizi redif kullanmaya elverişli hâle getirir. Redif olan kelime asıl yargıyı üzerine aldığı için şiirde ses-anlam ilişkisini sağlar. Redifin ek olduğu şiirler de bu ilişki zayıflamaz. Böylece şiirde ses ve anlamın birbiriyle paralel yürüdüğü bir mekanizma ortaya çıkar. Şiirin anlamını çözmede ses bir hareket noktası oluşturur. Fakat şiirin sesi ile anlamı arasında bir ilişki olduğu henüz kanıtlanabilmiş bir tez değildir.

Edebî dil, özellikle şiirde, dil unsurlarını düzenler, azaltır, yoğunlaştırır, çift anlamlara ve örtük söyleyişlere başvurur, dikkati celp etmek için dize, ölçü, uyak, ses tekrarları gibi pek çok teknik özellikten yararlanıp bir ruh hâli, bir tavrı yansıtır ve okuyanı etkilemeye çalışır (Welek, Waren, 2013: 26).

Kortantamer, şiirde kâfiye ve redifin sadece kulakta güzel bir ses oluşturmak için kullanılmadığını aynı zamanda mısra yapılarını, nazım şekillerini düzenlemekte de önemli görev üstlendiklerini belirtir (Kortantamer, 1993: 279). Nitekim incelediğimiz bu gazelde de kâfiye ve redif belli kurallar dahilinde kullanılarak şiirde bir düzen oluşturulmuştur. Bu düzende genellikle ilk beytin dizeleri kendi aralarında, daha sonraki beyitlerin ikinci dizeleriyle birinci beyitle ses uyumuna sahiptir. Bu da gazellerin yapı unsurlarından birini (kâfiye şeması) meydana getirir.

Şiir ses tanziminde ünlü ünsüz ilişkileri, muhtelif tekrar tipleri, uyak, redif, dize, paralellikler, ölçü, ritim gibi ses vasıtalarından nasıl faydalanıyorsa, anlam ve ses bağlantılarının dilde oluşturduğu yerleşmiş ses değerlerinden de öyle yararlanır. Burada dikkat edilmesi gereken nokta bütün bu araçlardan yararlanan ses düzenlemelerinin anlamdan soyutlanmamış olmasıdır. Ses düzenlemeleri anlam yapısıyla ilintileri oranında estetik çekiciliklerinin alanlarını genişletirler. Bu bakımdan iyi bir şiirde ses düzenlemeleri de söz düzenlemeleriyle uyum içinde içeriğin biçimlenmesine katılırlar (Kortantamer, 1993: 276-278).

Şairlerin tercih ettikleri seslerle mizaçları arasında bir alakanın olup olmadığı katiyet kazanmamakla birlikte belli seslerin yoğun olarak kullanılmasının ahengi sağlama kaygısını aşan bir yanı olduğu da bilinmektedir (Macit, 1996:71-72).

Her biri anlam içeren kelimeleri taşıyan sesler zaman içerisinde öfke, sevinç, korku, şefkat, özlem, merak, şaşkınlık gibi pek çok duyguyu daha iyi iletebilmek için uzatılmış, tonlanmış, vurgulanmış veya kısaltılmışlar, böylece dilin, kendisi içerisinde yetişenleri etkileyen, kavrayan ses ve anlam birimleri oluşmuştur (Kortantamer, 1993: 335).

### 2.2.1. Ünlü ve ünsüzler

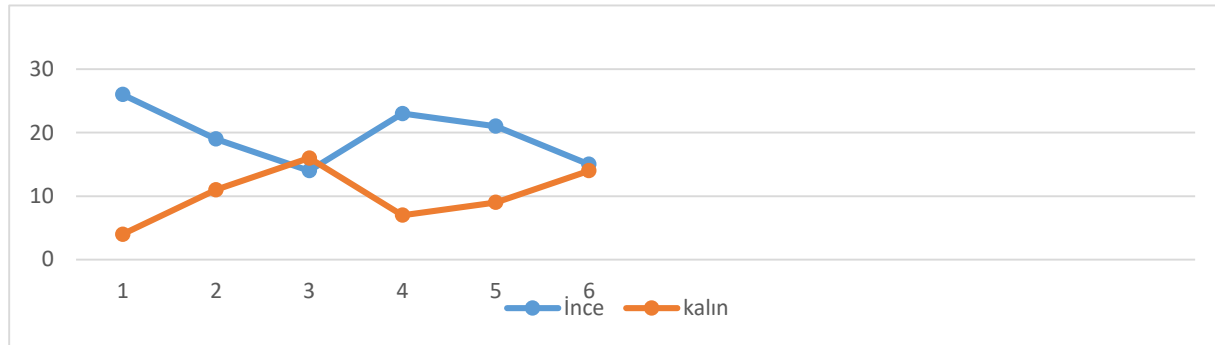
Bu gazelde 179 ünlü kullanılmıştır. Bu ünlülerin 117'si ince, 62'si kalın ünlüdür. İnce ünlülerin sayısı kalın ünlülerin yaklaşık iki katı kadardır. Bu durum şiirde tiz bir sesin hâkim olmasını sağlamıştır. Bunda redif ve kâfiye olan seslerin büyük etkisi vardır. Kâfiye ve redif seslerinde 34 ince ünlü

bulunmaktadır. Bu sesler dışında şîrde 83 ince ünlü bulunmaktadır ki bu yine kalın ünlü sayısından fazladır. İnce ünlüler içinde i (43) ve e (52) sesleri aşağıdaki tablolarda da görüldüğü üzere belirgin bir şekilde fazla kullanılmıştır. İnce ünlüler gazelde 5 beyitte kalın ünlülerden fazladır. Bunun yanında 3. beyitte kalın ünlülerin sayısı ince ünlülerin sayısını az farkla geçmektedir. Burada âşık kahryla sevgilinin ilgilenmesini duyurmak istemektedir. Kalın ünlü sayısı 6. beyitte de artmaktadır. Âşık burada sevgiliye yakın olma isteğinin hoş karşılanmamasından dolayı sitemini dile getirmektedir. Yuvarlak ünlüler (28), düz ünlülere (151) göre bariz bir şekilde az tercih edilmiştir. Geniş ünlüler (95) ile dar ünlülerin (84) sayısı ise birbirine yakındır.

**Grafik 3 Gazeldeki ünlü seslerin sayısı**



**Grafik 4 Gazeldeki ince ve kalın ünlüler**



Gazelde ünsüzlerin sayısı ünlülere göre fazladır. Ünsüzlerin sayısı 255 iken ünlülerin sayısı 179'dur. Bu şîrde %58,8 ünsüz, %41,2 ünlü kullanıldığını gösteriyor. Horata'ya göre ünsüzlerin hâkim olduğu şîirler hareketli, akıcı; ünlülerin ağırlıkta olduğu şîirler durağandır. Ünlü ve ünsüz sayılarının birbirine yakın olduğu şîirlerde ise bu nitelikler arasında bir denge ve birinden diğerine bir geçiş vardır (Horata, 1998: 53).

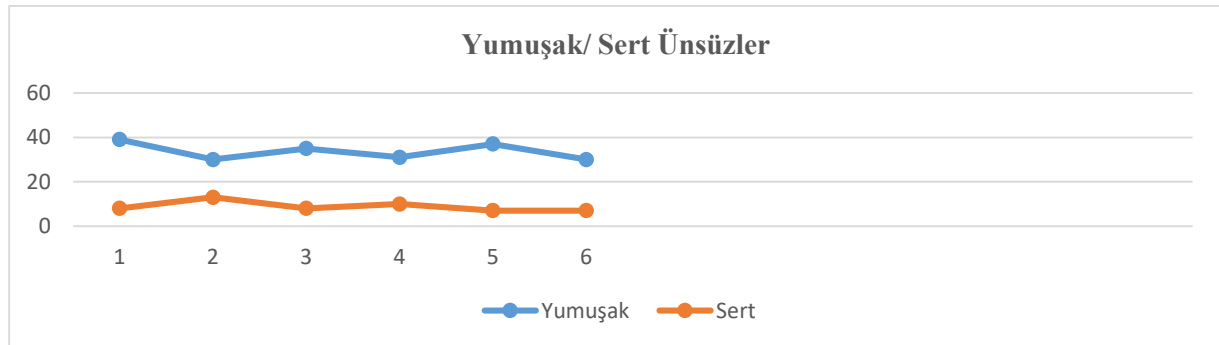
Gazelde dikkati çeken bir başka yön 52 sert ünsüze karşın 200 yumuşak ünsüzün kullanılmasıdır. Redifi oluşturan kelime ve eklerin bütün seslerinin yumuşak olması da bu sayının sert ünsüzlerin dört katı kadar olmasını etkilemiştir. Yumuşak ünsüzlerin baskın olması şîirin lirik olduğunun işaretlerindedir. Divan şairleri sözün kolay, kulağa hoş gelecek biçimde söylenmesi ve akıcı olması anlamına gelen "selaset"e önem verirlerdi. Belagatte kalın ve sert ünlü ve ünsüzler taşıyan kelimeler elfâz-ı cezele; yumuşak, kulağa hoş gelen kelimeler elfâz-ı rakîka olarak adlandırılırdı (Akın, 2016: 114-124). İnce ünlülerin ve yumuşak ünsüzlerin kullanımı Bâkî'nin gazelinin elfâz-ı rakîkadan oluştuğunu gösterir.

Şiirde yumuşak ünsüzlerle, ince ünlülerin sayısının çok olması incinen ruhun terennümlerini yansıtmaya elverişlidir. Bu terennümler düşük tondadır. Yani bir nevi âşığı kendisiyle dertleşmesi şeklindedir. Şiirin birinci bölümünde (1-3 beyitler) çekilen sıkıntılar ve bunları isyan etmeden kabulleniş, ikinci bölümde (4-6 beyitler) bir serzeniş söz konusudur. Yumuşak ünsüzlerle ince ünlülerin yoğun olarak yer aldığı kelimeler şiirin sesini yumuşatır ve iç konuşma, içe sesleniş amacına hizmet eder (Özuygun, Baysan, 2014: 331). Aşağıdaki tabloda görüldüğü gibi gazelin hiçbir beytinde sert ünsüzlerin sayısı yumuşak ünsüzlerden fazla değildir. Sert ünsüzlerle yumuşak ünsüzlerin sayısı ters yönde bir paralellik göstermektedir.

Ünsüz sesler içinde n (45), r (29), d (29), m (27), l (19) sesleri gazelde bariz bir biçimde diğer ünsüzlere göre fazladır. Bu seslerin ortak özelliği hepsinin yumuşak ünsüzler olmasıdır. Bunlar içinde d sesi dışındakiler akıcı ünsüzlerdir. Bâkî'nin gazelinde fiillerin yoğun kullanılması ve akıcı ünsüzlerin fiillere eşlik etmesiyle ahenkli bir anlatım yakalanmıştır. Buradaki seslerden r ince, zarif akışı; m ve n ünsüzü ile şairin dilinde akıcı, lirik duyguları ifade eden bir edası vardır. Diğer bir ünsüz d ise düşünceli, ızdıraplı ve sıkıntılı temlerde daha çok tercih edilmektedir. Hasret ifadesiyle de bu ünsüz karşımıza çıkar. Şairler sessiz bir ortamı yani kendi başlarına kaldıkları düşünceli hâlleri anlatırken genellikle l, m, n, r yumuşak ünsüzlerini kullanırlar (Adıyaman, 2010: 20-21). Ötümsüz karşılığı olmayan l, r, y, n, m sonantlar (akıcı ünsüzler) müzikalitesi yüksek dizemli (ritmik) seslerdir (Hazar, 2020: 286). Akıcı ünsüzlerin kullanımı şiir dili, akıcılık, ahenk ve ritim açısından önemlidir. Akıcı ünsüzler, periyodik (sürekli); tonlu sızıcı ve tonlu patlayıcı ünsüzler, periyodik-aperiyodik, tonsuz sızıcı ve tonsuz patlayıcı ünsüzler aperiyodik (süresiz) seslerdir. Şâirlerin periyodik ünsüzleri fazla kullanıp, aperiyodik ünsüzleri az kullanmaları, onların şiirini lirizme daha çok yaklaştırır (Açık Önkaş, 2010: 86).

Gazelin seslerinde dikkati çeken bir başka husus "-den" ayrılma hâli ekinin 9 defa kullanılmasıdır. Bu kullanımların 7'si ek olarak kullanılan redifte görülür. Bu ekin kullanılması şiiri hem anlam hem ses açısından etkilemiştir. Âşık; kendisinin, sevgilinin, sufinin neden incindiğini ya da incinmediğini bu ek vasıtasıyla anlatmıştır. Bu ek yüklemden hemen önce geldiği için vurguyu üzerine çekmiştir. Ayrılma ekini alan dolaylı tümleçler bu gazelde vurguludur. Âşığın derdinin kaynağını bu ögeden çıkarabiliriz. Bu da gösteriyor ki gazelde "-den" ayrılma eki ahengi sağlamasının yanında anlamı da önemli ölçüde etkilemiştir.

**Grafik 5 Gazeldeki yumuşak ve sert ünsüzlerin dağılımı**



Tablo 2 Gazeldeki ünlü ve ünsüzlerin beyitlere göre dağılımı

Beyitler	1	2	3	4	5	6	Toplam
Kalın ünlüler	4	11	16	7	9	14	61
İnce ünlüler	26	19	14	23	21	15	118
Sert Ünsüzler	8	13	8	10	7	7	53
Yumuşak Ünsüzler	39	30	35	31	37	30	202
Toplam	77	73	73	71	74	66	434

Yukarıdaki tablo gazelin beyitlerindeki ses ilişkisini bütün olarak göstermektedir. Burada da ince ünlülerin ve yumuşak ünsüzlerin belirgin bir şekilde fazla olduğu görülmektedir.

### 2.2.2. Aliterasyon ve ses göndermeleri

Gazelde bazı seslerin diğer seslere göre yoğun kullanıldığına yukarıda değinildi. Bu sesler ünlü olarak e, i sesi; ünsüz olarak da n, r, d, m sesleriydi. Birinci ve dördüncü beyitlerde e, i seslerinin tekrarıyla asonans, n sesinin tekrarıyla aliterasyon yapılmıştır.

Şiirin kelime hâlindeki redifi "incinür"ün tekrar etmesi ve onun ardından gelen "-den" ayrılma hâli eki ritim ve ahenk bakımından şiiri müziğe yaklaştırmıştır.

Gazelin dikkat çekici yönlerinden biri "nem", "yem", "dem" kelimelerinin iki anlama gelebilecek şekilde kullanılmasıdır. Bâkî son üç beyitte bu kelimelerle iham sanatının güzel örneklerini sunmuştur. Bu sanat yapılırken de şiirin ahengi güçlenmiştir.

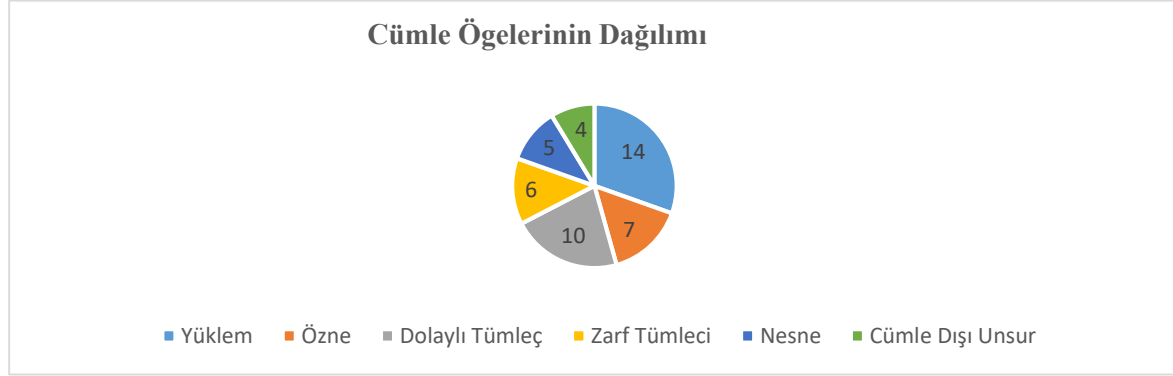
### 2.3. Sözdizimi incelemesi

- 1 Dil<sup>Ö.</sup> ne<sup>C.D.U.</sup> mihnetden<sup>D.T.</sup> kaçar<sup>Y.</sup> hergiz<sup>Z.T.</sup> ne<sup>C.D.U.</sup> gamdan<sup>D.T.</sup> incinür<sup>Y.</sup>.  
Hece elinden çektiği cevr ü sitemden<sup>D.T.</sup> incinür<sup>Y.</sup>.
- 2 Katlüme<sup>D.T.</sup> engüst-i yâr<sup>N.</sup> itsün işâret<sup>Y.</sup> gam degül<sup>Y.</sup>.  
Kangı nâ-dândur<sup>Y.</sup> O<sup>Ö.</sup> kim<sup>C.D.U.</sup> hükm-i kalemden<sup>D.T.</sup> incinür<sup>Y.</sup>.
- 3 Olsa kahrunla mukayyed<sup>Z.T.</sup> lutfidur<sup>Y.</sup> ihsândur<sup>Y.</sup>.  
Yâr eger incinse<sup>Z.T.</sup> de mahz-ı keremden<sup>D.T.</sup> incinür<sup>Y.</sup>.
- 4 Kâmeti servin<sup>Ö.</sup> nem-i eşküm<sup>N.</sup> ser-efrâz eyledi<sup>Y.</sup>.  
N<sup>Ö.</sup> oldı<sup>Y.</sup> ol nâzük-nihâle<sup>D.T.</sup> şimdi<sup>Z.T.</sup> nemden<sup>D.T.</sup> incinür<sup>Y.</sup>.
- 5 Gözlerüm yaşını<sup>N.</sup> Sôfi<sup>Ö.</sup> istemez<sup>Y.</sup> yem kıldugum<sup>N.</sup>.  
Görmedüm<sup>Y.</sup> bir böyle har<sup>N.</sup> câlemde<sup>D.T.</sup> yemden<sup>D.T.</sup> incinür<sup>Y.</sup>.

6 Hûn-ı eşküm<sup>Ö.</sup> bir zamân<sup>Z.T.</sup> âlûde kıldı<sup>Y.</sup> ışigin<sup>N.</sup>  
Bana<sup>D.T.</sup> dil-ber<sup>Ö.</sup> Bâkıyâ<sup>C.D.U.</sup> dahi<sup>Z.T.</sup> o demden<sup>D.T.</sup> incinür<sup>Y.</sup>

Bu gazelde cümle öğelerinden en fazla yüklem kullanılmıştır. Bunun sebebi redifin yüklemden oluşmasıdır. Yüklemden sonra ek hâlindeki redif -den'in etkisiyle dolaylı tümleş kullanılmıştır.

**Grafik 6 Gazelin cümle öğelerinin dağılımı**



Bu gazelin söz diziminde dikkati çeken şeylerden biri 18 cümleden 14'nün fiil cümlesi olmasıdır. Sadece 4 cümle isim cümlesidir. Bu cümlelerde 3 ve 4. beyitlerde yer almaktadır. Gazelde yer alan cümlelerin çoğu 3 (8) ya da 2 (7) öğelidir. Son beyitteki iki cümle 4 öğeli olmasıyla en fazla öğeyi barındırmaktadır. İkinci beyitte ise sadece yüklemden oluşan bir cümle bulunmaktadır. Cümlelerin az öğeli olması ve seslerin akıcı ünsüzlerden oluşması akıcı bir anlatım sağlamıştır. Fiil cümlelerinin 3'ü (itsün işaret, ser-efrâz eyledi, âlûde kıldı) yardımcı fiille kurulan birleşik fiildir. Yüklemi fiil olan cümlelerin 9'u geniş zaman kipinde çekimlenmiştir. Bunlardan 7'sini "incinür" redifi oluşturmaktadır. Diğer 2'si "kaçar", "istemez" fiillerdir. Zeynep Kormaz, geniş zaman kipinin her zamanı içine alan bir sürekliliğe sahip olduğunu söyler. Sık yapılan, alışkanlık-âdet hâline gelen fiillerin bu kiple aktarıldığını ifade eder (Korkmaz, 2007:637). Bu gazelde de alışkanlık hâline gelmiş ve süreklilik gösteren durumlar anlatılmaktadır. Gazelde di'li geçmiş zaman çekimli 4 fiil (ser-efrâz eyledi, n'oldu, görmedim, âlûde kıldı) vardır. Bir cümlede ise fiil emir (işaret etsin) kipindedir. Geriye kalan 4 cümle isim cümlesidir. Bunlardan üçü (kangı nâ-dândur, lutfudur, ihsândur) bildirme eki -dur/-dür'la yüklem yapılmıştır. Bir cümlede ise "gam degül[dür]" bildirme eki getirilmemiştir.

Gazelde 18 cümlelerin 5'i dışında hepsi kurallıdır. Bu Türkçenin söz dizimine uygun bir yapının (özne+ tümleş+ yüklem) tercih edildiğini gösterir. Şiir dilinde genellikle devrik cümleler kullanılır. Fakat Bâkî'nin bu gazelinde redif yüklem olduğu için kurallı cümlelerin fazla olması beklenen bir durumdur. Nitekim "incinür" redifiyle yedi cümle oluşmuştur. Redif olan kelimelerle yapılan cümleler olmazsa geriye sadece kurallı iki cümle kalır. Kurallı cümlelerin ağırlıkta olması anlatımda akıcılık sağlamıştır. Yüklemelerin biri dışında (görmedüm/1. tekil şahıs) hepsi 3. tekil şahısla çekimlenmiştir.

Tablo 3 Gazeldeki cümlelerin türleri

	Cümle sayısı	Yüklemının türüne göre	Yüklemının yerine göre	Anlamına göre	Yapısına göre
<b>1.beyit</b>	<b>3</b>	fiil	kuralh	olumsuz	bağlı
		fiil	kuralh	olumsuz	bağlı
		fiil	kuralh	olumlu	girişik birleşik
<b>2.beyit</b>	<b>4</b>	fiil	kuralh	olumlu	basit
		isim	kuralh	olumsuz	basit
		isim	devrik	olumlu	ki'li birleşik
		fiil	kuralh	olumlu	ki'li birleşik
<b>3.beyit</b>	<b>3</b>	isim	kuralh	olumlu	sıralı
		isim	kuralh	olumlu	sıralı
		fiil	kuralh	olumlu	şartlı birleşik
<b>4.beyit</b>	<b>3</b>	fiil	kuralh	olumlu	basit
		fiil	devrik	olumlu	basit
		fiil	kuralh	olumlu	basit
<b>5.beyit</b>	<b>3</b>	fiil	devrik	olumsuz	girişik birleşik
		fiil	devrik	olumsuz	basit
		fiil	kuralh	olumlu	basit
<b>6.beyit</b>	<b>2</b>	fiil	devrik	olumlu	basit
		fiil	kuralh	olumlu	basit

Gazelde bulunan 18 cümlelerin sözcük sayıları genellikle kısa cümleler tercih edildiği için azdır. Buna göre 1.beyitte üç cümleden ikisi 3, biri 7 kelimedenden meydana gelir. İkinci beyit 4 cümleyle gazeldeki en fazla cümleye sahiptir. Bu cümlelerden ikisi 3 kelimedenden, biri 2, diğeri 5 kelimedenden oluşur. Üçüncü beyitte 3 cümle bulunmaktadır. Bunlardan ikisi 4, biri 6 kelimedenden oluşur. Dördüncü beyitte bulunan 3 cümlele sırasıyla 6,5,3 kelime vardır. Beşinci beyitte bulunan 3 cümlede 6, 5, 2 kelime mevcuttur. En az sayıda cümleye sahip son beyitte ise 7 ve 6 kelime tercih edilmiştir. En fazla cümlelerin olduğu 2. beyitte âşık sevgilin her türlü cefasına razı olduğunu vurgulamaktadır. Bunu dört cümleyi art arda getirerek söylemektedir. Son beyitte ise sevgilinin âşıktan duyduğu rahatsızlıkla birlikte cümle sayısında bir düşüş görülmektedir.

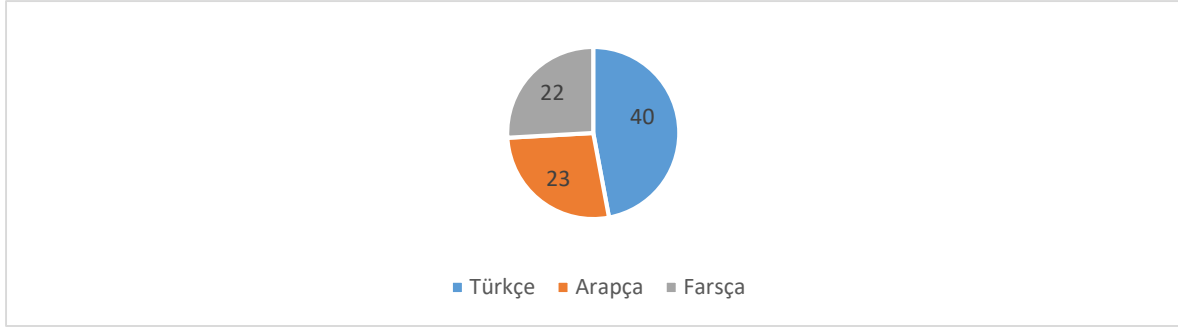
Gazelde ad durum eki olarak -den'in (ayrılma hâli) kullanımına daha önceki birkaç başlıkta değinildi. Ayrılma hâli ekine göre diğer durum ekleri nadiren kullanılmıştır. Yönelme eki (katlüme, nazûk-nihâle, bana) buluma eki (âlemde), vasıta eki (kahrunla), ilgi eki (servin) birkaç yerde kullanılmıştır. Bunların yanında iyelik eki (çekdüğü, katlüme, kahrunla, lutfidur, ihsânıdur, kâmeti, eşküm, ne[m], gözlerüm, yaşını, eşküm, ışığın) birçok yerde geçmektedir. Bunlar içinde 1. tekil iyelik eki alanlar âşığın durumunu anlatır, 2 ve 3. tekil iyelik ekini taşıyanlar genellikle sevgilinin tavır ve durumunu ortaya koymak için seçilmiştir.

Gazeldeki sözcüklerin çoğu (33) üç hecelidir. İki heceli (25) ve tek heceli (22) sözcükler daha sonra gelmektedir. Dört heceli sadece bir kelime yer almaktadır. Birden fazla heceli sözcüğün yer almasının sebebi kelime ve ek hâlindeki rediflerin bulunması, iyelik eki ve durum eki alan sözcüklerin fazla olmasından, fiil çekim eklerinin kullanılmasıyla ilgilidir.

Gazelde Farsça tamlamalar genel temayüle göre azdır. Bu da Farsça-Arapça sözcüklerin az, Türkçe kelimelerin fazla kullanılmasına sebep olmuştur. Beş Farsça ad tamlamasının biri izafet-i mülkiyye (engüşt-i yâr), diğerleri izafet-i tahsisiyye (hükûm-i kalem, mahz-ı kerem, nem-i eşk, hûn-ı eşk) olarak tercih edilmiştir. Tamlamalarda teşbihiyye, istiarîyye ilişkilerinin olmaması şiiri anlam kapalılığından uzaklaştırır. Gazelde bir de Türkçe ad tamlamasına (kâmeti servin) yer verilmiştir. Bu tamlamada söz dizimi Türkçeye aykırıdır. Türkçede önce tamlayan sonra tamlanan gelir. Şiirde sadece bir Farsça birleşik sıfat (nâzik-nihâl) vardır. Zincirleme tamlama ise yoktur. Gazelde 6 sıfat tamlaması (hecr elinden çekdüğü cevır ü sitem, kangı nâ-dân, ol nâzûk-nihâl, bir böyle har, bir zamân, o dem) bulunmaktadır.

Gazelin sözcük dağarcığı tekrar edilenlerle birlikte 22 Farsça sözcüğe karşılık, 23 Arapça sözcük ve 40 Türkçe sözcükten oluşmaktadır. Gazelde iki anlama gelen 3 sözcük (nem, yem, dem) bulunmaktadır. Bunların bir anlamını dikkate aldığımızda 82 söz varlığı bulunmaktadır. Ayrıca n'oldu derken ünlüsü düşen kelime de bu sayıya dahil edildi. 16. yüzyıl divan şiirinde kelime hazinesi Türkçenin aleyhine bir gelişim gösterirken bu gazelde tersi bir durum söz konusudur. Bu dönem gazellerinde kelime hazinesi genellikle Farsça, Arapça ve Türkçe şeklinde bir sıralanış izlerken Bâkî'nin bu gazelinde tam tersi bir sıralanış görülmektedir. Türkçe kelimelerin sayısı, Farsça ve Arapçanın toplam sayısının yaklaşık yarısı kadardır.



**Grafik 7 Gazeldeki sözcük sayısının dillere göre dağılımı**

Gazelin sözcük hazinesinin büyük bölümünü isimler oluşturmaktadır. Bâkî; 46 isim, 16 fiil, 8 sıfat, 5 bağlaç, 2 zarf, 2 zamir, 2 edat ve bir ünlem kullanmıştır. İsimlerin durumları daha çok fiillere bağlanarak anlatılmıştır. Sıfatların az tercih edilmesi şiirde isimlerle ilgili nitelemelerin fazla olmadığını gösterir.

Gazelin söz diziminde önemli bir başka nokta bazı dizelerin dikey bir şekilde aynı ritme sahip olmasıdır. İlk iki beyit ve son beytin dizeleri kendi aralarında simetrik bir ritme sahiptir. Bunun yanında üçüncü ve beşinci beytin ikinci dizesi (3b, 5b) aynı ritim vardır. Üç dizede (3a, 4b, 5a) ise kendi aralarında ritim benzerdir.

**2.4. Anlam ve muhteva bakımından incelenmesi**

Bu gazelde "incinür" redifinin tercih edilmesi muhteva ile ilgili önemli ipuçları verir. Özellikle âşığın incindiği durumlar şiirin ana duygusunu yansıtır. Divan şiirinde âşkın verdiği mutluluğu, sıkıntıyı, sevgiliden yakınmayı, sevgiliye karşı yakarışları, içli ve duygulu olarak anlatan gazellere âşıkâne (garâmî, lirik) gazellerdir (Dilçin, 2004: 109). Bu gazelde âşığın sevgiliye duyduğu hasret, çektiği cevr ü cefa, sevgiliden yakınma gibi durumları anlattığı için âşıkâne bir gazeldir.

Gazelin ilk üç beytinin birinci bölümü, son üç beytinin ikinci bölümü oluşturduğu daha önce belirtildi. Birinci beyitte âşık ne mihnetten ne gamdan dolayı incindiğini, sevgiliden ayrı kaldığı için için üzüldüğünü dile getiriyor. Burada sevgiliyi gördükten sonra her türlü çileyi çekmeyi göze almış bir âşık görülmektedir. Âşık bu kararlı hâlini ne ... ne bağlaçlarını ve hergiz (asla) kelimesiyle destekliyor. Ayrıca fiilin geniş zaman kipinde kullanılması çekilen üzüntü sürekli olsa bile buna dayanabileceği inancını pekiştiriyor. Fakat âşığın dayanamayacağı şey sevgiliyi görememek, ona hasret çekmektir. Âşık bu durumu 3. kişilere duyuruyor.

İkinci beyitte sevgili dilediğini istediği zaman öldüren biri olarak anlatılıyor. Âşık sevgilinin kendisi hakkında da bir ölüm emri verdiği zaman buna sorgusuz teslim olacağını söylüyor. Zaten bunu sorgulayan kişi câhildir, gerçek âşık değildir. Gazelin ilk üç dizesinde ben merkezli anlatım dördüncü dizeye (2b) birlikte çevreye yönelmektedir. Âşık her türlü mihnete rağmen sevgiliden ayrılık dışında bir şeyden muzdarip olmayacağını, onun her türlü cevr ü cefasına hatta öldürmesine bile razı olacağını belirtiyor. Fakat sevgiliyi yeterince sevmeyenlerin onun kararlarına boyun eğmeyeceğini vurguluyor. Bundan dolayı âşık soru cümlesiyle hayretini dile getiriyor.

Üçüncü beyitte sevgilinin âşığın kederiyle ilgilenmesinin bir lütuf ve ihsan olduğu anlatılıyor. Düşkün birine lütuf ve ihsanda bulunmak bir cömertlik göstergesidir. Fakat cömertliği yapan sevgili bundan rahatsız oluyor. Âşığın yaşadığı kahr üzüntünün en şiddetli hâlidir. Sevgilinin bu kahrın farkında olması

âşğın beklentisidir. Beyitte incinmek kelimeleri üzülmek anlamıyla değil, tenezzül etmekten doğan ruh hâlini anlatmak içindir.

Ben merkezli anlatıma dördüncü beyitte devam edilmiştir. Burada âşık gözyaşının sevgilinin servi gibi olan boyunu uzattığını fakat artık sevgilinin bundan rahatsız olduğunu dile getiriyor. Âşık bu duruma şaşırıyor. Daha önceki beyitlerde gördüğümüz sevgiliye karşı her durumdaki teslimiyet burada bir serzenişe dönüşüyor. Gazelin bu dizesiyle (4b) birlikte üslupta farklılaşma başlıyor. Burada her zaman yapılan şeye sevgilinin artık tepki göstermesinden duyulan hayret soru cümlesiyle gösteriliyor. Gazelin bu beyitten itibaren üslubunun değiştiğinin bir başka göstergesi âşğın serzenişini anlatırken iham yoluyla kelimelerin ikinci anlamlarından da yararlanmasıdır.

Gazelin üslubunun en fazla değiştiği kısım beşinci beyittir. Burada başka bir çevreyle karşılaşıyoruz. Fakat buradaki çevreyi temsil eden somut bir kişi olan sofidir. Sofi âşğın gözyaşlarını deniz gibi akıtmasını istemez. Çünkü o aslında saf sevgiye düşmandır. Âşık da bunu bildiği için onu aşağılayarak yemden rahatsız olan garip bir eşeğe benzetiyor. Beyitte yine "yem" kelimesinin iki anlamı düşünülerek bir gönderme yapılıyor. Gazelin bu beytinde yergi ve tariz üslubunun kullanılmasıyla diğer beyitlere göre önemli bir farklılık arz etmektedir. Sofiye olan bakışın temsil yoluyla anlatımı ayrıca üslubu daha cazip hâle getirmiştir.

Son beyitte sevgiliye olan kırgınlık içe dönülerek âşğın kendine seslenmesiyle anlatılır. Bu, beyitte iç bene yönelmeyle daha etkili anlatılmış olur. Akıtılan gözyaşları sevgili içindir. Fakat sevgili bu akıtılan kanlı gözyaşlarından dahi rahatsız olmaktadır. Burada "dem" kelimesi hem "kan" hem "zaman" anlamıyla kullanılarak şiirin çağrışımı zenginleştiriliyor.

Son üç beyitte ayrıca mübalağalı bir anlatım tercih edilmiştir. Bunlar hep âşğın yaşadığı üzüntünün şiddetini anlatmak içindir.

## Sonuç

Bâkî'nin "incinür" redifli gazelini incelediğimiz bu çalışmada sözcük hazinesi bakımından genel eğilimin aksine Türkçe kelimelerin yoğun kullanıldığı görüldü. Şiirde aşktan dolayı çekilen sıkıntılar, sevgiliden yakınma söz konusu olduğu için gazel âşıkane'dir. Bu tür gazelerde lirik konular işlenir. Beyit sayısı bakımından pek fazla kullanılmayan 6'lı beyit tercih edilmiştir. Ölçü olarak klasik şiirde çok kullanılan fâilâtün/ fâilâtün/ fâilâtün/ fâilün kalıbı seçilmiştir. Şiirde aruz vezninin uygulamasında önemli bir kusurla karşılaşmamıştır. Uyak-redif şiirde ses-anlam kaynaşması sağlamıştır. "İncinür" redifi şiirde ortak kavram alanına ait kelimelerin bir araya gelmesini sağlamıştır. Ek hâlinde olan ayrılma eki -den incinmenin kaynağını vermesi bakımından önemlidir. Şiir ses açısından incelendiğinde ince ünlülerin ve yumuşak ünsüzlerin çok kullanıldığı görüldü. Bunlar âşğın incinmiş ruh hâlini, sevgilinin nazikliğini ve nazını yansıtmaya elverişlidir. Gazelde söz diziminde redif belirleyicidir. Redif fiil olduğu için cümlelerin büyük çoğunluğu fiil cümlesidir. Yine kelime hâlindeki redif sonda bulunduğu için cümlelerin büyük çoğunluğu kurallıdır. Bunun yanında yüklem kullanımı diğer öğelere göre fazladır. Sık yüklem kullanımı cümleleri kısaltmıştır. Sözcük türü bakımından bu gazelde en fazla isimler yer almıştır. Gazelde "nem, yem, dem" sözcüklerinin iki anlama gelebilecek şekilde kullanımı dikkat çekicidir. Bununla iham sanatı yapılmıştır.

### Kaynakça

- Açık Önkaş, N. (2010). Türkçe Eğitiminde Fonetik-Semantik İlişkili Şiiri Öğretimi, Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 9 (34), 80-97.
- Adıyaman, C. "Türkçede Ses ve Anlam İlişkisi Üzerine Bir İnceleme", III. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu Bildiri Kitabı, İzmir, 2010, 17-26.
- Akın, M. (2016). Rusçuklu Hayrî'nin Belâgat'î İnceleme-Metin-Terimler Dizini (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İnönü Üniversitesi, Türk Dili ve Edebiyatı Ana Bilim Dalı, Malatya.
- Akün, Ö.F. (1994), Divan Edebiyatı, TDV İslâm Ansiklopedisi, C.9, İstanbul.
- Babacan, İ. (2012). Klasik Şiirin Sonbaharı Sebki Hindî (Hint Üslubu), Akçağ Yayınları (2. bsk.), Ankara.
- Beyatlı, Y.K. (1971). Edebiyata Dair, Baha Matbaası, İstanbul.
- Dilçin, C. (1991). "Fuzûlî'nin Bir Gazelinin Şerhi ve Yapısal Yönden İncelenmesi", Türkoloji Dergisi, C.9 (1), Ankara.
- Dilçin, C. (2004). Örneklerle Türk Şiir Bilgisi, Türk Dil Kurumu Yayınları (7. bsk.), Ankara.
- Eren, A. (2010). Fuzûlî, Bâkî, Hayâlî ve Yahyâ Bey Divanı'ndan Hareketle Sevgili Eşiği, Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 3 (10), 272-285.
- Güneş, H. A. (2022). Klasik Öncesi Dönem Türk Şiirinde Astroloji, (Yayımlanmamış doktora tezi), İstanbul Medeniyet Üniversitesi.
- Hazar, M. (2020). Köken Bilime Uzanan "Türkçe Ses Anlam Eşlemesi" ile Yalın Türkçeye Doğru, TÜRKÜL Uluslararası Dil, Edebiyat ve Halkbilimi Araştırmaları Dergisi (20), 281-293.
- Horata, O. (1998). Necati Bey'den Bâkî'ye Döne Döne, Bilig Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi, 7, 44-66.
- İpekten, H. (2014). Eski Türk Edebiyatı Nazım Şekilleri ve Aruz (14. bsk.), Dergâh Yayınları, İstanbul.
- Gibb, E.J.W. (1999), Osmanlı Şiir Tarihi, C.1-3, (1.baskı), Akçağ Yay., Ankara.
- Kabaklı, A. (2008). Türk Edebiyatı I, Türk Edebiyatı Vakfı Yayınları (14. baskı), İstanbul.
- Kâtip Çelebi (2007). Keşfü'z-Zunûn (çev. Rüştü Balcı), Tarih Vakfı Yurt Yayınları, C.1., İstanbul.
- Korkmaz, Z. (2007). Türkiye Türkçesi Grameri Şekil Bilgisi, Türk Dil Kurumu Yayınları (2. bsk.), Ankara.
- Kortantamer, T. (1993). Eski Türk Edebiyatı Makâleler, Türk Şiirinde Ses Konusunda ve Ses Gelişmesinin Devamlılığı Üzerine Genel Düşünceler 1, Akçağ Yayınları, Ankara.
- Kortantamer, T. (1994), Teori Zemininde Metin Şerhi Meselesi, Türk Dili ve Edebiyatı, (8), İzmir.
- Küçük, S., (2019). Bâkî ve Dîvânı, (4. bsk.), Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara.
- Macit, M. (1996). Divan Şiirinde Ahenk Unsurları, Akçağ Yayınevi, Ankara.
- Macit, M. (1999), Osmanlı Divan Şiiri Üzerine Metinler (Haz. Mehmet Kalpaklı) Divan Şiirinde Ahenk Ritim Unsurları: Ritm, Yapı Kredi Yayınları (1.bsk.), İstanbul.
- Ögke A. (2007). "Mevlana'nın Mesnevi'sinde "Har (Eşek)" Metaforu, Tasavvuf İlimi ve Akademik Araştırma Dergisi, 8 (18), 19-41.
- Özuygun, A. R. & Baysan, H. (2014). Şeyh Galib'in "Düştü" Redifli Gazelinin Şerhi ve Yapısalcılık Açısından İncelenmesi, EKEV Akademi Dergisi, (60), 321-338.
- Pala, İ. (2013). Ansiklopedik Divan Şiiri Sözlüğü (23.bsk.), Kapı Yayınları, İstanbul.
- Selçuk, B. (2004). Ahenk Unsurları Bakımından Nefî Dîvân'ının Tahlili, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Fırat Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı Anadilim Dalı, Elâzığ.

- Şentürk, A. A. (1996). *Klasik Osmanlı Edebiyatı Tiplerinden Sûfi yahut Zâhid Hakkında* (1. bsk.), Enderun Yayınları, İstanbul.
- Tarlan, A.N. (2018). *Fuzûlî Divanı Şerhi* (10.bsk.), Akçağ Yayınları, Ankara.
- Uludağ, S. (2012). *Tasavvuf Terimleri Sözlüğü* (2.bsk.), Kabcacı Yayınları, İstanbul.
- Uyan, Ö. (2022). *Şeyhülislam Yahya Divanı'ndaki İnşa (Emir, İstifham, Temenni, Nida) İfadelerinin Belagat İlmine Göre İncelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi), İnönü Üniversitesi, Türk Dili ve Edebiyatı Ana Bilim Dalı, Malatya.
- Üstüner, K. (2007). *Divan Şiirinde Tasavvuf* (14. ve 15. Yüzyıllar), (Yayımlanmış doktora tezi), Gazi Üniversitesi.
- Wellek, R., Warren A. (2013). *Edebiyat Teorisi* (2. bsk.), (Çev. Ömer Faruk Huyugüzel) Dergâh Yayınları, İstanbul.

### 32. Yenişehir Kentinin sosyal hayat ve eğlence kültürünü bir şehrengiz metni üzerinden okumak

Aslı AYTAÇ<sup>1</sup>

**APA:** Aytaç, A. (2023). *Yenişehir Kentinin sosyal hayat ve eğlence kültürünü bir şehrengiz metni üzerinden okumak*. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (36), 583-597. DOI: 10.29000/rumelide.1369537.

#### Öz

Kültürel birer belge olarak değerlendirilebilecek şehrengiz metinleri, ün yapmış çarşı esnafını kayıt altına almasının yanı sıra ait olduğu dönemin yaşayışı, doğal güzellik ve mimarî özellikleri hakkında da ilk elden bilgiler sunmaktadır. Bu metinler, sosyo-kültürel yapıya ışık tutması ve halkın konuşma diline ait özellikleri içermesi bakımından da önemli bir yere sahiptir. XVIII. yüzyıl divan şairlerinden Vahîd-i Mahtûmî'nin *Lâlezâr (Yenişehir-i Fenâr)* adlı şehrengizi, bugün Yunanistan topraklarında olan Yenişehir (Larissa) kenti hakkında kaleme alınmıştır. Mesnevî nazım şeklinde yazılan eser toplam 524 beyit içermektedir. Osmanlı İmparatorluğu'nun renkli ve ihtişamlı Lâle Devri döneminde kaleme alınan Yenişehir şehrengizi, içerisinde çarşı esnafından yer verdiği isimler ve özelliklerinin yanında, dönemde Yenişehir'in sosyo-kültürel yapısını ve günlük halk yaşantısını göstermesi bakımından da dikkate değer bir eserdir. *Lâlezâr* vasıtasıyla, halkın eğlenmek ve güzel vakit geçirmek adına şehrin belli bölgelerinden yararlanarak meydana getirdiği türlü günlük aktiviteler, halkın doğadan faydalanma şekli ve sosyal hayat anlayışları canlı tablolarla gözler önüne serilmektedir. Amacımız, XVIII. yüzyılda yazılmış bir şehrengiz metninden elde edilen verilerle, dönemin gündelik sosyal yaşayışı ve eğlence kültürü hakkında bilgi sahibi olmaktır. Şehrin sosyal merkezlerinin özellikleri ve buralarda gerçekleştirilen etkinliklerin incelenmesiyle, dönemin Osmanlı toprağı olan bir kentinde sosyal hayat aktiviteleri ile güzel vakit geçirme ve eğlenme biçimleri ortaya konulmaya çalışılmıştır.

**Anahtar kelimeler:** Vahîd Mahtûmî, şehrengiz, sosyal hayat, eğlence kültürü, Lâlezâr

### Reading the social life and entertainment culture of Yenişehir city through a shehrengiz text

#### Abstract

Shehrengiz texts, which can be considered as cultural documents, not only record the famous bazaar tradesmen, but also provide first-hand information about the life, natural beauty and architectural features of the period to which they belong. These texts also have an important place in terms of shedding light on the socio-cultural structure and containing the features of the spoken language of the people. The shehrengiz named *Lâlezâr (Yenişehir-i Fenâr)* by Vahîd-i Mahtûmî, one of the 18th century divan poets, was written about the city of Yenişehir (Larissa), which is today in Greece. The work, written in the form of masnavi verse, contains a total of 524 couplets. The work, written in the form of mesnevi verse, contains a total of 524 couplets. Written in the colorful and glorious "Tulip Age" period of the Ottoman Empire, the Yenişehir shehrengiz is a remarkable work in terms of

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Başkent Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı (Ankara, Türkiye), aaytac@baskent.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-2075-3280 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 22.08.2023-kabul tarihi: 20.10.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1369537]

showing the socio-cultural structure and daily public life of Yenişehir in addition to the names and features of the bazaar tradesmen. Through *Lâlezâr*, various daily activities, the way the people benefit from nature and their understanding of social life, that the people create by making use of certain parts of the city in order to have fun and have a good time, are revealed in vivid paintings. Our aim is to have information about the daily social life and entertainment culture of the period, with the data obtained from a shehregiz text written in the 18th century. By examining the characteristics of the social centers of the city and the activities held there, it was tried to reveal the social life activities and the ways of having a good time and entertainment in a city that was an Ottoman land of the period.

**Keywords:** Vahîd Mahtûmî, shehregiz, social life, entertainment culture, *Lâlezâr*

## Giriş

Şehregiz kelimesi, Farsça “şehir” ve “engîz” kelimelerinin birleşiminden meydana gelerek sözlük manası ile “şehir karıştıran, şehri harekete getiren” ifadelerini karşılacaktır. Edebî bir tür olarak ise; bir şehrin tarihî, doğal güzelliklerini, sanat ya da meslekleriyle dallarında ün elde etmiş isimlerini, onların sosyal durumlarını ve çeşitli yönlerden öne çıkan özelliklerini ele alan eserleri ifade eder (Devellioğlu 2000, s. 1181; Kaya 2010, s. 461). Pakalın, “Ortalığa velvele salacak ve dedikoduya sebep olacak şeyler hakkında yazılan şiirlere verilen addır.” şeklinde bir tanım ortaya koyar (Pakalın 1983, s. 327). Şehregiz kabul edilebilecek içerikte yazılan eserler için *şehr-âşûb*, *âlem-âşûb*, *dehr-âşûb*, *cihân-âşûb*, *felek-âşûb*, *şevk-engîz*, *heves-nâme*, *senâyüü'l-bedâyi'*, *mecma'u'l-esnâf*, *karnâme* gibi farklı isimler de kullanılmıştır (Levend 1958, ss. 59-63). Tür için yapılan tanımlar değerlendirildiğinde; bir muhitin çeşitli sanat ve meslek dallarında ün yapmış güzellerini, o muhitin toplumsal hayata dair unsurları ve yerel güzellikleriyle harmanlayarak canlı tasvir ve renkli övgülerle ortaya koyan manzum metinler şeklinde bir toparlama yapılabilir.

Şehregiz metinleri; meşhur esnafı kayıt altına almasının yanı sıra ait olduğu dönemin sosyo-kültürel yapısına ışık tutması, toplumsal ve iktisadî hayata dair bilgiler barındırması ve günlük konuşma diline ait özellikleri ihtiva etmesi bakımından önemli bir yere sahiptir. Agâh Sırrı Levend'in (1985, s. 14) şehregizler için “Toplumun hayatını, kendi çağının özelliklerini bir divandan daha canlı, daha renkli olarak aksettirir.” ifadesinden de anlaşılacağı gibi şehregizler, divanlara göre şairin daha samimi, daha rahat olabildikleri bir tür olarak dönemin yaşantısını daha şeffaf bir mercekten yansıtmaktadır.

Türk edebiyatında, daha çok mesnevî nazım şekliyle kaleme alınan şehregiz türü, XVI. yüzyılın başında örnekler vermeye başlamıştır. Moda haline gelip yayılmasının ardından XVIII. yüzyıl sonlarında son örneklerini vererek kaybolmuştur. Türün örnekleri ile ilgili en eski kayıtlara *Keşfü'z-zünûn*'da rastlanır<sup>2</sup>. Türk edebiyatının en eski şehregiz örneği Mesihî'nin Edirne şehregizi olarak kabul edilmektedir. Tarihi tam belli olmamakla birlikte II. Bâyezid döneminde ve şairin ölüm yılı olan 1512'den biraz önce yazıldığı tahmin edilir (Tıgılı 2020, ss. 85, 92-93). Ardından yine aynı şehirle ilgili Zâtî'nin şehregizi gelmektedir. Bugünkü bilgilerle değerlendirildiğinde XVI. yüzyıl, kaleme alınan kırk sekiz örnekle türe ait en çok eserin verildiği yüzyıl olmaktadır. XVII ve XVIII. yüzyılda bu sayıda meydana gelen düşüş ek olarak türün tanım, çerçeve içeriğinde de değişimler meydana geldiği görülmektedir. XVIII. yüzyılda yazılmış şehregizlerden biri olan *Vahîd Mahtûmî*'nin *Lâlezâr* isimli eseri, yukarıda vermiş olduğumuz tanıma uygun olarak kaleme alınmış şehregizlerden birisidir.

<sup>2</sup> Ayrıntılı bilgi için bk. Kâtib Çelebi, 2017.

**Vahîd Mahtûmî (ö. 1145/1732-1733):**

Asıl adı Mehmed olan Mahtûmî Ağa, İstanbul doğumlu olup doğum tarihi belli değildir. Ölüm yılı ise “Âh göçdi Mahtûmî” sözüyle düşürülen tarih ile 1145/1732-1733 olarak kaydedilir. Cirit atma, kılıç kullanma, binicilik ile saz çalıp türkü ve tekerleme söylemedeki yeteneği sayesinde Sultan III. Ahmed’in ilgisini kazanır ve Mora seferinde onun yanında yer alır. Silahdârlık ve hazine ağalığı görevlerinde bulunduktan sonra 1717’de azledilerek Rakka’ya sürülmüş, üç yıl kadar Rakka’da kalmasının ardından izin alarak hac vazifesini yerine getirmiştir. İstanbul’a dönmek için çeşitli uğraşlar vermesine rağmen çabası sonuçsuz kalmıştır. Bunun üzerine Rumeli’ye geçip bugün Yunanistan’da bulunan Yenişehir-i Fenâr (Larissa)’a yerleşmiş ve tüm Rumeli’yi dolaşmıştır. I. Mahmûd’un 1730’da tahta çıkmasıyla affedilerek İstanbul’a dönmüş ve kısa süre sonra burada vefat etmiştir (Kahraman 2012: 436; Kesik 2014, Türk Edebiyatı İsimler sözlüğü, Erişim: 07.08.2023). Edebi kişiliği göz önüne alındığında Mahtûmî’yi, hece ile yazdığı şiirlerinden ötürü Köprülü’nün saz şairi olarak değerlendirmesi, Horata’ya göre kendisini saz şairi vasfıyla nitelendirmek için yetersizdir (Horata 2009, ss. 83-84). Mahtûmî, halkın dilini ve hayat tarzını şiirlerine yansıtan ve devri için çağdaşlarından geri kalmayacak derecede şiir söyleyen bir divan şairidir. Gazellerinde rint bir üslup hâkimdir. Gurbet yaşantısı sebebiyle bazı şiirlerinde melankolik bir ruh da bulunur. Genellikle folklorik üslup tercih etmekle birlikte yer yer Nâbî tarzında hikemî üslup yansıttığı şiirleri de mevcuttur. 1717’de düzenlenmiş divanının on üç nüshası bulunmaktadır. Bahattin Kahraman, divan üzerine bir doktora çalışması yapmıştır. Divanın çoğu nüshasında, 120 beyitlik *Sergüzeşt-i Garîb-i Bağdâdî* ve 39 beyitlik *Nâme-i Âşıkâne-i Manzûm* isimli mesnevileri de bulunmaktadır. Affedilmek üzere I. Mahmûd’a yazdığı *Arz-i Hâl-i Mahtûmî Berây-i Sultân Mahmûd Hân* isimli 83 beyitlik başka bir mesnevisi de bir hal tercümesi mahiyetinde olup tam nüshası Süleymaniye Kütüphanesi’nde yer almaktadır. Şairin mensur tek eseri ise *Mora Seferi* isimli fetih-nâmesi olup Sevim Üngün (1967, ss. 169-180). tarafından yayımlanmıştır. Konumuzu oluşturan *Lâlezâr* adını verdiği eseri ise, Yenişehir hakkında mesnevi formunda yazılmış 524 beyitlik bir şehrengizdir (Horata 2007, s. 487; Levend 1958, ss. 58-59; Kahraman 2012, s. 437).

**Lâlezâr (Yenişehir-i Fenâr):**

Çalışma konumuz olan *Lâlezâr*, diğer bir adıyla *Yenişehir-i Fenâr* adlı eser, Mahtûmî’nin sürgün yıllarındayken, Yenişehir (Yenişehir-i Fenâr) için kaleme aldığı şehrengiz metnidir. Manzum olarak mesnevi nazım şekliyle yazılmış olan eser 524 beyit içerir. Aruzun *fe’ i lâ tün/ me fâ’ i lün/ fe’ i lün* kalıbıyla yazılmıştır. Yazılış tarihi kesin olarak belli olmamakla birlikte, verilen bilgilerden hareketle, eserin 1721-1722 yılları arasında yazılmış olduğu düşünülebilir. Adı, hem Lâle Devri’nde kaleme alınmış olduğundan Osmanlı’nın coşkunu ve renkli Lâle Devri’ne bir gönderme, hem de şairin gurbette olmasından dolayı “taşra çiçeği”<sup>3</sup> vasfıyla ilgi çekicidir. İsim, bir yandan Lâle Devri’nin coşkusunu hatırlatırken bir yandan da lâlenin “zâr ü perîşân” durumuna işaret etmektedir.

Kahraman, hazırladığı doktora tez çalışmasında esere ait 12 nüshanın bilgilerini vermektedir<sup>4</sup>. On dokuz bölümden oluşan meydana gelen şehrengizde şu başlıklar bulunur:

<sup>3</sup> XV. yüzyıl şairlerinden Necâti Bey, sevilen gazelinin bir beytinde lâlenin dışarıdan geldiğini şöyle belirtmiş idi:  
*Taşradan geldi çemen mülkine bigâne deyü*  
*Devr-i gül sohbetine lâleyi iletmediler* (G/198)

<sup>4</sup> Ayrıntılı bilgi için bk. Bahattin Kahraman, 1995, ss. 57-61.

<b>Bölüm Başlıkları</b>	<b>Beyit Aralığı</b>
1. Tevhîd	1-12.
2. Na't	13-23.
3. İ'tirâf-ı Günâhkârî-i Hod	24-41.
4. Bâdî-i Nazm-ı Lâlezâr-ı Bütân	42-211.
5. Sıfat-ı Nevbahâr-ı Şûr-engîz	212-258.
6. Midhat-i Hazret-i Veliyy-i Ni'am	259-269.
7. Sıfat-ı Serv-i Gülşen-i Eymen	270-281.
8. Sıfat-ı Kızmito Arûsü'l-hayl	282-292.
9. Midhat-i Es'ad İbn-i Kurlankıç	293-303.
10. Midhat-i Gümrükci Kayını Aynî Hüseyin	304-314.
11. Midhat-i Mustafa Tokuc-zâde	315-325.
12. Midhat-i Varda-zâde Monla Ali	326-335.
13. Midhat-i Hüsn-i Seyyid-i Hûbân	336-346.
14. Midhat-i Merdümân-ı Dîde-i Cân	347-357.
15. Sûret-i Hâl-i Âfet-i Uşşâk	358-369.
16. Medh-i Hüsn-i Demirci-zâde Hüseyin	370-383.
17. Der Beyân-ı Tetimme-i Maksûd	384-413.
18. Der Temâşâ-yı Âlem-i Envâr	414-448.
19. Medh-i Kapudân Paşa ve Arz-ı Hâl-i Vahîd	449-524.

Yenişehir bugün Yunanistan sınırları içinde, bir liman şehri Volos'un 50 km. kuzeybatısında Teselya ovasında bulunmaktadır. Şehir, Doğu Teselya ovasındaki alçak bir tepede Salambria (Köstem) Nehri'nin kenarında yer alır.



Görsel I: Yenişehir'in Haritadaki Yeri



Osmanlı döneminde cami, medrese ve tekkeleriyle devletin Avrupa'daki en büyük şehirleri arasında yer almaktaydı. Şehrin tarihi eski çağlara kadar uzanmaktadır. Bursa'da yer alan Yenişehir ile karışmaması açısından buraya "Yenişehir-i Fener" ya da "Yenişehir-i Fenâr" adı verilmiştir. Günümüzde şehirde Osmanlı'dan kalan birer bedesten, câmi ve hamam olmak üzere üç yapı bulunur. Fakat bunlar da kısmen ayakta. Yenişehir, pek çok Osmanlı şair, âlim ve yazarının doğup büyüdüğü, yaşadığı ya da hizmet verdiği bir şehir olması açısından da önemli bir şehirdir (Kiel 2013, ss. 473-475).



Görsel II: Yenişehir-i Fenâr (XIX. yüzyıl)



Görsel III: Yenişehir/Larissa (Günümüz)

### **Lâlezâr'da Sosyal Hayat ve Eğlence Kültürü<sup>5</sup>:**

Özellikle XVIII. yüzyıl, Osmanlı Devleti'nin Lâle Devri'ni (1718-1730) içine alan bir dönemi olmasıyla da sosyo-kültürel açıdan dikkate değer bir dönemini oluşturmaktadır. Dönem içerisinde günlük yaşama sosyal, kültürel ve sanatsal değerde yenilikler, modalar eklenmiştir. Sarayın artan şaşası ve lüks tüketimiyle birlikte toplum yaşamı da yiyip içip eğlenmeyi, sosyal hayatın bizzat içinde yer almayı, deyim yerindeyse, bir gelenek haline getirmiştir. Eğlence bu devirde bir istekten çok temel bir ihtiyaç

<sup>5</sup> İncelemede kullanılan beyitler için bk. Kahraman, 1995.

görünümünü almıştır. Öyle ki, gündelik hayatta mevsimlerin de etkisiyle, halkın birtakım alışkanlıkları ve adetleri olduğu izlenebilmektedir. Bazı dönemlerde kimi padişahların, kadınların mesire yerlerine gitmesini önlemek konusunda kısıtlamaları olsa da Lale Devri'nden başlayarak özellikle İstanbul'un eğlence kültürüne hayattan zevk almanın birçok yöntemi dâhil olmuştur. Halk bu yeni yaşam tarzına giderek daha çok bağlanmış ve eğlence konusunda türlü yeni etkinlikler günün her saatine yayılmıştır (Sakaoğlu ve Akbayar 1999, ss. 92-93).

Süse, müziğe, eğlenceye ve debdebeye oldukça düşkün olan Damat İbrahim Paşa'nın da uğraşlarıyla, padişah III. Ahmed döneminde kır ve eğlence âlemleri yaygınlaşmış, göz alıcı köşkler ve bahçelerin inşa ettirilmesiyle taşkın bir eğlence hayatı peyda olmuştur (Sevengil 1985, ss. 99-101). Sarayda başlayıp pâ-yı tahttan dışarıya taşan sosyal ve kültürel etkinlikler, şenlikler ve eğlenceler zaman içinde Osmanlı mülküne sirayet etmişti. Zamanla bu yeni eğlence tarzı Lâle Devri'ni aşmış ve halkın bir yaşam biçimi haline almıştı. Vahîd Mahtûmî'nin *Lâlezâr* adını verdiği Yenişehir şehreizini, içerisinde çarşı esnafından yer verdiği isimler ve özelliklerinin yanında, XVIII. yüzyılda ve özellikle Lâle Devri'nde, bir Osmanlı kenti olan Yenişehir'in sosyo-kültürel yapısını ve günlük halk yaşantısını göstermesi bakımından dikkate değer bir eserdir. Eser baştan sona ve hatta daha isminden başlayarak, halkın sosyal yaşam içerisinde eğlence kültürünü canlı tablolar ve renkli tasvirlerle, adeta bir Lâle Devri coşkunuğu içerisinde yansıtmaktadır. Kanaatimizce şairin eserini oluştururken takındığı tavır, Osmanlı'nın bu şaşaalı devrinden sunduğu görüntüleri, o zaman için kendi yaşadığı toprakların gelenekleri vasıtasıyla, devrin coşkunluk ve rintliliğini de katarak aks ettirmek üzerinedir.

Şehreizinde, tevhid, na't ve i'tirâf bölümleri geçtikten sonra, dördüncü bölümden başlanarak ilkbaharın gelişi ile birlikte doğa ve insanların görüntüsü, durumu yansıtılmaya başlanır. Bu tabloların beyitlere yansıtılması, tıpkı bahar vakti doğa ve insanların sergilediği tutum gibi, coşkun ve canlı unsurların öne çıkarılmasıyla sağlanmaktadır. Bu başlıktan itibaren şair, şehreizine konu ettiği çarşı esnafından kişileri tanıtırken bir yandan da dönemde halkın sosyal hayatına ve eğlence kültürüne dair çarpıcı bilgiler sunmaktadır. Çalışmada bu bilgiler; dost meclisleri, işret yerleri, nehirde yapılan etkinlikler ve diğer sosyal mekânlar başlıkları altında gruplandırılmış ve şairin söz konusu yerlerden yola çıkarak yansıttığı sosyal hayat ve eğlence kültürü değerlendirilmeye çalışılmıştır.

### **Dost Meclisleri:**

Sosyal hayata dair eğlence unsurlarından bir tanesi dostlarla kurulan meclislerdir. Mahtûmî'nin şehreizinde, Yenişehir'de özellikle bahar zamanları kurulan dost meclisleri konu edilmektedir. Şairin verdiği bilgiler doğrultusunda bu meclislerin her gece toplandığı ve sabaha kadar sürdüğü bilgisini öğrenmekteyiz. Dostlar her gece vakti toplanmakta ve hasbihal etmektedir. Mahtûmî, Yenişehir'e geldikten sonra edindiği dostlarla birlikte her gece zevk ü sefâ ettiklerinden, sabaha değin gazeller okuyup güzeller hakkında birbirlerine hikâyeler anlattıklarından ve böylece yalnızlıklarından kurtulduklarından bahseder:

*Her gice cem' olup nice yârân  
Geh gazel geh menâkıb-ı hûbân*

*Subha dek zevk u sohbet eyler idük  
Hâsılı def-i vahşet eyler idük*

(Ş/ 64-65.)

Bu meclislerin birtakım özellikleri de beyitlerde konu edilir. Yabancı hiç kimsenin yer almadığı sohbetlere kimi zaman bir mahbup da davet edilmektedir. Böylece, yeni dostlukların da kurulduğu anlaşılmaktadır. Bu durum, söz konusu meclislerin sosyal vasfını da gösterir niteliktedir. Her gece, yalnız birbirini tanıyan dostların sohbeti arasına, zaman zaman peri yüzlü güzeller de davet edilmektedir.

*Gayriden bezmi halvet itmiş idük*

*Bir perî-çehre da'vet itmiş idük* (Ş/ 67.)

Verilen bu beyitler aracılığıyla, XVIII. yüzyıl Osmanlı'sında, Yenişehir'de kurulan dost meclislerinin her gece toplandığı, bu toplantılarda sohbetin yanı sıra gazellerin okunup güzeller hakkında çeşitli hikâyelerin anlatıldığı bilgilerini öğrenmekteyiz. Mahtûmî'nin, meclis yabancı kimselerden arındırıldıktan sonra bir güzelin davet edildiği bilgisini vermesi, kullandığı "perî-çehre" ifadesinden de yola çıkılarak, sosyalleşme ve eğlenme maksatlı bir yakınlık kurulduğunu göstermektedir.

### **‘İşret (Zevk ü Safâ) Yerleri:**

Bahar aylarının gelmesiyle ilgili "Sıfat-ı Nevbahâr-ı Şûr-engîz" başlığıyla birlikte, şehirde yapılan türlü günlük aktiviteler, halkın doğadan faydalanma şekli ve sosyal hayat anlayışlarını canlı tablolarla gözler önüne serer. Şair şehrengiz metnini kurarken, esnaftan seçtiği öne çıkan isimleri anmadan evvel kışın bitip baharın gelişiyi birlikte doğanın canlanmasını çeşitli tasvirlerle anlatır. Ardından, doğanın yeşillenip havanın ısınmasıyla halkın tümünün "Yenişehir içre eski 'âdet" olarak ifade ettiği birtakım etkinliklere başladığı bilgisini verir. Buna göre, halkın bahar aylarında şehrin nehir kıyısında bulunan mesire yerlerine yaptığı gezintiler öne çıkmaktadır. Şairin, şehrengizinde yer verdiği çarşı esnafının anlatımı da bu gezi esnasında gördüğü ve özelliklerini verdiği isimlerden yola çıkılarak yapılır. Halk arasında adet olmuş bu gezintiler, Mahtûmî tarafından şu beyitlerle aktarılır:

*Bu vilâyetde bir 'amel vardır*

*Korî nâmında bir mahal vardır*

*'Arsa-i vakfdur berây-ı safâ*

*Karamanlu Korısı dîrler aña*

*'Âlem olmuşdur ey hüner-mâye*

*Karşu yaka dirüz o me'vâya*

*Çün bahâr ola açıla ezhâr*

*Sâye-dâr ola her duraht-ı çenâr* (Ş/163-167.)

Beyitlere göre; Mahtûmî'nin aktardığı eğlenme etkinlikleri, özellikle "Karamanlı Korusu" denilen bölgede icra edilmektedir. Bu mevki, bir vakıf arazisi olup halkın zevk ve sefa amacıyla toplandığı bir bölge konumundadır. Yenişehir kentinde bulunan bu bölge, *Köstem Nehri*'nin karşı kıyısında yer aldığından halk arasında "Karşı yaka" olarak anılmaktadır. Özellikle bahar aylarında rağbet gören arazi, mevsimden dolayı açan türlü çiçekleri ve gölgelikler oluşturan büyük çınar ağaçlarıyla adeta bir cennet olarak tasvir edilmektedir. Şair, Yenişehir'in baharda aldığı görüntüyü anlatırken ovayı çevreleyen dağları ve şehri saran *Köstem Nehri*'ni lirik bir üslupla şöyle resmeder:

*Mâ'i bir hâre cây-ı kûh-güdâz*

*İde şâh-ı bahâra pây-endâz*

*Şehr olur sanki sîm-ten dilber*

*Kuşadur şehri nehr hem çü kemer*

*Çeker eşhâsı eyleyüp teshîr*

*Mevce-i âb-ı nehr olur zencîr*

(Ş/167-169.)

Şairin tasvirini yaptığı *Köstem Nehri*, Yenişehir kenti için en önemli doğal oluşumlardan biridir. Öyle ki, eğlence maksadıyla düzenlenen etkinliklerin neredeyse tümü bu nehrin belirli bölgelerinde meydana gelmektedir. Yukarıdaki beyitlerde nehrin birtakım özellikleri sıralanmaktadır. Buna göre *Köstem Nehri*, suyunun berraklığı ve durgunluğu açısından su renkli bir ipekli kumaşa teşbih edilir. Aynı zamanda, şehri baştan başa kuşatan yapısıyla nehir, çevresindeki dağları eriten, yok eden özelliğiyle, bir padişah olarak kişileştirilen baharın ayağına serilen su renkli bir ipekli kumaş olarak tasvir edilir. Şair, Yenişehir'i gümüş tenli bir güzel ve *Köstem Nehri*'ni de o güzelin belini çepeçevre kavrayan bir kemer olarak anlatmaktadır. Son beyitte, nehrin suları, insanları büyüleyerek kendine doğru çeken bir zincire teşbih edilmektedir. Halkın gündelik sosyal yaşantısının cereyan ettiği bu bölge anlatılırken "cây-ı işret" ifadesinin kullanılması, temiz hava almak ve doğayla iç içe olmak amaçlarının yanında buralarda eğlence meclisleri oluşturulduğunun da göstergesidir. Şair, bu bölgede toplanılma amacını, halkın birbiriyle yakınlık kurması, sohbet etmesi olarak belirtir. Öyle ki büyük küçük tüm halkın toplanarak bu mesireye geldiği, çadırlar kurduğu ve uzunca bir süre sohbet edip eğlendiği beyitlerde konu edilmektedir. Fonetik açıdan "eski köye yedi âdet" deyimini hatırlatan "Yenişehir içre eski 'âdet" ifadesiyle, bu eğlence şeklinin Yenişehir halkı arasında eski bir gelenek olduğu bilgisi de verilir. Şehrin tüm güzellerinin bir araya geldiği bir mekân olduğundan bölge, "mecma'-ı dilberân-ı şehir" olarak ifade edilmektedir. Tasvir edilen ortamda, bir hafta süren çok sıcak sohbetlerin yapıldığı bilgisini de öğrenmekteyiz:

*İttifâk ile ülfet itmek için*

*Geçer ol câya sohbet itmek için*

...

*O makar halka cây-ı 'işretdür*

*Yenişehir içre eski 'âdetdür*

*Germ olur hem çü âhen-i tefte*

*Sohbet-i halk anda bir hefte*

...

*Mev'id-i meh-veşân-ı şehir oldur*

*Mecma'-ı dilberân-ı şehir oldur* (Ş/173-180.)

Nehrin karşı yakasında bulunan ve nehir üzerinden kayıklar vasıtasıyla ulaşılan *Karamanlı Korusu*, şairin anlatımıyla büyük-küçük, genç-yaşlı her kesimden insanın bir arada bulunarak eğlence meclisleri kurup besteler ve şarkılar eşliğinde vakit geçirdiği eğlenceli bir bahar etkinliği noktası olarak eserde yer bulur. Cennete teşbih edilen bölge, doğal güzellikleri yanında, şehrin tüm güzellerinin de bir arada olduğu, ruha mutluluk ve gönle huzur veren sosyal bir merkez olarak konumlandırılmıştır. Zevk ve

eğlencenin zamanı olarak özellikle, kışın uğurlanıp baharın karşılandığı zaman dilimine işaret edilir. Bu zamanlar zevk ve sefa zamanlarıdır:

*O fezâ-yı behişt-âsâda*

*İdüp esbâb-ı zevki âmâde*

...

*Şâh-ı sermâ çün olunup teşyî'*

*Geldi eyyâm-ı zevk-i fasl-ı rebî'*

...

*Okuruz besteler musanna'lar*

*Kârlar nakşlar murabba'lar*

(Ş/ 242, 244, 249.)

Anlatılan toplantılarda bir sosyal hayat unsuru olarak öne çıkan “hayme” yani çadırları görmekteyiz. Havanın ısındığı bahar aylarında halkın hep bir arada bulunduğu işret bölgeleri tasvir edilirken özellikle kurulan çadırlarla tüm esnafın ve halkın zanaatine göre öbeklendiği ve sabaha kadar okunan şarkılarla, bestelerle gülüp eğlendiği anlatılır. Aşağıdaki beyitlerde bu tablo resmedilirken, kurulan büyük çadırlar için “felek-peyker” benzetmesine yer vermesi, çadırların heybetini ifade eden bir benzetme olmasının yanı sıra, bahsedilen eğlence ortamı için de emek verilip önem gösterilen bir sosyal unsur olarak karşımıza çıkmaktadır:

*Kurulur haymeler taraf-be-taraf*

*Cem' olur halk hep href-be-href* (Ş/ 174.)

...

*Encümen-sâz-ı iş olup yer yer*

*Haymeler kurdılar felek-peyker* (Ş/ 243.)

Birtakım dostlukların kurulduğu, aşkların yaşandığı insanların birbirinin yüzünü görme şansını elde ettiği bu mesire yerleri sosyal hayat açısından önemli unsurlardandır. Şair, şehrengizinde anlatacağı güzellere de bu toplantı yerlerinde görüp beğendiğini belirtir. Dört arkadaş bir olup, çadırların kurulduğu bölgeyi izlemeye koyulurlar. Mesire yeri, tüm dilberlerin bir araya gelmesiyle adeta içinde putların olduğu bir kilise gibi tasvir edilmektedir. Bu beyitler yardımıyla, Yenişehir’de eğlence unsuru olarak yalnızca yenilip içilip, gazellerin okunduğu işret meclislerinden başka, bir de bahar zamanı bu işret meclislerinin toplandığı, herkesin birbiriyle sohbetle koyulduğu o anların izlenmesi ile elde edilen zevk dile getirilmektedir:

*Oldum ol çâr-nev-civâna celîs*

*Ki murabba'ların idüp tahmîs*

...

*Varup ol cây-ı cennet-âsâyâ*

*Başladuk 'âlemi temâşâyâ*

*Deyr-i sahrâ bütân ile tolmuş*

*Bir sanem-zâr-ı pür-belâ olmuş*

(Ş/251, 254-255.)

Her kesimden ve her meslek grubundan insanların bir araya gelerek sosyal bir ortam oluşturduğu bu bölgenin tasvirinde şair, bu ortamı uzaktan izleyen dört kişiye dâhil olup onları beşlediğini belirtir. Aralarında okunan murabbalar, Mahtûmî'nin de katılımıyla tahmîs edilmiştir. “Murabba” ve “tahmîs” kelimelerinin, terim anlamından da faydalanılarak tevriyeli kullanıldığı fikrinden hareketle, bir araya geldikleri esnada, aralarında şiirlerin de okunduğu bilgisini çıkarmak yanlış bir tespit olmayacaktır. Sazlı ve şarkılı bir eğlence ortamının yanı sıra, şiirin de bir eğlence unsuru olarak kullanıldığı görülmektedir. Temâşâ edilen arazi, bir kiliseye teşbih edilirken içini dolduran güzeller ise kiliselerdeki putlara benzetilmiştir. Yukarıdaki beyitten de görüleceği üzere bölge için hem “deyr-i sahrâ” hem de “sanem-zâr” ifadeleri bir arada kullanılmaktadır.

### Nehir etkinlikleri:

*Köstem Nehri*, şehrin sosyal hayatı için önemli bir unsur konumundadır. Metinde *Karamanlı Korusu* yanında, önemli sosyal merkezlerden biri olarak “yalı hammâmı” denen bölge, yine nehrin karşı yakasında olup güzellerin bir araya toplanıp eğlenceli etkinlikler gerçekleştiği alandır. Bu bölge, nehrin diğer kısımlarına göre suyu nispeten daha ılık olan ve sıcak havalarda halkın suya girip serinlemek için tercih ettiği bir bölgedir. Suyunun ılıklığından ötürü yalı hamamı olarak anılan mekân, bu özelliğinden ötürü şair tarafından bir açık hava hamamı olarak tasvir edilir. Bölgede bir hamam mimarisinde olması beklenen hiçbir bölüm ve eşyanın olmamasından ötürü burasının bir tür ılıca özelliğinde olduğu anlaşılmaktadır. İsmi, “Hammâm-ı Kapudân Paşa” olarak zikredilmektedir. Hamamlar, hem sosyal hayatın bir parçası hem de eski toplum hayatının eğlence ve zevkleri arasında önemli bir yer tutmaktadır. Toplumsal eğlence mekânları olmalarının yanı sıra çevrelerinde biriktirdiği bir kültürel birikim de mevcuttur. Hamamda kalma süresi boyunca yapılan eğlenceli aktiviteler, gerçekleştirilen şiir sohbetleri, diyaloglar, renkli dedikodular kültür hayatının bir parçası olarak divan şairlerinin de ilham kaynaklarından olmuştur (Levend 1984, s. 275; Kaplan 2010: 132-134). Mahtûmî de, hamama ait birtakım terim ve adetleri “Hammâm-ı Kapudân Paşa” olarak anılan bu açık hava hamamına benzer bölge için beyitlerinde kullanır. Kültürümüzde hamam geleneği olarak “hamam ücreti” verme ise yine konu edilmektedir. Şair hamam ücreti olarak dilberden “iki öpücük” talep eder:

*Didiler nâm-ı nehr dehr içre*

*Yalı hammâmıdır bu şehir içre*

...

*Oldı bu cây-ı dil-keşûñ zîrâ*

*Nâmı Hammâm-ı Kapudân Paşa* (Ş/405, 438.)

Beyitlerde hamama ait terimlerden; suffe, halvet, câm, kubbe, lûle, tas, tokmak, resen, havlu, habâb, fûta, tarak, âyîne gibi unsurlar, taşıdığı özelliklerle bölgede yer alan unsurlarla arasında benzerlik kurularak ifade edilmiştir. Ortada bulunan boş kısım bir hamamda bulunan orta dinlenme meydanına, yedi iklim hamamın yedi odasına, gökteki dokuz felek kubbelere, yıldızlar camlarına, nehir doldurulmuş çeşmelere, gece ve gündüz siyah ve beyaz renkli peştamallarına, beyaz bulutlar serilmiş beyaz havlulara, gökte kayan yıldızlar bu havluların serdiğini iplere ve Güneş ile Ay da parlak boyayla işlenmiş taslara benzetilmektedir. Bu benzetmelerle birlikte, şair doğayı algılama biçimini ve doğanın sunduklarından faydalanma biçimini ortaya koymuş olur. Söz konusu bölgenin dönemde, tıpkı bir hamam gibi hem temizlenmek için hem de dinlenip ferahlamak için kullanıldığı bilgisini de edinmekteyiz:

*Orta suffesidür zemîn-i cesîm*

*Heft-halvedür aña heft-iklîm*

*Nüh-felek nüh-kubâbudur gûyâ  
Câmlardur aña nücûm-ı semâ*

*Oldı enhâr lûleler el-hak  
Atalar tâs koyacak tokmak*

*Resen-i kubbedür şihâb-ı medîd  
Havhlardur serilmiş ebr-i sefid*

*Rûz u şeb fûtalar sefid ü siyâh  
Zer-tılâ iki tâs mihr ile mâh (Ş/439-443.)*

Ay, aynı zamanda dolunay haliyle parlaklığı ve yuvarlaklığı yönünden aynaya, hilal halindeyken de şekil itibarıyla tarağa teşbih edilmektedir:

*Kafes-i nâr olup ufukla şafak  
Bedr âyinedür hilâl tarak (Ş/444.)*

Şair, buradaki güzellerin soyunup suya girişini bir köşeden izler ifade ve lirik hayalleriyle adeta bir görsel şölen resmi çizmektedir. Dilberlerin teni, pürüzsüzlük yönüyle beyaz bir “atlas”a, şairin bu manzarayı süzen gözleri ise “endâze”ye benzetilir. Güzellerin çıplak teni, parlak ve beyaz bir elbiseye teşbih edilir. Çıplaklık elbisesi giymiş dilberlerin suya girişini görmenin şairde yarattığı heyecan duygusu, “nehrin yüreğini hoplatmak” deyimiyle anlatılmaktadır. Şair, uzaktan güzelleri izlerken gördüklerini bu şekilde tasvir ettikten sonra laf atarak onlarla iletişime geçildiği bilgisini de verir. Açık hava hamamı olarak anlatılan bu bölge, uzaktan izlemeye uygun olduğu kadar iletişime elverişli olması dolayısıyla da sosyal yakınlaşmaların kurulduğu bir bölge olarak karşımıza çıkmaktadır:

*Açılup atlas-ı sefid-beden  
Geçdi endâze-i niğâhumdan  
...  
Hem çü dîbâ-yı sâf-ı nûrânî  
Kaldı ancak libâs-ı üryânî  
...  
Suda reftârı her perî-rûyuñ  
Yüregın oynadur idi cûyuñ  
...  
Leb-i cûda olup nişîmen-sâz  
Oldılar dilberâna harf-endâz (Ş/415, 419, 425, 427.)*

Burada, izleyici rolüyle şairin görüp aktardığı canlı tasvirlerin ışığında çizmiş olduğu tablonun, kendine iyi geldiği ve bu eylemi gönlüne mutluluk vermesi amacıyla gerçekleştirdiği söylenebilir. Diğer bir taraftan güzellerin de bu etkinliği yaparken yalnızca serinlemek maksatlı değil suya atlayıp çıkıp oynayarak eğlenmek ihtiyacıyla da bölgeyi kullandıkları anlaşılmaktadır:

*Eyledi sanki mevc-i nehr-i safâ*

*Nice girdâb-ı ser-nigûn peydâ*

*Çok giriş çıkış oynayup hûbân*

*Çıkdılar çünkü cûydan üryân* (Ş/429-430.)

Hamamı kullananların ücret ödemesi bir gelenektir. Ayrıca keseciler, tellaklar da verdikleri hizmet karşılığı müşterilerinden ücret alırlar (Kaplan 2010: 150). Mahtûmî, “Hammâm-ı Kapudân Paşa” için kullanım ücreti olarak “iki bûse” ifadesini kullanmaktadır. Nehre giren dilberleri anlatırken şair, burada sadece izlemekle kalmayıp, güzellerle yüz yüze yakınlık kurduğunu da belirtir. Tüm dilberlerden ücreti tahsil edip kendisini öpmeyi reddeden bir dilber için ise “serkeş-i ser-âmed-kad” ifadesini kullanır:

*Kankı dilber girerse bu âba*

*Al iki bûse müzd-i germâbe*

...

*Bûse-çîn oldum evvel ü âhir*

*Sulu şeftâlüler yedüm vâfir*

*Lik bir serkeş-i ser-âmed-kad*

*Virmeyüp bûsem eyledi beni red* (Ş/406, 431-432.)

Anlaşıyor ki *Köstem Nehri*'nin nispeten daha dingin ve gözlerden uzak bazı bölgeleri, kadınların bunaldıkça rahatça denize girebileceği alanlar olarak kullanılmaktadır. Şair metin boyunca, kadınları ifade eden “nisvân” kelimesini de sadece bu bölgede toplanan mahbuplar için kullanır:

*Giydi nisvân hasedle kareleri*

*Kim alur gayrı telli hâreleri* (Ş/419.)

Bilinen tarzda bir hamam olmasa da bir hamamın halkın sosyal yaşantısındaki yerini göstermesi açısından şairin yer verdiği bu beyitler dikkat çekicidir. Kullanılan terimler ve terimler aktarılırken yararlanılan benzetmeler, şairin hayal dünyasını da anlamamıza yardımcı unsurlar olarak karşımıza çıkmaktadır.

### **Diğer Sosyal Mekânlar:**

Bunların yanı sıra eserde geçen kimi mimârî yapılar, halkın sosyalleşip kaynaştığı alanlar olarak öne çıkmaktadır. Bunlardan bir tanesi çarşı esnafının dükkânlarının yer aldığı *Bedestân*'dır. 1506 yılına ait bir defterde Turahanoğlu Ömer Bey vakıfları içerisinde sayılır. XV. yüzyılın sonlarında inşa edilmiş olduğu düşünülmektedir. Evliya Çelebi, şehirdeki tüm diğer yapıların aksine Yenişehir Kalesi ve bedestenin yüksek bir yerde inşa edildiğini kaydeder. Vakıf kaydına göre bedesten büyük altı kubbeli bir yapıdadır ancak bugün sadece gövde kısmı ayakta durmaktadır (Kiel 2013: 475). Ticaret merkezi olmasından hareketle esnaf dükkânlarının orada olduğu ve güzel yüzü görmek isteyenlerin oraya gitmesi gerektiği belirtilir:

*Râgıb iseñ cemâl-i cânâne*

*Bir tarîk ile var Bedestâne* (Ş/ 97.)



Metinde yer alan bir diğer sosyal merkez ise *Bayraklı Câmîi*'dir. Yenişehir'de Osmanlı hâkimiyetinden kalan cami, *Kadı Muhyiddin Câmîi* olarak da anılmaktadır. *Bayraklı* olarak anılmaya başlamasının sebebi, bir rivayete göre, imamın minareye Türk bayrağı çekmesindedir. Mahtûmî, özellikle cuma günü, halkın toplandığı cami avlusunda sohbetler edildiğini ve yeni dostluklar kurulduğunu kaydeder:

*Mescide cum'a gün şitâb itdüm*  
*Bir münâsib yir intihâb itdüm* (Ş/135.)

...  
*Âşinâlık olup vesîle o dem*  
*Geldiler yanuma o üç mahrem*

*Da'vet idüp o mâh-sîmâyı*  
*Hâle-i bezme alduk ol ayı* (Ş/150-151.)

Bu beyitler vasıtasıyla, ibadet için kullanılan câmilerin sosyal hayat içerisindeki yeri de ortaya çıkmış olmaktadır. Şair, Cuma namazı için gittiği câmiden bahsederken üç kişiyle tanışıp ahbablık kurduğunu belirtir. Câmînin imamı Arnavud-zâde Molla Hüseyin'i öven beyitlerin ardından yukarıdaki son beyitten de anlaşılacağı üzere imam Molla Hüseyin de bu sohbete dâhil edilir.

## Sonuç

*Vahîd Mahtûmî*'nin *Lâlezâr* isimli eseri, XVIII. yüzyılda kaleme alınmış bir şehrengiz metnidir. Eserin yazılış tarihi kesin olarak belli olmamakla birlikte, verilen bilgilerden hareketle, 1721-1722 yılları arasında yazılmış olduğu düşünülmektedir. Toplam 524 beyit ve 19 bölüm başlığı taşıyan şehrengizde, *Yenişehir*'in doğal ve mimarî birçok özelliğine değinilmiştir. *Mahtûmî*, kendine has lirik üslubuyla bu mekânların tasvirini yaparken canlı ve ahenkli bir dil kullanmıştır. Tasviri yapılan ya da sözü edilen yerlerin tümü, insanların bir arada bulunmasına vesile olan ve sosyo-kültürel açıdan gelişmelerine olanak sağlayan yerlerdir. Şehrin adet haline gelmiş günlük eğlenceleri, sosyal merkez konumundaki bu yerler aracılığıyla giderilmektedir.

Bahar ayları metinde oldukça önemli bir zaman dilimini oluşturur. Isınan hava ve canlanan doğanın, şehrengiz aracılığıyla yansıtılan sosyal hayat ve eğlence kültürü üzerinde oldukça etkili olduğu göze çarpar. Yapılan her etkinlik için, bahar aylarının geldiği bilgisinin altı her seferinde çizilmektedir. Özellikle, bahar aylarının gelişle birlikte canlanan doğa çevresinde gerçekleştirilen şarkılı, türkülü eğlenen kalabalık insan gruplarına işaret edilmektedir. Canlı hayaller vasıtasıyla toplumun ruh halini besleyen, sosyal yönden aktif bir toplum hayatı kurgulanmıştır.

Şehri bir kemer gibi saran *Köstem Nehri* ve nehrin kenarında yer alan *Hammâm-ı Kapudân Paşa*, *Karamanlı Korısı* gibi mesire yerleri, özellikle bahar aylarında halkın her türden kesiminin sosyal ihtiyaçlarını karşılayan önemli noktalar olarak işaret edilmiştir. İlkbahar zamanı gelir gelmez halk buralara yiyip içip eğlenmek, şarkılar söyleyip sohbet etmek, güzel havanın ve serin suların tadını çıkarmak üzere gitmektedir. Şairin, cennetten bir parça olarak nitelediği bölge, şehrin tüm güzellerinin toplanma mekânı olarak ifade edilir. Bu bölgede toplanan güzellerin hareketleri, hem kendileri hem de izleyen için gönle huzur veren unsurlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Metinde gerçek bir hamamdan bahsedilmemiş de *Hammâm-ı Kapudân Paşa* olarak anılan ılıca benzeri bölgenin uzunca tasvirine yer verilmiştir. Bu tasvir yapılırken şairin hamamlara dair yer verdiği terim ve kültürel unsurlar

sayesinde bir hamamın halkın sosyal hayatı bağlamında ne ifade ettiği belirtilmiş olmaktadır. Söz konusu bölgenin, bir açık hava hamamı olarak özelliklerinin sıralanmasının yanında insanların iletişim kurarak yakınlaşabildiği bir sosyal ortam olarak yansıtıldığı görülmektedir.

Bunların yanı sıra halkın birbiriyle iç içe olduğu, yüz yüze gelip iletişim kurduğu *Bayraklı Câmii* ve *Bedestân* da *Yenişehir*'in sosyal hayatına can veren unsurlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu yerlerin günlük işlevlerinin yanı sıra, yeni dostluklar kurma, güzellerle karşı karşıya gelebilme gibi sosyal işlevleri mevcuttur. Şair bu mekânları gönle mutluluk veren, iç açan, kalabalık mekânlar olarak tasvir eder.

Metnini, Osmanlı Devleti'nin en renkli ve şaşaalı devirlerinden Lâle Devri döneminde kaleme alarak, XVIII. yüzyıl *Yenişehir*'ine yaptığı canlı tasvirlerle ışık tutan, oluşturduğu tablolarla mekânın gözümüzde canlanmasını sağlayan *Mahtûmî*, böylece dönemin günlük işleyişi ile sosyal hayatı hakkında bilgi edinmemize yardımcı olmaktadır. Çeşitli mekânlardan yola çıkılarak oluşturulan atmosferin, halkın duygu durumu üzerinde pozitif verilerle işlenmesi metinde dikkat çeker. Bahar mevsiminin ruhta uyandırdığı coşkunluk neticesinde, şairin tasvirini yaptığı mekânların tümü, toplumu sosyal yönden besleyen, canlı ve aktif halk mekânları olarak aktarılmaktadır.

*Vahîd Mahtûmî*'nin XVIII. yüzyılda bir Osmanlı toprağı olan *Yenişehir* için yazdığı bu shehreiz metnini gündelik hayatta eğlence kültürü açısından ele almakla, birinci gözden dönemin sosyal yaşayışı hakkında bilgi sahibi olmanın önü açılmış olmaktadır. Görülüyor ki, dönem içerisinde yılın belli zamanları, şehrin uğrak bölgeleri haline gelen kimi yerlerden, halk için birer eğlence merkezi vasfıyla yararlanılmaktadır. Bu da toplumun bir arada yaşayışına ışık tutan ve topluluk halinde konumlanan insanların birbirini sosyal yönden nasıl beslediği konusunda veriler elde etmemize yardımcı olmaktadır. Konuyla ilgili yapılacak daha geniş çalışmalarla, daha kapsamlı sonuçlar elde edilmesi ve sosyal hayat kapsamında dönemin eğlence kültürünün, en azından bir bölümünün, shehreizler yoluyla yansıttıklarının daha sistematik okunması ümit edilmektedir.

### Kaynakça

- Akbayar, Nuri. (1996). *Mehmed Süreyyâ Sicill-i Osmanî*, 3. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Balıkhan Nazırı Ali Rıza Bey (1995). *Bir Zamanlar İstanbul*. Haz. Niyazi Ahmet Banoğlu. Tercüman 1001 Temel Eser.
- Devellioğlu, Ferit. (2000). *Osmanlıca Türkçe Ansiklopedik Lûgat*. Ankara: Aydın Kitabevi.
- Horata, Osman. (2007). Vahîd Mahtûmî. *Türk Dünyası Ortak Edebiyatı, Türk Dünyası Edebiyatçıları Ansiklopedisi*. Ankara: AKM Yayınları, 8/ 486-487.
- Horata, Osman. (2009). *Has Bahçede Hazan Vakti-XVIII. Yüzyıl Son Klasik Dönem Türk Edebiyatı*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Kahraman, Bahattin. (2012). Vahîd-i Mahtûmî. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*. İstanbul: TDV Yayınları, 42/ 436-437.
- Kahraman, Bahattin. (1995). *Vahîd Mahtûmî, Hayatı, Eserleri, Edebî Kişiliği ve Eserlerinin Tenkitli Metni, 2 Cilt*. Konya: Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi.
- Kaplan, Yunus (2010). Türk Hamam Kültürünün Divan Şiirine Yansımaları. *A.Ü.Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 44/ 131-155.
- Karacasu, Barış. (2007). Türk Edebiyatında Şehr-engîzler. *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi*, C. 5 (10)/ 259-313.
- Kâtib Çelebi. (2017). *Keşfü'z-zünûn*. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları. Kaya, Bayram Ali. (2010). Şehreiz. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*, İstanbul: TDV Yayınları, 38/ 461-462.

- Kesik, Beyhan. (2014). Vahid/Mahtm, Mehmed Mahtm Ağa. *Türk Edebiyatı İsimler Sözlüğü*. Erişim Tarihi: 07.08.2023. <https://teis.yesevi.edu.tr/madde-detay/vahid-mahtumi-mehmed-mahtumi-aga>
- Kiel, Machiel. (2013). Yenişehir. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*. İstanbul: TDV Yayınları, 43/ 473-476.
- Kocatürk, Vasfi Mahir. (1967). *Türk Edebiyatı Antolojisi*. Ankara: Edebiyat Yayınevi.
- Köprülü, M. Fuat. (2004). *Saz şairleri. I-V*. Ankara: Akęaę Yayınları.
- Levend, A. Sırrı (1984). *Türk Edebiyatı Tarihi*. Ankara: TTK Yayınları.
- Levend, A. Sırrı. (1958). *Türk Edebiyatında şehrengizler ve şehrengizlerde İstanbul*. İstanbul: Baha Matbaası Yayınları.
- ztekin, zge. (2006). *Divanlardan Yansıyan Görüntüler-18. Yüzyıl Divan şiirinde Toplumsal Hayatın İzleri*. Ankara: rn Yayınları.
- Pakalın, M. Zeki. (1983). *Osmanlı Tarih Deyimleri ve Terimleri Sözlüğü*. İstanbul: MEB Yayınları.
- Sakaoğlu, Necdet. & N. Akbayar (1999). *Binbir Gün Binbir Gece Osmanlı'dan Günümüze Eğence Hayatı*. İstanbul: DenizBank Yayınları.
- Sevengil, R. Ahmet.(1985). *İstanbul Nasıl Eğleniyordu*. İstanbul: İletifim Yayınları.
- Türk Dili ve Edebiyatı Ansiklopedisi*. (1998). Vahid Mehmed (Mahtm). İstanbul: Dergh Yayınları, 8/ 499.
- ngn, Sevim. (1967). Vahid Mahtm ve Mora Fetihnmesi. *İstanbul Üniversitesi Tarih Dergisi*. XVII (22)/ 169-180.

**33. 17. Yüzyıl âşıklarından Gevherî'nin şiirlerinde ateş metaforu****Aslı BALI<sup>1</sup>****APA:** Bali, A. (2023). 17. Yüzyıl âşıklarından Gevherî'nin şiirlerinde ateş metaforu. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (36), 598-624. DOI: 10.29000/rumelide.1369541.**Öz**

Ateş, insanlık tarihinin ve kültürünün değişip gelişmesinde önemli roller üstlenir. Ateşin insan hayatındaki yeri ve önemi zamanla edebi eserlerde yer almasını sağlamıştır. Âşık şiirinde de çeşitli ve geniş çağrışımlar yüklenen metaforlardan biri ateştir. Gerek yakıcılığı, rengi, parlaklığı yönünden gerekse ısı ve aydınlık kaynağı olarak âşık ve sevgili ile ilgili farklı hallerin ifadesinde özellikle aşkı ve ayrılık acısını anlatmada sıkça kullanılır. Metin merkezli yöntemle inceleme yapılan bu çalışmada Gevherî'nin şiirlerinde tespit edilen ateş ve ateşle ilişkili söz varlıklarını içeren örnekler incelenmiştir. Bu örnekler; Şükrü Elçin tarafından yayımlanan ve ekleriyle birlikte 945 şiirden oluşan Gevherî Divanı'na ek olarak, Harid Fedai'nin kişisel kütüphanesinde bulunan bir cönkte yer alan Gevherî'ye ait 54 şiirin yanı sıra bir 19. yüzyıl el yazma mecmuasında yazıya geçirilen ve Gevherî'ye ait olduğu düşünülen 7 şiir incelenerek tespit edilmiştir. İncelenen şiirlerde ateş metaforu ve bu metafor ile ilgili çağrışımlar tespit edilmiş, ateşin diğer kelimelerle olan anlam ilgileri de dikkate alınarak, ateş etrafında şekillenen benzetme ve hayal unsurları değerlendirilmiştir. Çalışma kapsamında incelenen şiirlerde yer alan ateş metaforunun daha çok ateşin acı veren, tüketen, yakan, yok eden anlam alanı içinde kullanıldığı görülmektedir.

**Anahtar kelimeler:** XVII. yüzyıl, Âşık şiiri, Gevherî, ateş, yanmak**The metaphor of fire in the poems of Gevherî, one of the 17th century minstrels****Abstract**

Fire plays an important role in the change and development of human history and culture. The place and importance of fire in human life ensures that it is also included in literary works over time. One of the metaphors in the minstrel poetry, which is also loaded with various and broad connotations, is fire. It is often used in the expression of different states related to the lover and the lover both in terms of its burning, color, brightness and as a source of heat and light, especially in describing love and the pain of separation. In this study, which was examined by text-centered method, examples containing fire and fire-related lexical assets identified in Gevherî's poems were examined. These examples are; In addition to the Gevherî Divan, which was published by Şükrü Elçin and consisted of 945 poems with its annexes, 54 poems belonging to Gevherî in a cönk in Harid Fedai's personal library, as well as 7 poems written in a 19th century manuscript magazine and thought to belong to Gevherî were examined and identified. In the poems examined, the metaphor of fire and the associations related to this metaphor were identified, and the analogy and imaginary elements shaped around fire were evaluated, taking into account the relevance of fire to other words. It is seen that the metaphor of fire

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Mersin Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı, Türk Halk Edebiyatı ABD (Mersin, Türkiye), asliagcalar@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0002-7677-2563 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 21.08.2023-kabul tarihi: 20.10.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1369541]

in the poems analyzed within the scope of the study is mostly used within the meaning field of fire that hurts, consumes, burns and destroys.

**Keywords:** XVII. century, minstrel poetry, Gevherî, fire, burn

## Giriş

Âşıklık geleneğinde, XVII. yüzyıl nitelik ve nicelik bakımından büyük şairlerin yetiştiği geleneğin altın çağı da denilen bir dönemdir. Âşık edebiyatı bu yüzyılda sınırları belirlenmiş, gelenekleri oluşmuş, kendine özgü kuralları yerleşmiş bir olgunlukla karşımıza çıkar (Artun, 2019, s.308). Bu dönemde öne çıkan âşıklardan biri de Gevherî'dir. Gevherî'nin şiirleri XVII. yüzyılın ortalarından başlamak üzere XIX. yüzyıla kadar Anadolu, Rumeli ve Azerbaycan'da kaleme alınmış mecmua, cönk ve kitap sayfalarındaki yerini almıştır. Ayrıca, Gevherî'nin şiirlerine kendi çağdaşlarının yanı sıra kendisinden sonra gelen şairlerin de nazireler söylemiş olmaları, onun etkisini ve ününü göstermesi bakımından önemlidir (Elçin,1998, s. 17-19).

Gevherî çok üretken bir âşıktır. Literatüre geçmiş bini aşkın şiiri bulunan aşkın bazı şiirlerinde tekrara düşmüş olması da bu nedenledir. Bununla birlikte şiirleri incelendiğinde kendi döneminde iyi bir eğitim aldığı görülür. Şiirlerinde hem aruz hem hece ölçüsünü kullanan Gevherî'nin hece ölçüsüyle söylediği şiirlerinde âşıklık geleneğine uygun biçimde koşma ve semailere rastlanır. Bu şiirlerinde zengin bir dil kullandığı görülür. Âşığın aruzla kaleme aldığı "divan", "kalenderî", "gazel", "semai" ve "müstezat" biçiminde şiirleri de vardır. Gevherî, gerek heceyle gerek aruzla yazdığı şiirlerinin çoğunda geleneğe uygun olarak beşeri aşk temasını işlemiştir.

Gevherî de her âşık gibi bir güzele vurgundur. Sevgiliye kavuşmak onun başlıca emeli, ülküsüdür. Fakat sevgiliye ulaşmak kolay değildir, sevgili, âşığa birçok engel çıkarır. Bu engellerden biri "rakip" ise diğeri zamanı pençesine almış olan "ayrılık" tır. Bu iki engelin yanı sıra sevgilinin vefasızlığı, cefası ve merhametsizliği ile karşılaşan âşık çoğu zaman çaresizdir. Gevherî'nin, yaklaştığı zaman kaçan sevgiliden, rakipten, zamandan ve felekten şikâyet etmesine rağmen şiirlerinde aşkın peşinden koşmaya devam ettiği görülür (Elçin, 1998, s. 18).

Tasavvuf terimleri sözlüğünde ateş maddesinin karşılığında "nâr, od, cehennem, aşk, sevgi harareti, muhabbet alevi, aşk ateşi" (Uludağ, 1996, s. 63) sözcükleri yer almaktadır. Ansiklopedik divan şiiri sözlüğünde, "ateş, âşığın içinde bulunduğu aşkın ıstırabıdır. Ayrıca sevgilisine duyduğu özlem ve hasret de ateş şeklinde kendini gösterir ve daima âşığı yakar. Ateş gözde tutuşur ve gönülde alevlenir. Âşık gönlündeki ateşi söndürebilmek için daima gözünden gözyaşı yani su akıtır. Ama o ateş asla sönmez. Ateşin yanında sudan başka bir de hava vardır. O da ah şeklinde ateşi arttırır. Ateş bazen mum ile birlikte kullanılır ve âşığın aşk ateşiyle yanması hâli, tıpkı için için yanan bir muma benzetilir. Sevgilinin yanağı ve dudağı rengi dolayısıyla da bir ateştir. Yakıcı özelliği buradan gelir" (Pala, 2004, s. 41) şeklinde açıklamalar yer almaktadır.

Ateşin İslam'daki yerine Kur'an-ı Kerîm'den yola çıkarak değinmek mümkündür. Kur'an'da ateş, üç şekilde kullanılır: "1. Isı ve ışık kaynağı olan duyu ile algılanan ateş. 2. Mutlak manada hararet ve cehennem ateşi. 3. Bozguncu siyasetten kinaye olarak kullanılan savaş ateşi." (Tanyu, 1991, s. 55). Orta Asya ve Sibiryta mitolojilerinde ateşin gökten geldiği inancı vardır. Ateş aynı zamanda göğün, güneşin ve ışıklı dünyanın bir sembolüdür (Ögel, 1971, s. 55). Bachelard (1995), Ateşin Psikanalizi adlı eserinde, ateşi, her şeyi açıklayabilen ayrıcalıklı bir varlık olarak tarif eder. Ona göre ateş iyi ile kötüyü aynı açık

seçiklikle kabul ederek hem cennette parıldar hem cehennemde yanar. Bu özelliği ile evrensel bir açıklama ilkesidir (s.13). Hem çok özel hem çok genel olan bu ifade aslında yaşam ile ölümün birleştiği bir karmaşayı içerir. Ateş, aynı zamanda cezanın ve kötülüğün simgesi, ululuğun ve yüceliğin de göstergesidir. İnsanlar tarafından kabul görmüş birçok inanç sisteminde ya ateşten bahsedilir ya da ateşle ilgili bir inanışın var olduğu görülür. Ateşin, inanç boyutunda caydırıcı ve yakıcı özelliği dolayısıyla acı verici olması vurgulanır. Bazı dinlerde ateş, tanrısal bir gücün boyutunun ne derece üstün olduğunun anlaşılmasına yardımcı olan bir araç olarak anlatılır. Ateş, şifa ritüellerinin, falcılığın, kurşun dökmenin de önemli öğelerinden biridir. Türk dünyasında ateşin kavramsallaştırılması ve bir kültür ögesi olarak maddi alandan manevi alana, nesnel dünyadan sözel dünyaya geçişi ve halk bilgisi ürünlerinde edebi alanda kullanımı oldukça yaygındır.

Dünyada en büyük imge yaratıcılarından biri ateştir (Bachelard, 2008, s.23). Ateş, yanıcılığı, yakıcılığı, dumanı, ısısı, ışığı, aydınlatıcılığı gibi maddi bir takım özellikleriyle birlikte temizleyen, arındıran, kötü ve kötülükleri yok eden veya uzaklaştıran bazen kutsal bir nesne bazen de ilahi bir varlık olarak algılanan bir metafordur. Bu metafor ayrılığı, aşkı, aşığı, sevgiliyi, rakibi anlatmada sık sık tercih edilir. Bu tercihlerde ateşin farklı kavram ve nesnelere de ilişkisinden yararlanır. Örneğin âşıktaki aşk ateşinin büyüklüğü ve yakıcılığı bazen kıyafetlerle ilgi kurularak anlatılır. Ateşten kıyafeti âşık giydiğinde aşığın yanı sıra anlatılırken sevgili giydiğinde aşığı yakışı ifadesini bulmuş olur (Nayir Ekinci, 2017, s. 407).

İlk zamanlardan günümüze kadar ateşe yüklenen anlamlar, ateşi hayatın her alanında karşımıza çıkarır. Gevherî'nin de şiirlerinde sıklıkla ateş metaforunu kullanılmış olması şaşırtıcı değildir. Âşık Gevherî'nin şiir dünyası belirli tema, kavram, motif ve semboller çevresinde örülmüştür. Söz konusu motif ve semboller Âşık Edebiyatı'nda kullanılan unsurlar olmasına rağmen birçoğunda Divan Edebiyatı'nın etkisi sezilmektedir. Çalışma çerçevesinde incelenen ateş kavramı ile ilgili motif, sembol ve simalar ilgi çekicidir. Âşık şiirinde ateş metaforunun ve aşk kavramının önemli bir yeri vardır. Ateş, bazen soyut anlamıyla, bazen de daha gerçekçi ve halk geleneğine daha yakın özelliği ile Gevherî'nin şiirlerinde yer almaktadır. Bu kullanım zenginliği aşığın söz ustalığını ortaya koymaktadır.

Bu çalışma kapsamında Gevherî'ye ait olduğu düşünülen 1006 şiir incelenmiştir. Gevherî'nin şiirlerinde "ateş" metaforu ile ilgili kullanımları, anlam ilişkileri ve kullanım sıklığı göz önüne alındığında; ateş-ayrılık, ateş-aşk, ateş-sevgili, ateş-âşık, ateş-rakip biçiminde sınıflandırmak mümkündür: Bu sınıflandırmada incelenen şiirler içinde tespit edilen örneklerden konuya açıklık getirmeye yetecek kadarı çalışmada kullanılmıştır. Ancak çalışmanın daha sonraki çalışmalara katkı ve kolaylık sağlaması amacıyla tespit edilen diğer örnekler de çalışmanın sonunda ekler bölümünde yer almaktadır.

## 1. Ateş-Ayrılık

Ateş, yaratılışı ve ilk defa kullanılışı açısından son derece merak edilen bir varlık olmuştur. Ateşin görünüşü, insan hayatı için fayda sağlayıcı işlevleri, yok ediciliği gibi özellikleri, insan zihninde ateşin gizemli bir yer edinmesine neden olmuştur. Bu yüzden insanoğlu ateşin gizemini aralamak ve ateşe dair merak edilenlere açıklamalar getirmek için birtakım anlatılar ortaya koymuştur. Özellikle yaratılış mitlerinde ateşin varlığı belirgindir. Ateş, yalnız yaratılış mitlerinde değil, aynı zamanda eskatolojide, yani dünyanın yok oluşunu anlatan mitlerde de varlığını göstermektedir. Söz konusu mitlerde ateş, yakıcılığı ve yayılarak yok ediciliği ile ön plandadır. Eliade (1993), dünyanın birçok kültüründe bütün kâinatın ateş aracılığıyla yok edileceği konusunda inanışlar bulunduğunu ifade eder (59-60). Bu bağlamda şiirlerde anlatılan ayrılık da aşığı tüketen, yok eden bir süreç olarak mitlerdeki anlamına paralel bir biçimde karşımıza çıkar.

Ateşle ayrılık ilişkisi şiirlerde baskın biçimde öne çıkmaktadır. Bu anlamda Gevherî'nin şiirlerinde “nâr-ı firkat, nâr-ı hasret, nâr-ı hicran, nâr-ı firak, hasret nârı, ayrılık nârı, ayrılık ateşi, ateş-i hier, ateş-i firkat, ateş-i hicran, ateş-i firak, hicran ateşi, hasret ateşi, hier ateşi, hier odu gibi tamlamalarla ateş ve ayrılık arasındaki derin anlam ilişkisinden sıklıkla yararlanılmıştır.

Gevherî, çoğu zaman ayrılığın acısını, ateşin vermiş olduğu acıya benzetmiştir. Âşığa merhamet etmeyen sevgili, âşığın helâk olmasına sebep olmuştur. Âh ve duman da ateşle beraber kullanılan kavramlardandır. Ayrılık ateşi o denli etkili olmuştur ki aşağıdaki dörtlüklerde ifade edildiği gibi âşığın ettiği âhlar göklere kadar çıkmış, dağların başına duman olmuştur.

Zerrece şânında yok mu müreccet  
Nice oldu arada ezelki ülfet  
Helâk etti beni bu *nâr-ı firkat*  
El-insaf efendim meded el-insaf (Elçin, 1998, s. 76).

*Firakın ateşi cismimi yaktı*  
*Ahımın odları göklere çıktı*  
Hasretli gözümde kanlı yaş çıktı  
Anıncın sahrâlar umman oldu gel (Elçin, 1998, s.151).

Gevherî, sevgiliye duyduğu hasretle ateşler içinde yandığını pek çok dörtlükte dile getirmiştir.

Dem-be-dem eflâke çıkar figanım  
Söyünmez *ateş-i şeb-i hicranım*  
A benim lebleri dürr ü mercanım  
Görüp âşıkları mecnun edersin (Karasoy vd, 2017, s.12).

Ko gamdan derûnum gamgüsar olsun  
*Ateş-i hicrinle* sinem *nâr* olsun  
Olursa sen gibi şîvekâr olsun  
Gönül gayrısile etmez imtizac (Elçin, 1998, s.37)

Farı değil gönül bu işden farı  
*Yaktı* vücudumu *ayrılık nârı*  
Beni hakikaten sevmeyen yâri  
Bir dahi sevmeyim tövbeler olsun (Elçin, 1998, s.287).

Âşık edebiyatında sıkça karşılaşılan unsurlardan biri de felekten şikâyetdir. Gevherî de aşağıdaki dörtlüklerde ateşte yanmasının yani sevgilisinden ayrı olmasının sebebi olarak feleği görmektedir.

Gidi felek ömrün sökerim demiş  
*Hasret nârı* ile *yakarım* demiş  
Mansûr'umdur gelsün çekerim demiş  
Kurmuş ol zülfünün dâri semtine (Elçin, 1998, s.68-69).

Kime dâd eylesem senin elinden  
 Sevdiğimden ayrı düşürdüm felek  
*Yandı* bu vücüdüm *hicran* elinden  
 Kebab idüp bağrım bişürdün felek (Elçin, 1998, s.136).

Gevherî der ki sen dahi bulasın  
 Aldırıp yârini yârsız kalasın  
 Sen de benim gibi mecnun olasın  
*Yaktın* vücudumu *nâr* ittin felek (Elçin, 1998, s.136).

Gevherînin şiiirlerinde sözü geçen ayrılık bazen mekânsal bir ayrılıktır. Yani Gevherî sevgilisine uzak olmaktan dolayı dertlidir. Bazen ise sevgilinin aşığa yüz vermemesinden onu istememesinden kaynaklanan bir ayrılıktan söz edilir. Klasik Türk şiiirinden farklı olarak âşık şiiirinde karşımıza çıkan sevgili, ete kemiğe bürünen bazen adı sanı da belli olan biridir. Âşık şiiirinin genelinde olduğu gibi Gevherî'nin şiiirlerinde de bu sevgiliye kavuşmak yani vuslat mümkündür.

## 2. Ateş-Aşk

Aşk bir ateştir ve o ateşe düşmek ayrıcalık belirtisidir. Bu herkese nasip olmaz, bambaşka bir hâldir. O ateşte bulunmak da âşığa ayrı bir mutluluk verir. Yanmak insana ızdırıp verse de, yakıcı nesne aşkın ateşi olunca bu ızdırıp mutluluk sebebi olur. Özellikle Divan Edebiyatı'nda ve Tasavvufî Türk Edebiyatı'nda can, aşkın ateşiyle yanarsa, bu onun için bir "nâr" değil, "nûr" kabul edilir. Âşık şiiirinde durum biraz farklıdır. Çünkü gelenekte sevgili aşığa eziyet eden, yüz vermeyen, merhamet etmeyen biridir. Bu bağlamda âşığın aşk ateşiyle yanması sevgilinin bu özellikleri sebebiyledir.

Gevherî'nin şiiirlerinde çoğu zaman aşkın kendisi âşığı yakan bir ateş olarak ifadesini bulur. Bu ateş, aşk odu, aşkın nârı, aşk ateşi, sohbet ateşi, işret ateşi, muhabbet nârı vb. tamlamalarla birlikte yanmak durumunun sebebi olarak anlatılır. Şiiirlerde aşkın bizatihi kendisi âşığı yakan ateştir.

Muhabbet nârına nâil olaldan  
 Yanar vücudumda sevdâ bir olur  
 Mecnun'um mekânım sahrâ olaldan  
 Bu mihr-i âlemde Leylâ bir olur (Elçin, 1998, s.385).

Dilde bir ateş var muhabbet derler  
 Bu aşka esirdir etfal ve pirlere  
 Bir mecnunum bilmem gezdiğim yerler  
 Hâmun mudır, kühsâr mıdır çöl müdür (Elçin, 1998, s.395).

Sevgili aşk ateşiyle âşığı yakıp viran etmiştir. Âşığın gecesi de gündüzü de sevgilinin aşkıyla yanmakla geçmektedir. Sevgilinin kendini beğenmişliği ve âşığa yüksekte bakması, âşığı ateşlerde yakmaktadır.

Terkittin lütfuna lâynıklarımı  
 Dâim cevrin çeken sâdıklarını



Uydurup *yanınca* âşıklarımı  
Ateşlere *yakup* kande gidersin (Elçin, 1998, s.267).

Çoşkun çaylar gibi heman çağlarsam  
Ciğerciğim *aşk oduna* dağlarsın  
Sorarlarsa Gevherî niçün ağlarsın  
Merhametsiz bir güzele bend oldum (Elçin, 1998, s.213).

Gevherî düşmüştür *aşkın nârına*  
Dile öldür dile rahm it zârına  
Dilersen berdar it zülfün dârına  
O fahri der Mansûr gibi dâr ile (Elçin, 1998, s.53).

Ateş metaforunun pervâneyle ilgisine ayrıca dikkat çekmek gerekir. Çünkü gerek divan edebiyatında gerek âşık edebiyatında pervânenin ateşle olan ilişkisi, aşığın sevgilisiyle olan ilişkisine benzer biçimde yorumlanmış ve şiirlerde ateş ile pervâne aşkın sembolü olmuştur. Şiirlerde şem, pervâne ve ateş metaforları birbirlerini tamamlayan unsurlardır. Aşağıdaki dörtlüklerde de bu unsurlar birlikte kullanılmıştır. Gevherî, sevgiliyi mum olarak kendini de pervâne olarak hayal etmiştir. İkisi arasındaki aşk ise ateş metaforu ile karşılanmıştır.

Ol saçı Leyla'nın divânesiyim  
Mecnun'u değilim ben ya nesiyim  
Şem'i-ruhun ben *pervânesiyim*  
Giceler subha-dek düşmüşüm *nâre* (Elçin 1998: 74).

Sevgilinin âşkıyla yanan âşık, ateş etrafında dolanan pervâne ile ilişkilendirilmiştir. Âşığın içine düştüğü aşk ise ateş unsuruyla karşılanmıştır.

Tûtiye ders verir güftâr-ı dilin  
Kametın tûbâdır hem nâzik belin  
Bülbül idüp ruhunda gülün  
*Aşkın ateşine pervâne* geldim (Elçin 1998: 191).

Aşk ateşine pervâne olan ve aşk ateşiyle yanan âşık, ciğerini yakan ateşin bağımlısı olmuştur.

Nazlı dilber senden ayru düşeli  
Bülbülüm gülşende zârebend oldum  
Pervâneyim *aşk oduna* düşeli  
Yandı ciğerciğim *nârebend* oldum (Elçin 1998: 212).

Kaddi şemşad cismi mestane gibi  
Kıya bakar kasti bu cana gibi  
Kemter bendesiyim *pervane* gibi  
*Cemâli şem'ine* yaktı gülerek (Karasoy vd, 2017, s.14).

Bârakâllah hûb yaratmış nurundan  
 Ahsenül mahlûkiyn disem ol yâre  
 Lebleri sim ak kırmızı yanağı  
 Gönül *pervânesi* düştü bu *nâre* (Elçin, 1998, s.72).

Yukarıdaki örneklerde açıkça görüldüğü gibi aşk, aşığı yakan bir ateş olarak düşünülmüştür. Aşığın gönlüne bir güzelin düştüğü andan itibaren âşık bu aşk ateşinde yanmaya başlar. Bu ateşin aşığı yakıp erittiğini görürüz. Aşığın yanmaktan kurtulmasının tek çaresi olarak ise sevgiliyle kavuşması yani vuslat işaret edilir.

### 3. Ateş- Sevgili

Ateş metaforu, ayrılık ve aşk kadar sevgili ile de ilişkilendirilir. Bu ilişki bazen dolaylı olarak kurulabilir. Gevherî'nin şiirleri incelendiğinde sevgilinin doğrudan ateş ile karşılanmadığı, bunun yerine bazen sevgilinin güzelliği ya da güzellik unsurlarından birinin ateş ile bir tutulduğu görülür. Aşığı yakan sevgilinin güzelliği olur. Sevgilinin yanağı, dudağı renginden dolayı ateşle bir tutulurken, bakışı, salınışı, gülüşü de aşığı ateşlerde yakan özelliklerindedir. Sevgilinin aşığı yakan bir başka özelliği ise cevri, nazı, aşığı yüz vermeyişidir. Bazı şiirlerde ise sevgilinin bakışları sadece aşığı değil başkalarını da yani rakipleri de yakmaktadır. Böylece sevgilinin âşıkların gönlüne düşürdüğü ateş şu dörtlüklerde ifade bulmuş olur.

Hercâisin gonce gülüm kokulmaz  
 Geçen gider hatırcığım sorulmaz  
 Der Gevherî mah yüzüne bakılmaz  
*Yakar* hüsnün beni *nârdan* ziyâde (Elçin, 1998, s.41).

Didelerin giryan sine sad pare  
 Divane-veş sahralarda âvare  
 Bir *yakarsın* daim çevrilip *nâra*  
*Muhabbet şem'ine* pervane misin (Karasoy vd, 2017, s.17).

Budur korkum kâf u nun(dur) gözleri  
 Aman vermez *yakar* hûni gözleri  
 Helâk oldu derdin-ile Gevherî  
 Zira kim cihana verdi velvele (Karasoy vd, 2017, s.9).

Gel efendim *nara yakma* Gevherî dil bendeni  
 Saye gibi yerlere salma garib efkendeni  
 Hakipayene cüda etme garib şermendeni  
 Padişahım âlem içer adımız gümlenmesin (Saraıvanova,2007:1389).

Sevgilinin öfkeyle baktığı âşık haksızlığa uğramıştır. Şiirlerde daha çok “ok”a benzetilen ve aşığı yaralayan kirpikler aşağıdaki örnekte “hançer” olarak ifade edilmiştir. Bu haksızlık âşığı öyle derinden etkilemiştir ki kendini ateşlerin kapladığı bir şehir olarak hayal etmiştir.

Nâ-hak yere hançer çeküp kan dökme  
Vücûdum şehrini *odlara* yakma  
Efendim hışm ile kuluna bakma  
Kullar mı dayanur böyle cemâle (Elçin, 1998, s. 47).

Aşağıdaki örnekte ise sevgilinin bakışları yalnızca aşığı değil tüm cihanı yakmaya muktedirdir.

Senin bakışların âlemi *yaktı*  
Akıbet bizlere kıyar bu gözler  
Kaşların yay olmuş Mısır'da Şam'da  
Yemen'e Hind'e hükmeder bu gözler (Elçin, 1998, s.324).

Aşığı yakan sevgilinin kaş, gözü, bakışı, yüzü, saç vb güzellik unsurları olduğu kadar nazı, cefası, eziyetidir aynı zamanda. Aşağıdaki dörtlüklerde de Gevherî sevgilisinin cevri ve cefası nedeniyle yandığını dile getirmiştir.

Kâkülünün darına ben dâima Mansur iken  
Cevr ile *yaktın* vücûdum şehrini ma'mur iken  
Adl ü dâd cihanda söylenür meşhur iken  
Adını hüblar içinde şimdi gaddar eyleme (Elçin, 1998, s.562).

Geh vücudum şehrini *nâr-ı cefan* eyler tebah  
Rişte-i nisbetle sinem çâk idersin bî-günah  
Yâ seni tutmaz mı bir gün bunca yüz bin âh ü vah  
Korkmadın hiç kanlı zâlim böyle mu'tad eyledin (Elçin, 1998, s.589).

Çok az örnekte Gevherî'nin sevgiliye beddua niteliği taşıyan ateş kullanımına da rastlanır. Bu kullanım aslında rakip ateş ilişkisinde daha belirgindir. Ancak Gevherî, aşağıdaki dörtlükte aşığı insaf etmeyen sevgilinin cehennem ateşinde yanmayıp kendi gibi arafta kalmasını istemektedir.

Mihriban geçinür lâf ü güzâfta  
Merhamet yok imiş ol bî-insafta  
Cevâbın virmeüyüp kalsun arafta  
Meskeni ne cennet ne de *nâr* olsun (Elçin, 1998, s.286).

#### 4. Ateş-Âşık

Gevherî, ateş metaforunu bazen de kendisiyle özdeşirir. İçinde bulunduğu aşkın tesiriyle yandığını ifade ederken çıkardığı ahları dumana benzeterek kendini ateşle bir tutar. Bazen de cihanı yakacak bir ateş olarak kendi halini anlatır. Bazı dörtlüklerde çektiği acıyla ağlarken gözyaşlarının ateş olduğunu dile getirir.

Mâlik-i hüsnüne olmuşum hayran

Vücutum olmakta *âteş-i suzan*  
Merhamet etmezsin ağlarım her an  
Gözlerim yaşını Ceyhun edersin (Karasoy vd, 2017, s.12).

Seherde salınır mâhım  
Çıkar aheste aheste  
Durmuyup *ateş-i ahım*  
Tüter aheste aheste (Elçin, 1998, s.473)

Gör bu çarh-ı gaddar n'eyledi bize  
Cihanı *yakarım* başlarsam söze  
Yüce dağlar perde olunca göze  
Firkatınle hâlîm bilmem nic' olur (Karasoy vd, 2017, s.14).

Gevherî bazı dörtlüklerde Leyla ve Mecnun hikâyesine telmihte bulunarak kendini Mecnunla özdeşirir. Aşağıdaki dörtlüklerde ise mecnun sözcüğünün deli, aklını yitirmiş, kendinden geçmiş gibi anlamlara da uygun düşecek biçimde kullanmış, îhâm sanatı yapmıştır.

Muhabbet câmını nûş idüp kandım  
Vücutum tutuşup kül olup *yandım*  
Düşeli aşkına Mecnun'a döndüm  
Şimdi vatanımız çöldür efendim (Elçin, 1998, s.731).

Küh-i aşk içre Mecnun'dan beterken  
Cismim *yanar* dūd-ı âhım tüterken  
Benim kendi derdim bana yeterken  
Dost için tuttuğum mâtemler nedir (Elçin, 1998, s.342).

Cismim içre cânım zâr idüp öter  
Dildedir *ateşim* dumanım tüter  
Gördüm âşıkları Mecnun'dan beter  
Yârdan ağlar birin şâd bulamadım (Elçin, 1998, s.177).

Gevherî şiirlerde aşğın simgesi olan bülbülün güle yani sevgiliye olan aşkıyla yanmasını yine ateş metaforunu kullanarak anlatır. Burada bülbül ile kendini özdeşirir.

Aşkının elinden *yandın*  
Cihâna velvele saldın  
Bu gün mestânesin içtin  
Yâr elinden dolu bülbül (Elçin, 1998, s.489).

Acaplaman beni beğler ağalar  
Beni böyle gezdiren ahd ü emandır

Sinemın başında *şem'alar yanar*

Söyünmez *ateşim* derdim yamandır (Karasoy vd, 2017, s.17).

Eşk-i hasret ile didem âsiyablar dönderir

Korkarım âhım *odundan* bir gice âlem *yanar*

Hûn-ı dil ile yüzüpümmîd-i lutf ile sunar

Arzıhalin Gevherî divâna Sultânım benim (Elçin, 1998, s.583).

## 5. Ateş-Rakip

Gevherî, şiirlerinde az da olsa ateşle rakip arasında da ilgi kurmuştur. Çünkü aşğın içinde bulunduğu ateşin sebebi bazen rakiptir. Rakip, aşğın nazarında kötü olan kişidir. Şiirlerde sevgiliye kavuşmada engel motifi olarak görülür.

Şol yâre kim ani sevdiğim yâre

Merhem-i Lokman'dır bana o yara

Rakîp ile vardık rûberû yâre

Bana didi sen dur *nâre o yana* (Elçin, 1998, s.29).

Çıkarmasın beni derun-i dilden

Ben ona âşıkım cân ü gönülden

Onun hasretiyle ağyar elinden

Rûz ü şeb *yanmada* sinemde *nârım* (Elçin, 1998, s.188).

*Yaktı* bağrımızı kebab eyledi

Canımıza dürlü azab eyledi

Şimdi vücudumuz tûrab eyledi

Akıbet kül etti şu ağyar bizi (Elçin, 1998, s.132).

Rakiple ateş arasındaki ilişki bazı şiirlerde aşğın rakibe bedduası şeklinde karşımıza çıkmaktadır.

Gevherî'yi koydun figan içinde

Vücudun çürüsün zindan içinde

Âh edip gezesin cihan içinde

Öldüğ(ün)de kabrin *nâr* ola rakib (Karasoy vd, 2017, s.17).

Ol hub cemalindir aklım şaşırın

Cığerciğim kebab edip pişiren

Beni sevdiğimden ayrı düşüren

Dilerim kim yeri yurdu *nâr* olsun (Karasoy vd, 2017, s.12).

Dûd-ı âhım ol adûyü eyledi yârdan ırak

Semtini göstermez idim dideye olsa yasak

Bir yanında kûy-ı dilber bir yanı *nâr-ı firak*

Ol rakibin meskeni a'raf şeklin bağlamış (Elçin, 1998, s.604).

## 6. Diğer kullanımlar

Gevherî geleneğe uygun olarak şiirlerinde büyük oranda beşeri aşkı anlatır. Ancak onun pek az şiiri farklı konularla ilgilidir. Bunlar arasında tespit edilen ateş metaforunun kullanımları da şu şekildedir.

Aşağıdaki şiirin dini-tasavvufi halk şiiri etkisinde yazılmış olduğu düşünülebilir. Dörtlükte Hz. Muhammet, Hz. Ali'ye atfen Haydar ve onun kılıcı Zülfikar geçmektedir. İslamiyet yolunda yapılan gazalarda kâfirlere ateş saçmak isteğinin dile getirildiği bu örnekte ateş hem maddi hem manevi anlamlar içermektedir.

Han Mehemmed'tir İskender misali

Seyfi Zülfikardır Haydar misali

Gaziler her biri ejder misali

Küffara *ateşler* saçmak isteriz (Elçin, 1998, s.15).

Tasavvuf konulu bir başka şiirinin içinde yer alan aşağıdaki dörtlükte ise Hz. Adem'in cennetten çıkarılma kıssasına ve ateşten yaratılmış olan şeytanın topraktan yaratılan Adem'e secde etmeyi reddedişini konu alan kıssaya telmihte bulunmuş, aşık ile maşuk nur iken aşığı yakan ateşin aslının ne olduğunu sorgulamıştır. Bu dörtlükte ateş ile şeytan arasında bir ilgi kurulduğu görülmektedir.

Dergâh-ı izzettinden şeytan dūr iken

Âdem'in mekânı cennette hūr iken

Âşık ile ma'suk vâhid nūr iken

*Yakan pervâneyi nârın* aslı ne (Elçin, 1998, s.67).

Gevherî, ateş metaforunu nadiren faklı tamlamalarla da kullanmıştır. Mihnet ateşi, gam ateşi, sohbet ateşi, işret ateşi, gayret ateşi, şiddet ateşi gibi.

*Nâr-ı mihnet* ile kameti nunum

Payimal-i cismi ömr-i gerdunum

Âşık-ı zülf-i Leyla ile Mecnûnum

Gönlüm eğlencesi bir dildarım yok (Karasoy vd, 2017, s.14).

Her bâr *âteş-i gamla* yanarım

Ne çâre elimde yok ihtiyârım

Kalmadı zerrece sabra karârım

Lebleri mercânım ne zaman gelür (Elçin, 1998, s.397).

*Yaktı* cismim dilberâ evvelki *sohbet âteşi*

Câna te'sir eyledi gittikçe *işret âteşi*

Bir refik yoktur ona da arz idem ahvâlîmi

Dünyâda müşkil hâl imiş yârı *gayret âteşi* (Elçin, 1998, s.575).

## Sonuç

Gevherî şiirlerinde aşkı dile getirirken “ateş” metaforundan sık sık yararlanmıştı. Farsça kökenli ateş sözcüğü Gevherî'nin şiirlerde bazen nâr, bazen od sözcükleriyle ifade edilirken çoğu zaman yanmak fiiliyle ilişkili olacak biçimde kullanılır. Şiirlerde geçen “ateş” gerçek anlamıyla ilişkili olacak şekilde daha çok benzetmeler ve mecazlarla karşımıza çıkar. Ateş, somut bir varlık olmaktan ziyade soyut kavramları karşılamak üzere kullanılır. Aşk, ayrılık, elem, hasret gibi duyguları ve bu duyguların âşıkta bırakmış olduğu acıyı ifade etmek üzere çoğunlukla “ateş” metaforunun tercih edildiği görülür. Ateş unsurunun şiirlerde bu kadar çok yer almasında, elbette bünyesinde barındırdığı özellikler etkili olur. Özellikle yakıcı etkisi ile aşk ıstırabını anlatmada oldukça uygun bir metafor olarak sıkça tercih edilmiştir. İncelenen örneklerde ateş en fazla ayrılıkla ilişkilendirilmiş, daha sonra sırasıyla, aşk, sevgili, âşık ve rakiple ilgili farklı durumların ifadesinde kullanılmıştır.

Çalışma kapsamında incelenen 1006 şiirden Şükrü Elçin yayınında 158 şiirde toplam 175 dördlükte kullanılan ateş ve çağrışımları, Karasoy vd. yayınındaki 54 şiirin 19'unda geçen 22 dördlükte ve Saraıvanova yayınındaki 7 şiirin 2'sinde bulunan 3 dördlükte tespit edilmiştir. Gevherî bu metaforu aynı şiir içinde bazen birden fazla dördlükte kullanmıştır. Bununla beraber bazen aynı dördlük içinde dahi birden fazla bu metafora rastlanmaktadır. Gevherî'nin şiirlerinin içinde çok sayıda ateş ya da ateşle ilişkili söz varlığı kullandığı tespit edilmiştir. Bu şiirlerde kullanılmış olan ateş metaforunun sıklığı Gevherî'nin şiir yaratımında ateşin vazgeçemediği bir unsur olduğunu göstermektedir. Gevherî gerek aşkın, gerek ayrılığın, gerek aşğın, gerek sevginin, gerekse rakibin hallerini anlatırken sıklıkla ateşle ilişkilendirerek daha güçlü bir imge yaratmıştır. Şiirleri incelendiğinde Gevherî'nin söz ustası bir âşık olduğu hemen fark edilmektedir. Sonuçta bu ustalık kendi döneminden bu zamana kadar yaşanan süreç boyunca başka şairlere ilham vermiş olmasının da nedenlerinden biridir.

## Kaynakça

- Artun, E. (2008). *Âşıklık Geleneği ve Âşık Edebiyatı*. Adana: Karahan Kitabevi Yayınları.
- Bachelard, G. (1995). *Ateşin Psikanalizi* (Çev. Aytaç Yiğit). Ankara: Bağlam Yayınları.
- Bachelard, G. (2008). *Mumun Alevi*. (Çev. Ali Işık Ergüden). İstanbul: İthaki Yayınları.
- Elçin, Ş. (1998), *Gevherî Divânı*, Ankara: Atatürk Kültür Merkezi Başkanlığı Yayınları.
- Eliade, M. (1993). *Mitlerin Özellikleri*. (Çev. Sema Rifat), İstanbul: Simavi Yayınları.
- Karasoy, Y., Yavuz, O., Yılmaz, İ. (2017), “Gevherî Divanına Katkılar”, *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, S.42, s.1-22.
- Nayir Ekinci, H. (2017), “Divan Şiirinin Ateşten Kıyafetleri”, *International Journal of Language Academy*, S.5/1, s.401-409.
- Ögel, B. (1971), *Türk Mitolojisi* (Cilt 1), Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Pala, İ. (2015). *Ansiklopedik Divan Şiiri Sözlüğü*. (25 b.). İstanbul: Kapı Yayınları.
- Saraıvanova, İ. (2007), “Barışın Güzel Yüzü Aşk: Bir XIX. Yüzyıl Elyazma Mecmuasında Gevherî'nin Bilinmeyen Şiirleri Üzerine Düşünceler”, *ICANAS 38 Uluslararası Asya ve Kuzey Afrika Çalışmaları Kongresi*, 10-15 Eylül 2007. Ankara.
- Tanyu, H. (1991). “Ateş”. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi* (Cilt 4, s. 52-5) içinde. İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı.
- Uludağ, S. (1996). *Tasavvuf terimleri sözlüğü*. İstanbul: Marifet Yayınları.

### **EK: Gevherinin Şiirlerinde Tespit Edilen Diğer Örnekler:**

Çalışma kapsamında incelenen 1006 şiir arasından çalışmanın ana metninde yer verilmeyen örnekler, çalışmadaki sınıflandırma başlıkları kullanılarak ek bölümünde sıralanmıştır.

1. Ateş - Ayrılık

Gözlerimin yaşı deryâya akar

*Hicran ateşleri* sînemi yakar

Ağladıkça âhım göklere çıkar

Ağam dağlar başı duman oldu gel (Elçin, 1998, s. 152).

Mahşerde şehâ bir ulu divân olacaktır

Her an olacaktır

Hicr *âteşine* sîneler uryan olacaktır

Sûzan olacaktır (Elçin, 1998, s.627).

Çün bizi ferdâya saldın nazlı yâr şimdengerü

Başıma sahn-ı belâdır bu diyar şimdengerü

Ol yüzü gül gonçe-fem açmaz dehâhın söylemez

Hemdemimdir *nâr-ı hasret* âh ü zâr şimdengerü (Elçin, 1998, s.606)

İşimden gücümde oldum âvâre

*Hasretinle yaktım* cismimi *nâre*

Bulunmaz derdime gayri bir çâre

Yolunda cânımı vermeden gayri (Elçin, 1998, s.122).

Tâkatim kesti vücudum *yaktı hicrânım* benim

Boyanır gülgûna her şeb çeşm-i giryânım benim

Âlemi gavgâya verdi âh u efgânım benim

El-amân ey gamzesi cellâd amân insâfa gel (Karasoy vd, 2017, s.15).

Ney gibi zârım var sînem harabtır

*Nâr-ı hasret* ile ciğer kebaptır

Bîçâre gözetmek azîm sevaptır

Meded bize sımk gönül sarıcı (Elçin, 1998, s.78).

Gevherî ölürsem ben bu mihnetle

Şikâyet ideyim Hakk'a hasretle

Helâl etmem dostum *nâr-i firkatle*

*Yakup* vücudumu kül ettüğünü (Elçin, 1998, s.118).



Biz geçtik irmeden devr-i devlette  
Kail idik şeb-i nigâh-ı firkatte  
Pervâne-veş *yandık nâr-ı hasrete*  
Nevâsâz-ı Feryad olmadık kaldık (Elçin, 1998, s.140).

Firâkına tâkat getirmek muhal  
Kalmadı kulunda zerrece mecal  
Gel eyle hâtırım bir kerre sual  
Koma *nâr-ı firkatte* efendim beni (Elçin, 1998, s.112).

Tâliim ezelden çün oldu magbun  
Müsâid olmazsa bu çarh-ı gerdun  
Firâkına *yandı* bu dil-i zebun  
Koma *nâr-ı firkatte* efendim beni (Elçin, 1998, s.112).

Gevheri der daldım bu gam bahrına  
Tahammül kalmadı dostun kahrına  
Azm eyleyüp gelsün cây-ı vaslına  
Koma *nâr-ı firkatte* efendim beni (Elçin, 1998, s.112).

Gevherî der bu gün baştan aşırđı  
*Hicran ateşiyile* bağrım pişirdi  
Elim sundukça meyvesin düşürdü  
Meyvesin verdiğim dal bana düşman (Elçin, 1998, s.227).

Ah ile efganım göklere çıktı  
Gel yeter ağlattın beni şad eyle  
*Hasretinle ateşi* cismimi *yaktı*  
Sevindir lütfunla adl-i dâd eyle (Elçin, 1998, s.55).

Terahhum kıl yeter ağlattın beni  
*Yakma hicr oduna* bu cân ü teni  
Gevherî öldürür âkıbet seni  
Böyle geç geç gelüp tez tez gidişler (Elçin, 1998, s.320).

Bağrım kebab etti *ateş-i firkat*  
Sözünde âlem var zâtında haslet  
Müyesser olmazsa cihanda vuslat  
Uzaktan cemâlin gördüğüm yeter (Elçin, 1998, s.326).

Bimarım aşkınla hayli zamandır  
Hasta dile sıhhat ne zaman gelir  
*Ateş-i hicrinle* hâlim yamandır  
Aceb dem-i vuslat ne zaman gelir (Elçin, 1998, s.365).

Aldırım aklımı zayı oldu fikrim  
Mest-i aşk olmuşum bilmezim şükrüm  
Gevherî der her dem dilimde zikrim  
*Nâr* hicre *yandım* ne zaman gelür (Elçin, 1998, s.400).

Bimâr-ı aşkımın hayli zamandır  
Hasta- dil'e sıhhat ne zaman gelür  
*Ateş-i hicr* ile hâlim yamandır  
Aceb dem-i vuslat ne zaman gelür (Elçin, 1998, s.400).

Cemâlin gördükçe artar cünunum  
*Ateş-i hicrinle yanar* derünüm  
Lütf idüp de yıkma kalb-i mahzûnum  
Yakmasın vücüdüm nâre böyle yaz (Elçin, 1998, s.449).

Gevherî ümidim Hak'tan  
*Yandı* bu bağrım firaktan  
Ey efendim derd-i aşktan  
Ölürüm kimseler bilmez (Elçin, 1998, s.550).

Hicr-i ruhsârınla *âteşler* bıraktın cânıma  
Dağları yaktın sitemle sîne-i uryânıma  
Hâsılı kâr eyledi aşkın dil-i süzânıma  
Vechi var *yansın* yakılısam aşk ile sultânıma (Elçin, 1998, s.554).

Dil-rübâlar içre öyle bir sehî kamet mi var  
Mufassal cevri ü cefânı çekmeğe tâkat mı var  
*Nâr-ı* hicrinden efendim bir nefes râhat mı var  
Ah ü Efgan bir yana gözyaşı deryâ bir yana (Elçin, 1998, s.556).

Bilmem şu feleğe neyledim nittim  
Gam zehrini sundu bana nûş ittim  
Gel iriş sevdiğim işte ben gittim  
Koma *nâr-ı firkatte* efendim beni (Elçin, 1998, s.112).

Sevdiğimden ayrılah bir aceb hâletteyim  
Nâr-ı firkat yaktı cismim cânıma kâr eyledi  
Gitti ol Lokmân-ı derdim ben buna hayretteyim  
Derd-i serler cûşa geldi kendin izhar eyledi (Elçin, 1998, s.566).

Bu dil-i biçare aldandı senin ikrarına  
Bülbül-i şeydâ gibi düştü gül-i gülzarına  
Gevherî biçâreni *yakma* firakın *nârına*  
Dilberim cânım efendim hânümânım gel görün (Elçin, 1998, s.593).

*Yaktı* beni *hicr oduna o yanmaz*  
Ya ne dersin merhametsiz o yâre  
Sabah oldu feryâdımdan uyanmaz  
Umarım ki bülbül öte uyara (Elçin, 1998, s.719).

Her gördükçe yüzünü döndürür  
Mecmun ider seni dağa gönderir  
*Hicran ateşine yakup yandırır*  
Vücudun *yakıcı nârı* neylersin (Elçin, 1998, s.737).

*Yakar* iken cismim *âteş-i hicran*  
Ben iderken böyle derd ile Efgan  
Ey gamzesi cellâd âfet-i devran  
Başı cânı koyup kande gidersin (Elçin, 1998, s.267).

Ben sevmedim senden gayrı dilberi  
Kerem eyle isnad itme ey peri  
Barışalım gele efendim gel beri  
*Yaktı* bağrım hasret ile *nâr* benim (Elçin, 1998, s.206).

Melâmet hırkasın başıma çektim  
*Nâr-ı hasret* ile sînemi yaktım  
Ağlayu Ağlayu gözlerden çıktım  
Gelüp kanlı yaşım silmedin gittin (Elçin, 1998, s.275).

Derünümde derdler eylemez sükûn  
*Nâr-ı firkat yaktı* sînemi bu gün  
Sel oldu hasretle çemimin yaşı  
Yârimi görmedim üç gündür bu gün (Elçin, 1998, s.291).

Bendenin akılcığın şaşırıp  
Ciğerciğim *hicr oduna* pişirüp  
Ya neylersin beni derde düşürüp  
Çün kapunda nice nice kulun var (Elçin, 1998, s.306).

Bahr-ı Ceyhun gibi yeter çağlattın  
*Firâk ateşiyle* ciğer dağlattın  
Eğer âşık isen yeter ağlattın  
Var çeşmimi yâre sildir efendim (Elçin, 1998, s.197).

Benden selam olsun şol nazlı yâre  
Beni mahzun etti kendi şâd olsun  
*Firkat* ile *yaktı* sînemi nâre  
Efendim işidüp ber-murad olsun (Elçin, 1998, s.279).

Her gördükçe yüzün.....döndürür  
Mecnun ider seni dağa gönderir  
*Hicran ateşine yakup yandırır*  
Vücudun yakıcı *nârı* neylersin (Elçin, 1998, s.270).

Kime feryad idem cânan elinden  
*Yandı* bağırıcığım *hicran* elinden  
Çarhın siteminden devran elinden  
Sararup gül benzim soldu neyleyeyim (Elçin, 1998, s.211).

Âşık olup ben bu aşka düşeli  
Ciğer kebab *hicr oduna* pişeli  
Gül yüzlü yâr bizden ayrı düşeli  
Bülbülüm gülşende zâr bizim için (Karasoy vd, 2017, s.16).

*Nâr-ı hasret* ile *yanup* pişenin  
Tütünü tüter yüreciği kar olur  
Her kişiler öyle hâcet bitürmez  
Âdem olan âdem hakkı yetürmez  
Değme yiğit kötü sözü getirmez  
Kocalıkta nâmus ile âr olur (Elçin, 1998, s.385).

.....

.....

*Beni hicran ateşine*

*Yakan dilber sen kiminsin (Elçin, 1998, s.757).*

*Âteş-i hasretle oldu mürğ-i dil âşüfte-hâl*

*Küy-i yâre varmağa yok zerrece tende mecâl*

*Artmada günden güne cism-i zaîfimde melâl*

*Gevherî' ye bir nazar kıl vâdi-i hayrettim (Elçin, 1998, s.586)*

*Bana mı virdin cefâ vü mihneti ey çarh-ı dñn*

*Tende râhat yok dü çeşmimden akar seylâb-ı hñn*

*Dil firâş-ı firkatte düştü yanar cânâ bütün*

*Ey efendim yalnız kaldım gam-i firkatteyim (Elçin, 1998, s.585).*

*Gevherî de çeksın nâr-ı hicrânı*

*Gülmek yoktur amma ağlasam bâri*

*Cânan yanağından bir bergüzârı*

*Ne yâr kendi verdi ne alabildim (Elçin, 1998, s.193)*

*Azm-i rah eyledim elvedâ seni*

*Muhelif yere saldı rüzgâr beni*

*Yitirdim kendimi Mecnun'a döndüm*

*Koma nâr-ı firkatte efendim beni (Elçin, 1998, s.112)*

*Ol nâr-ı hasretle bağrımı delüp*

*Görüp düşmanlarım halime gülüp*

*Hiçbir dostum yok ki yanıma gelüp*

*Dediler derdimend kaldı ne çare (Elçin, 1998, s.72)*

*Nazlı dilber bizden olah yasak*

*Bülbül dâimzâre alıştık*

*Bizi ihrak itmez âteş-i firak*

*Biz semender misli nâre alışık (Elçin, 1998, s.142)*

*Bağrım deldi tîr-i firkat-i cânan*

*Aceb mi olursa ney gibi nâlan*

*Bâl ü perin yakup ateş-i hicran*

*Düştü pervâne-veşnâre gönlümüz (Elçin, 1998, s.461).*

Gamze sertizin eylerse vücūdum dağ dağ  
Ateş-i firkat Yakup beyt-i dile çerag  
Aşıkım bin pâre etsen gelmezim billal ferağ  
Ten benim cânım senin kurban benim ferman senin (Elçin, 1998, s.589).

Ağlamaktan görmez oldu bu gözüm  
Hasret ateşine yanmakta özüm  
Unutma Gevherî'yi ey iki gözüm  
Hasretinle hâlim bilmem nic' olur (Karasoy vd, 2017, s.14).

## 2. Ateş – Aşk

Şunda bir dilbere gönül düşürdüm  
Âlemin ağyârı hesaba gelmez  
Aşkın ateşiyle bağrım pişirdim  
Bu *derdimin nârı* hesaba gelmez (Karasoy vd, 2017, s.8).

Aşk oduna beni sen *yandırır*sın  
Cefâ edip candan *usandırır*sın  
Yeminler eyleyip *inandırır*sın  
Bilmez mi sanırsın yalan andım (Elçin, 1998, s.117).

Aşkın *ateşinden* uğradım derde  
Gönlüm sararıyor üç yedi yerde  
Yârimin hayali(n) görende bir de  
Bu *gamların nârı* hesaba gelmez (Karasoy vd, 2017, s.8).

Âşıkta kıldığın başka fen gibi  
Görmemiştım kalbi âhen sen gibi  
Aşk *ateşi ... yaka* ben gibi  
Açılan güllerin sola bir zaman (Elçin, 1998, s.225).

Sevdiğim aşk ile düşmüşüm *nâre*  
Ciğer kebab oldu dil pâre pâre  
Seher yeli uğrar mı nazlı yâre  
Seher yellerinden mektub gözlerim  
Gözleri âhüdan selâm gözlerim (Elçin, 1998, s.209).

Aşkın *ateşine* beni yandırur  
Garib bülbül gül dalına kondurur  
El üstüne şeftaliler gönderür

Gözlerim ki ayva narım gelmedi (Elçin, 1998, s.92).

Der Gevherî düştü gönlümüz *nâre*  
*Aşkın ateşinden* oldu biçare  
Çünkü gönlün yoğ-idi hey kaşı kare  
Ya benim gönlüm alup neyledin (Elçin, 1998, s.251).

Lâf değildir dostlar bu söz inanın  
Aşkına düşeli ol nev-civânın  
*Aşk ateşine* düşüp *yananın*  
Bağrı kebab imiş bilmezdim evvel (Elçin, 1998, s.154).

Gevherî dağ başında Mecnûn oldum  
*Nâr-ı aşkın* ile sararıp soldum  
Merhamet kıl efendim işte öldüm  
Hasret kıyâmete kalır mı bilmem (Elçin, 1998, s.174).

Gevherî aşkınla dâim ider zâr  
*Aşkın ateşi* eşeddü minennar  
Tig-ı gamzen ile hezar yaram var  
Gel yetiş derdimin Lokmân-ı sensin (Elçin, 1998, s.263).

Bilenler desinler bu bir âşıktır  
*Ateş-i aşk* ile *bağrı yanaktır*  
Cümle âşıklardan bu bir sadıktır  
Sevdiği bir gül-i ra'nâ desinler (Elçin, 1998, s.316).

Hub cemalin firdevs-i a'lâ bağıdır  
Yüreğimde yanan *aşkın nârıdır*  
Hafta hemen doğmuş ayın biridir  
Şevk-ile âlemi boyar bu gözler (Karasoy vd, 2017, s.15).

Gevherî kapunda hizmete bakar  
*Nâr-ı aşkın* ile sinesin *yakar*  
Bellere karışmış çağlayıp akar  
Bu çeşmimin yaşı seller içinde (Elçin, 1998, s.44).

*Ateş-i aşk* bağrım eyledi kebab  
Çektiğim felâket olunmaz hesab  
Nazından yüzüne eylemiş nikab

Benim heman şimdi derdim yenile (Elçin, 1998, s.52).

Acep *nârı aşkın* eylemiş te'sir  
Sevdiğim sinesin açmış geliyor  
Nicelerin eylemiştir der-zencir  
Perçemin rüyuna saçmış geliyor (Elçin, 1998, s.375).

Hicr-i gamın ile şaşırđım beni  
*Aşkın ateşiyle* bişirdim beni  
Ne aceb sevdâya düşürdüm beni  
Ya ben seni Hakk'a salamaz mıyım (Elçin, 1998, s.190).

Sihrine uğrattın şaşirttin beni  
*Aşk ateşi* ile pişirdim beni  
Bir aceb sevdâya düşürdüm beni  
Ya ben seni Hakk'a salamaz mıyım (Elçin, 1998, s.190).

Dilde bir *ateştir* muhabbet derler  
Bu aşka esirdir etfâl ü pirlere  
Bir Mecnun'um bilmem gezdiğim yerler  
Sahrâ mıdır hisâr mıdır çöl müdür (Elçin, 1998, s.396).

Derd-i *aşk ateşi* sinemde tüter  
Arttı derdim evvelkinden beş-beter  
Merhamet kıl bana el-aman yeter  
Bedeni sinene sar keman- ebrü (Elçin, 1998, s. 431).

Dosttan bize sitem geldi  
*Aşk oduyla* bağrım deldi  
Dilber anın güldü  
Bir o yanda bir bu yanda (Elçin, 1998, s.463).

Bak şu kalbimin işine  
Saldı savdâyı başıma  
Gece gün *aşk ateşine*  
Yanarım kimseler bilmez (Elçin, 1998:550).

Varın söylen şu hayına  
Girmesün benim kanıma  
Bir *ateş* düştü cânıma



Tüterim kimseler bilmez (Elçin, 1998, s.550).

Kadrini bilmezsin ey mah âşık-ı sâdıkların  
Ateş-i aşkın ile dâim sesi yanıkların  
Öyle bir cenkeyledi ağyar ile âşıkların  
Göresin çok kimseler meydâna serpilmiş yatar (Elçin, 1998, s.595).

Yürekte *yanıyor* aşkımın *nârı*  
Yoluna harç ettim nâmus ü ârı  
Ölmeden gül yüzün göreydim bâri  
Hasret kıyâmete kalır mı bilmem (Elçin, 1998, s.728).

*Ateş-i aşkınla yandım* kebabım  
Bilmem neye varır hal-i harâbım  
Benden ayrılah ol la'l-i nâbım  
Divâne olmuşum bil seher yeli (Elçin, 1998, s.106).

Aceb *nâr-ı aşkın* eylemiş tesir  
Sevdiğim sinesin açmış geliyor  
Nicelerin eylemişdir der-zencir  
Perçemin rûyına saçmış geliyor (Elçin, 1998, s.748).

Söyünmez sinemde *ışkımın nârı*  
Yolunda terk ettim namus u ârı  
Ölmeden etsem seyr bir kerre bâri  
Hasret kıyamete kalır mı bilmem (Karasoy vd, 2017, s.20).

Umudumu ben Mevlâ' ya bağlarım  
*Aşk oduna* ciğerciğim dağlarım  
Gevherî der gice gündüz ağlarım  
Al yanağı gonce gülden ayrıldım (Elçin, 1998, s.179).

Kül olur bu *aşkın nârına* yanan  
Bel bağla sevdiğim sözüme inan  
Bu kara sevdemiş cümleye kıyan  
Dolandım bulandım aktım usandım (Elçin, 1998, s.180).

Derûnuma düştü *aşkın ateşi*  
Yüzünü görenler neyler güneşi  
Zülfün viran etmiş mülk-i Habeş-i

Onunçün çeşmine böyle hayranım (Elçin, 1998, s.182).

*Işkın ateşine* yandım kal oldum  
Sen şah-ı hubanın abdalı oldum  
Yitirdim aklımı hem deli oldum  
Soyundum libasım girdim bu şala (Karasoy vd, 2017, s.20).

Âşıkların ah eyleyüp ağlasa  
*Aşk oduna* sineceğim dağlasa  
Hep güzeller bir bir karşıma dursa  
Cümlenin serdârı benli sevdiğim (Elçin, 1998, s.202).

Tütî-i gūyâ lâl-i şeker-bârın gören  
Bülbülü gūş eylemez bir kerre güftârın gören  
Şu reftar ile ol mâh-ı ruhsârın gören  
*Âteş-i aşkınla* sūzan olmamak mümkün midir (Elçin, 1998, s.601).

Gelin hey yârenler söyletmen beni  
Söyledikçe müşkil hâlim yamandır  
Derûnumda *yanar* muhabbet *nârı*  
Bizi böyle iden ahd ü amandır (Elçin, 1998, s.335).

Düştüm *ateşlere* durmaz yanarım  
İçüp aşkın dolusundan kanarım  
Müşkil işi ululara sorarım  
Bilinmez gözleri mestim bilinmez (Elçin, 1998, s.445).

Acep *nârı* aşkın eylemiş te'sir  
Sevdiğim sinesin açmış geliyor  
Nicelerin eylemiştir der-zencir  
Perçemin rûyuna saçmış geliyor (Elçin, 1998, s.375).

Gevherî der hayâline daldığım  
Gice gündüz *ateşine* yandığım  
Baş yastukta gözüm yolda sevdiğim  
Ağlarım sızlarım yârim gelmedi (Elçin, 1998, s. 92).

Ağazadem senden cüdâ düşeli  
Hasretinle hâlim harab oldu gel  
*Ateş-i aşkınla* bağrım pişeli

Çiğirim yanuben kebâb oldu gel (Elçin, 1998, s.150)

3. Ateş - Sevgili

Çünkü rahm etmezdin ah sözüme

*Aşkınla ateşler yaktın* özüme

Ya niçün evvelden güldün yüzüme

Ey benim Gevherî gel deyi deyi (Elçin, 1998, s.131).

Bu aşk senden oldu hakka bakınca

Çok sa'y ittim beni *nare yakınca*

Kalur musun böyle Deccal çıkınca

Bir zaman insafa gelürsün güzel (Elçin, 1998, s.158).

Haram oldu bana vuslat-ı didar

Çâresiz oluben kalmışım nâçar

*Nâr itti menzirim çarh-ı sitemkâr*

Rûz ü şeb sunmada tas ile semler (Elçin, 1998, s.298).

Vücudum aşkınla dağ dağ iken

Beni *aşkın ateşine* dağlatma

Yazıktır canım taze çağına

Ahım ile gözüüm yaşın çağlatma (Elçin, 1998, s.28).

Düşenler dâima zâre

Kalur mu böyle biçâre

Yakanlar âşkı *nâre*

*Yanar* dostlar gafil olman (Elçin, 1998, s.503).

Dil (i) teşneleri firâk idersin

Zülâl-i vashna müştak idersin

*Celâl-i nârınla* ihrak idersin

*Yakarsın* büsbütün dünyayı dostum (Elçin, 1998, s.216).

Visâlınden mahrum eyleme beni

Yeter *yaktın nâre* bu cism ü teni

Kov rakîbi gitsün azdırır seni

Yanıma gelmesün şeytan efendim (Elçin, 1998, s.194).

Vücûdum hânesin *yaktı yandırdı*  
Bir celâlî gözü ile kaş ile  
Kolum kırdı kanatlarım sındırdı  
O pür-cefa bir ufacık taş ile (Elçin, 1998, s.53).

*Yaktı* beni *yaktı* nedir çaresi  
Ak gerdana siyah zülfü yayılan  
İşler bu sinemde zahmın yarası  
Felek urdu beni hasret yayılan (Karasoy vd, 2017, s.17).

Böyle yüksek uçma şahin bakışlım  
Kondururlar seni kola bir zaman  
Âşıkın sâdıkn *od'a yakışlım*  
Hiç lûtfun olur mu kula bir zaman (Elçin 1998: 225).

4. Ateş – Âşık  
Aziz iltifatın râyegân ettin  
*Ateş-i sînemi* gülistan ettin  
Mahzun Gevherî'yi şâdüman ettin  
Ey gonca dehânım aleyküm selam (Elçin, 1998, s.170).

Gözüm nuru ayrı düşeli senden  
Gurbet illerinde ağlar gezerim  
Rûz ü şeb *yanmada* sinemde *nârım*  
Ve billâhi kaldı sende nazarım (Elçin, 1998, s.188).

Perde-nişin oldu ömrümün varı  
Anınçün söyünmez *sinemin nârı*  
Bana göstermeyen cemâl-i yâri  
Hemen Hak'tan bulsun atasıdır hep (Elçin, 1998, s.295).

Muhabbet camını nüş idüp kandım  
Vücûdum tutuştu kül olup *yandım*  
Düşeli aşkınla mecnuna döndüm  
Şimdi vatanımız çöldür efendim (Elçin, 1998, s.196).

Geçti ömrüm benim ah ü zâr ile  
*Yanar* bu vücudum her bar *nâr* ile  
Ağazadem sana intizar ile  
Anca gün küşe-i gurbette kaldım (Elçin, 1998, s.179)

Ben o güzelin iline varmam  
Varup derdli olmadan varmam nideyim  
Nice bir *yanayım* dilber *nârına*  
*Yanup* derdli olmadan *yanmam* nideyim (Elçin, 1998, s.210).

*Ateşlere yanup* kül oldu bu ten  
Geceler subha- dek ah ederim ben  
Dahi cânım insaf etmez misin sen  
Cevr ü cefâ yeter oldu efendim (Elçin, 1998, s.194).

Tenim harab eder gam ile keder  
*Ahımın ateşi* eflâke gider  
Benim bu hâlime kimler rahm eder  
Ciğirim hünedüp bağrım ezerim (Elçin, 1998, s.188).

Bana ta'n eyleme gelsen de vâiz  
Terünümde olan *narı* bilmezsın  
Tabibler derdimin eminden âciz  
Vallahi sevdâ-yı yâri bilmezsın (Elçin, 1998, s.274).

Dökeyim çeşmimden nem nem üstüne  
*Yakayım* dağları sînem üstüne  
Bu elüm değil mi elüm üstüne  
Bülbül inler gül açılır hâr ile (Elçin, 1998, s.53).

İvazdan değildir hâl-i derünüm  
Ağladıkça didelerim *od* ağlar  
Dağlara arz ittim hâl-i derünüm  
Derün-i hâlimden gördüm *od* ağlar (Elçin, 1998, s.297).

Muhabetin yar zülfüne bağlayıp  
Aşkınla derya gibi çağlayıp  
Ta subha dek *yanıp yanıp* ağlayıp  
Senden gönلüm alayım mı ne dersin (Sarıvanova, 2007:1388).

5. Ateş – Rakip  
Hakikat seversen doğrusun söyle  
Ağladur mı kişi sevdiğin böyle  
Ayda bir kez olsun merhamet eyle

Düşmanın bağrını *nâr* ile doldur (Elçin, 1998, s.633).

6. Ateş - Diğer

Dem-be-dem arttırdım âh u zârımı

Bana terkettirdin hem diyârımı

Elimden aldirdin nazlı yârımı

*Yakup* vücudumu kül ettin beni (Elçin, 1998, s.112).

Gevherî çoktur hakiki hüsnüne dünyâda eş

Bir muhabbetnâme ile bu sînem dağımı deş

Şem'-i hüsnün arz ettikçe bu gönül pervâneveş

*Yanmağa yakılmağa ol nâr-ı şiddet ateşi* (Elçin, 1998, s.575).

### 34. Mitolojiden ideolojiye, çatışma unsurundan ortak değere: 1990-2022 yılları arasında Nevruz kutlamalarının karşılaştırılması

Ahmet Erman ARAL<sup>1</sup>

**APA:** Aral, A. E. (2023). Mitolojiden ideolojiye, çatışma unsurundan ortak değere: 1990-2022 yılları arasında Nevruz kutlamalarının karşılaştırılması. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (36), 625-634. DOI: 10.29000/rumelide.1369543.

#### Öz

Mitler, M. Eliade'nin popüler ifadesiyle, bir gerçekliğin veya şeyin nasıl hayata geçtiğini anlatan yaratılış öyküleridir. Öte yandan temsil ve uygulamanın yanında mit ve ritüelleri de kapsayan yönüyle daha geniş bir çerçevedeki kültürel miras ise somut ve somut olmayan boyutuyla toplumların kuşaktan kuşağa aktarılan kültürel birikimidir. Nevruz'un mit ve ritüellerden oluşması ve görece modern bir çerçevede "kültürel miras" olarak kabul edilmesi, Nevruz'un neyi ifade ve temsil ettiğini ve bunların ne ölçüde değiştiğini anlamayı gerektirir. Bu çalışmanın amacı, 1990'lı yıllardan itibaren Türkiye'nin sosyal, kültürel ve siyasi hayatında bir çatışma unsuru olarak beliren Nevruz'un, 2010'dan itibaren Türkiye toplumunu etrafında toplayan birleştirici bir unsura dönüşmeye başlarken uğradığı anlam değişimini ulusal ve uluslararası gelişmelerin ışığında değerlendirmektir. Bu makalede, literatür taramasıyla ulaşılan kaynaklar içerik analiziyle değerlendirilmiş ve Nevruz'un anlamında, temsilinde ve uygulanmasındaki değişimler, bu mirasın etrafındaki tahribat ve çatışma ortamıyla birlikte incelenmiştir. Çalışmanın neticesinde; Nevruz'un kökenine ilişkin tartışmaların, söz konusu bahar bayramının etrafındaki kimlik ve aidiyet iddialarının, bu bayramın yeni toplumsal ve siyasi ihtiyaçlara göre dönüştürülmesinin ve bu sürecin medya ve siyasetteki yansımalarının, bu bayramın sembolik anlamını kavramayı ve bayramı kutlama iradesini sürdürmeyi güçleştirdiği anlaşılmıştır. Türkiye'de son on yıllık süreçte halkın zihninde Nevruz'un önemli bir bahar bayramı olarak güçlenmesini destekleyecek gelişmeler yaşanmıştır. Ancak, 2009'dan beri UNESCO İnsanlığın Somut Olmayan Kültürel Mirası Temsilî Listesi'ne çok uluslu statüde kayıtlı olan bu unsurun, 1990'lardan itibaren başlayan gelişmelerin toplumdaki ve siyasetteki süregelen etkileri nedeniyle, UNESCO listesinde yer almanın ifade ettiği diyalog, uzlaşma ve paylaşım ideallerini yeterince yansıtmadığı da tespit edilmiştir.

**Anahtar kelimeler:** Nevruz, kültürel miras, çatışma, kimlik, ideoloji

### From mythology to ideology, from the element of conflict to the common value: A comparison of Nevruz celebrations in 1990-2022

#### Abstract

Myths, in M. Eliade's view, are creation stories that tell how a reality or thing came to life. On the other hand, cultural heritage that includes myths and rituals as well as representations and practices, is the cultural accumulation of societies transmitted from generation to generation with its tangible and intangible dimensions. The fact that Nevruz consists of myths and rituals and is recognized as "cultural heritage" in a relatively modern framework requires understanding what Nevruz represents

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Türk Halk Bilimi Bölümü (Ankara, Türkiye), ahmet.aral@hbv.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-0713-8649. [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 21.08.2023-kabul tarihi: 20.10.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1369543]

and to how it has changed. The aim of the study is to evaluate the change in meaning of Nevruz, which has emerged as a conflict element in Turkey's social, cultural and political life since the 1990s in the light of national and international developments. The sources reached through the literature review were evaluated with content analysis. The changes in the meaning, representation and application of Nevruz were examined together with the destruction and conflict around this heritage. Consequently; it is understood that the discussions about the origin of Nevruz, the identity and ownership claims, the transformation of Nevruz in line with the social and political needs, and the reflections of this process in the media and politics make it difficult to grasp the symbolic meaning of Nevruz and maintain the will to celebrate it. In the last decade, there have been developments that support the strengthening of Nevruz in the minds of the people. However, this element, which has been inscribed in the UNESCO Representative List of the Intangible Cultural Heritage of Humanity since 2009, cannot adequately fulfill the ideals of dialogue, reconciliation and sharing, due to the ongoing effects of the developments that started in the 1990s.

**Keywords:** Nevruz, cultural heritage, conflict, identity, ideology

## Giriş

Mitler, nasıl tanımlandıkları bağlama göre değişen ve toplumların ortaya çıkış aşamalarını ve hayat algılarını anlatan hikâyelerdir. Değerlendirilen konu çerçevesinde bakıldığında sözlü gelenek, sembol, mit ve ritüelleri kapsayan yönüyle öne çıkan kültürel mirasın ise gerek somut gerekse de somut olmayan alanlarıyla toplumların farklı dışavurum biçimlerini içeren ve kuşaktan kuşağa aktararak devamlılık arz eden bir birikimi ifade ettiği görülmektedir. “Kültürel miras” kavramı üzerinden ilerlemese de farklı örnekler üzerinden konuyla yakından ilişkili bir çerçevede E. Hobsbawm ve T. Ranger’ın ortaya koyduğu gibi (2006), kültürel mirasın yalnızca insanlığın bilgi ve deneyim hazinesini barındıran ve bu yönüyle sosyal, kültürel ve ekonomik bir zenginlik kaynağı olmadığı, endüstrileşme çağı ve milliyetçiliğin yükselişi ile birlikte onun aynı zamanda bir ideolojik aygıt olarak devlet veya çeşitli amaçlarla bir araya gelmiş topluluklar tarafından, güncel amaç ve ihtiyaçlara uygun şekilde dönüştürüldüğü bilinmektedir (Aykan, 2012 ve 2014, Kuutma, 2019; Lixinski, 2011; Musapir, 2023; Smith, 2006). İçerme, dışlama, karşı koyma veya egemen söylemin içinde eritme gibi farklı yollarla anlamı ve bağlamı dönüştürülebilir kültürel mirasın ideoloji temelinde değerlendirilmesi, kültürün aynı zamanda kimlik oluşturma veya biçimlendirme ve bu yolla egemenlik kurma veya hâkimiyeti tahkim alanı olmasına dikkat çekmek için gereklidir. Halk bilimi alanında Nevruz’la ilgili pek çok çalışma bulunur. Konuyu bu bayramın yapısal ve işlevsel özellikleri (Çobanoğlu, 2000), Nevruz’un somut olmayan kültürel miras olarak önemi (Oğuz, 2005), mit yoksullaşması çerçevesinde durduğu yer (Oğuz, 1999) ve kültürün küreselleşmesi (Oğuz, 2013) bakımından inceleyen araştırmacılar olduğu gibi onun toplumsal, ekonomik ve siyasi hayattaki yenileyici işlevini irdeleyen (Özdemir, 2006), temel özelliklerini ve Türkiye’deki kutlamaları gündeme getiren (Karaman, 1999), Türk tarihi ve kültüründeki yerini yorumlayan (Genç, 1995), geleneğin icadı çerçevesinde Orta Asya’da bir millî kimlik unsuru olarak nasıl dönüştüğünü değerlendiren (Kınacı ve Balcı, 2020), renklerle ilişkisine değinen (Rayman, 2002) ve Nevruz kutlamalarının eski canlılığından uzak olduğunu vurgulayan (Çetin, 1996, s. 328) araştırmacılar da vardır.

Bu çalışmada, özellikle 1990’lı yılların başından itibaren Türkiye’nin sosyal hayatında bir çatışma unsuru olarak ön plana çıkan Nevruz’un 2010 yılından itibaren Türkiye’deki toplumları etrafında toplayan birleştirici bir unsura dönüşürken uğradığı anlam değişimi, söz konusu dönemlerdeki ulusal ve uluslararası gelişmeler kapsamında değerlendirilmiştir. Nevruz’un resmî ve karşıt söylemlerde Ergenekon Bayramı ve Demirci Kawa efsanesi etrafında nasıl anlamlandırıldığı incelenmiştir. Ayrıca,



Türkiye'nin 2006'da taraf olduğu UNESCO Somut Olmayan Kültürel Mirasın Korunması Sözleşmesi ile diğer gelişme ve tutum değişikliklerinin Nevruz'un kutlanmasında normalleşme sürecinin başlamasına katkı sağlayıp sağlamadığı da yorumlanmıştır.

Uluslararası gelişmelerin bilhassa 20. yüzyılın ortasına kadarki dönemde gözlemlenen yıkıcı etkisi, 2. Dünya Savaşı'ndan hemen sonra devletleri birlik hâlinde ve barış esasını temel alarak hareket etmeye teşvik etmiştir. 1946'da UNESCO'nun kuruluşunun işaret ettiği bu yeni dönemle birlikte yavaş ama kararlı bir biçimde ulusal ve uluslararası politikalarda kültürel etki alanları yaratma hususu devlet ilişkilerinin yeniden düzenlenmesinde öne çıkmıştır. Aslında bu uluslararası gelişmelerin, modern devlet yönetiminde kültürel mirastan millî veya siyasi amaçlar ile resmî kültür söylemleri doğrultusunda faydalanılmasını kolaylaştırdığı söylenebilir. Bununla birlikte, toplumu meşru kabul edilen bir kimlik etrafında bir araya getirmek ve tarihsel ve kültürel kaynaklardan ilhamla veya bu kaynakları manipüle ederek güncel amaçlara uygun yeni anlam, mesaj ve semboller üretip insanlara millî kimliklerini hatırlatmak amacıyla, kültürel unsurların ulusal, bölgesel veya yerel düzeydeki yönetimlerce sahiplenilmesi; ekleme, çıkarma ve silikleştirme yoluyla onlara müdahale edilmesi ve “meşru bir egemen söylem” kurma çabası söz konusudur. Nitekim, Ö. Çobanoğlu, bir yönetimin, dış aktörün müdahalesini veya politik kullanımları kast etmemekle birlikte, Nevruz'da dinî unsurların dışında pek çok dinî olmayan unsurun bulunduğunu ve bu bayramların kaynağındaki unsurlara daha sonra eklenenlerle veya bunlara zamanla yeni anlamların eklenmesi yoluyla içeriklerinin zenginleştiğini belirtmiştir (2000: s. 57). Bazen planlı kimi zaman da güncel gelişmelerin neticesinde zamana yayılarak ortaya çıkan ayıklama, ekleme veya müdahaleler de zamanla farklı etnik kimliklere sahip grupları rahatsız etmeye başlamıştır. Bu çerçevede resmî söylemin çoğunluk tarafından benimsenmemiş kültür yorumlarının kapsayıcı görünen karar ve politikalarla uygulamaya aktarılması ve buna yanıt olarak, dışarıda bırakılan veya bırakıldıklarına inanan grupların kendi tutum, temsil ve eylemlerini üretme yoluna başvurmaları Gramsci'nin “hegemonya ve karşı hegemonya” (2011: s. 90) kavramları altında değerlendirilebilecek bir kültürel mücadele alanını ortaya çıkarmıştır. Dolayısıyla, kültürel miras olarak öne çıkan veya bu şekilde etiketlenen mit, ritüel, bayram, vb. öğeler millî devletler ile kendi kimliğini kurma, oturtma veya görünür kılma gayretindeki topluluklar arasındaki ilişkiyi etkilerken uygulamada neyin değiştiği ve daha da önemlisi bu değişikliklerin ne anlam taşıdığına incelenmesi önemlidir.

### 1. 1990'lı Yıllarda Nevruz Kutlamaları

Çalışmada karşılaştırma temelinde ele alınacak ilk dönemin 1990'lar olarak belirlenmesinin nedeni, Nevruz'un bu dönemden itibaren yoğun bir siyasi propaganda aracına dönüştürülerek bu bayramın baharın gelişi ve hayatın canlanmasından ziyade şiddet, terör, ayrılık ve gerginlikle anılır hâle gelmesidir. Nitekim Özmen'in makalesi, gazetelerdeki Nevruz haberlerinin önemli bir bölümünün “siyasi beyanat, eylem/gösteri ve terör olayı” niteliğiyle ve bayram olmasından ziyade açık ara ilk sırada “terör/çatışma nedeni” olarak okuyuculara sunulduğunu ortaya koymuştur (2017: s. 886-887). Diğer taraftan, yazının ikinci dayanak noktasını oluşturan 2010 yılından itibaren Nevruz'un birleştirici yönüyle öne çıkmaya başlamış olması sözü edilen dönemin çalışmaya dâhil edilmesi gerekliliğini doğurmuştur.

Türkiye Türkçesinde “yeni gün” anlamını taşıyan ve Türkiye'de ayrıca “Sultan Navruz”, “Yılsırtı”, “Mereke”, “Mart Dokuzu”, “Mart Bozumu”, “Ergenekon”, “Yörük Bayramı” gibi bölgeden bölgeye değişen adlarla anılan Nevruz, Orta Asya'nın çeşitli köşelerinden Balkanlar'a kadar uzanan çok geniş bir coğrafyada kutlanmaktadır. Güneşin koç burcuna girdiği, gece ile gündüzün eşitlendiği, miladi takvime göre 21 Mart ve Rumi takvime göre 9 Mart'ta kutlanan bu bayram, önemli bir doğa olayı olması

nedeniyle kuzey yarımkürede geniş bir alanda farklı kültürler tarafından benimsenmiştir. M. Ö. Oğuz'un ifade ettiği gibi, her topluluk veya ülkenin kendi inancı, kültür ve mitolojisi çerçevesinde anlamlandırılarak ve "yılbaşı" olarak kabul edip sahiplendiği bu bayramın bilinmeyen bir tarihten beri doğuş, diriliş, kurtuluş bağlamında kutlandığı Çin kaynaklarından Firdevsî'nin *Şehname*'si ve Ebul Gazi Bahadır Han'ın *Şecere-i Terâkime*'sine kadar farklı kaynaklarda aktarılmaktadır. Farklı inanç ve kültür çevrelerinde ilk insan Adem'in yaratıldığı, Yunus Peygamber'in balığın karnından çıktığı, Musa Peygamber'in Kızıldeniz'i yararak karşıya geçtiği, Hz. Muhammed'in peygamberlikle müjdelendiği gün olduğuna inanılarak kutlanan Nevruz ve 21 Mart, aynı zamanda "mali yıl" olarak 1985 yılına kadar kullanımda kalmıştır (2005: 5-7). Ayrıca, Alevilerin önemli bir bölümünün 21 Mart'ı Hz. Ali'nin doğum günü olarak kabul ettiği de bilinir.

Ayrıca, Nevruz'un kutlandığı 21 Mart'ın 2010 yılında Birleşmiş Milletler tarafından Uluslararası Nevruz Günü<sup>2</sup> ve Uluslararası Irk Ayrımı ile Mücadele Günü olarak benimsenmesi, bu günün ulusal ve uluslararası alanda daha görünür kılınmasına katkı sağlamıştır. Buna ek olarak, Türkiye'de Nevruz'un Fars kültür dairesine has bir bayram olduğu ve oradan Türklere geçtiği, Demirci Kawa efsanesi ile ilişkilendirilmeye çalışılsa da Nevruz'un bu efsaneyle hiçbir ilgisinin bulunmadığı (Çay, 2012: s. 28) ve Ergenekon'un Moğollardan alınmak suretiyle Türkleştirilerek sahiplenildiği (Çay, 1995: s. 4) gibi köken tartışmaları gündeme gelmiştir. Ek olarak, Nevruz'un bir başka ifadesi olan "Newroz"un afişlerde kullanılmasının engellenmesi, sağ ve sol görüşlü gazetelerde 1990'lı yıllarda ve 2000'lerde bu bayramın ciddi bir çatışma figürü olarak ön planda yer alması (Aydın, 2005: s. 109-117) gibi gelişmeler de yaşanmıştır. Bu faktörler, Nevruz'a ait içerik ve uygulamaların halk tasavvurunda olumlu yönde yer almasını ve bu bayramın doğa ve insanın uyumunu vurgulayan bir canlanma unsuru ve birliktelik simgesi olarak doğru şekilde yansıtılmasını zorlaştırmıştır. Nitekim, Ş. Y. Özmen'in çalışması Türk basınına yansıyan haberler üzerinden bu zorluğun örneklerini yansıtır (2017).

Türkiye'de 1980'lerin başında başlayıp 1990'larda zirveye ulaşan Nevruz geriliminin dayandığı kaynaklardan bahsedilmesi de önemlidir. Bununla beraber, öncelikle bu noktayı "geleneğin icadı" bağlamında ele almakta fayda vardır. E. Hobsbawm'ın "Alenen ya da zımnın kabul görmüş kurallarca yönlendirilen ve bir ritüel ya da sembolik bir özellik sergileyen, geçmişle doğal bir süreklilik anıstırır şekilde tekrarlara dayanarak belli değerler ve davranış normlarını aşılama çabasına çalışan pratikler" (2006: s. 2) olarak tanımladığı bu kavram, D. Aydın'ın çalışmasında öne sürdüğü üzere, Kürtlerin kendi geçmişlerini Nevruz temelinde oluşturmaları çerçevesinde önemlidir. Kürt entelektüeller tarafından 1918-1919 yıllarında yayımlanmış Jin adlı dergideki bazı yazılarda Demirci Kawa efsanesinin söz konusu dönemden itibaren Kürt kimliğini farklı kılan bir nitelik olarak gündeme getirildiğinden bahsedilir. Bununla birlikte, Ergenekon destanında, sayıları Ergenekon'a sığmayacak kadar artan ve oradan çıkmaya çalışan insanlara ateş yakmaları için rehberlik ederek dağdaki demir madeninin erimesini ve oradan kurtuluşu sağlayan demircinin varlığı ve demircinin önderliğindeki kurtuluşun her yıl 21 Mart'ta kutlandığı not edilmelidir. Bu noktada T. Eagleton'ın, ezilen grupların kendi tarihlerine ilişkin epik öyküler anlattıkları, dayanışmalarını şarkı ve ritüellerle kutsadıkları ve ortak çabalarının kolektif simgelerini yarattıkları (2011: s. 266) yönündeki düşüncesi akla gelir. Eagleton'ın bu ifadesi de yine Kürt kimliğinin Türk kimliğinden ayrı bir unsur olarak öne çıkarılışının anlaşılabilmesi için bir çerçeve sunar. Bu bakış da icat edilen mitlerin karşı hegemonya unsuru olarak yükselişini açıklamaya katkı sağlar. Ayrıca, Demirci'nin "Nevruz geleneğinin zengin simgesel havuzu"nun Kürt etnik kimliği için güçlü bir

<sup>2</sup> Bilgi için bkz. <https://www.unesco.org/en/international-day-nowruz> [Erişim Tarihi: 02.08.2023].

kaynak oluşturduğu yönündeki düşüncesi ve bu çerçeveyi Anthony D. Smith'in "etno-sembolizm" kuramıyla örtüşmesi (2012: s. 53) de konunun kuramsal boyutlarını kavramak açısından önemlidir.

*Jin* adlı dergide Kürtler tarafından 31 Ağustos'un Kawa'nın Dehhak'ı yendiği "millî gün" olarak kutlandığı ve 21 Mart'ın ise önceden beri yeni yıl anlamına gelen "sersal" adıyla Nevruz'la eşdeğer anlamlara sahip (ancak henüz o dönemde Newroz adıyla anılmayan) bir bayram olarak kutlandığı belirtilir. Aynı dergide Memduh Selim imzasıyla çıkan bir yazıda, Demirci Kawa efsanesinin aynı zamanda "direniş miti" karakterine sahip bir efsane olduğu ve Kürtlerin bir topluluk olarak kendilerine özgü kimliğiyle ayağa kalkması için bu efsaneden faydalanılması gerektiği aktarılır (Bozarlan 1985'ten akt. Aydın, 2005: s. 59). Bu çerçeveden bakıldığında, Nevruz etrafındaki olumsuz imajın tek başına 1990'lı yıllardaki görünümle değerlendirilemeyeceği söylenebilir. Ayrıca, *Şehname*'deki esas karakter Feridun'un inşasına çalışılan yeni kimlik doğrultusunda hikâyeden atılıp, ön plana alınan Demirci Kawa figürünün modern ihtiyaçlara uygun şekle dönüştürülerek 1990'lı yıllara kadar taşındığı ifade edilebilir. A. Hür, 22 Mart 2015'teki yazısında, bir gazeteye dayandırarak verdiği bilgiye göre Nevruz'un ilk kez Mart 1976'da bir "Kürt bayramı" olarak kutlandığı yazmıştır (2015). Buradan hareketle, daha önce 31 Ağustos'ta Demirci Kawa'nın efsanevi zaferine istinaden kutlanan bu günün arka plana atılarak, bu özel güne ait içeriğin Nevruz'un kutlandığı 21 Mart'a taşındığı söylenebilir. Dolayısıyla da 1980'lerden itibaren Demirci Kawa karakteri ile özdeşleştirilen Nevruz ile ilgili değişim sürecinin son aşamaya ulaştığı iddia edilebilir.

## 2. Yeniden Canlanma ve Mücadele: Nevruz'un İdeolojik Kullanımı

Önceki başlıkta özetlenen dönüşümle ilgili bir diğer önemli konu da Nevruz'un aktarım süreciyle ilgilidir. G. Aksoy, *Bir Söylence Bir Tarih: Newroz* adlı eserinde 1970'lere kadar Nevruz ve Demirci Kawa efsanesinin geniş çaptaki Kürt toplulukları arasında bilinmediğini ve çoğu insan için Kawa'nın Nevruz miti içerisinde vurgulanmaya başlanan yeni bir figür olduğunu ifade eder ve ayrıca, Y. Varol'un "Kawa'nın Kimliği Üzerine Birkaç Not" adlı yazısına atıfla, Nevruz bağlamında, alışlagelmiş biçimde yaşlıdan gence bir aktarım sürecinden ziyade gençten yaşlıya doğru bir aktarımın gerçekleştiğini belirtir (Varol, 1994'ten akt. Aksoy, 1998: s. 180). Bu çerçeveden bakıldığında, M. Mead'in "Social Change and Cultural Surrogates" adlı makalesi (1940: 92)'nin yanı sıra *Culture and Commitment: The New Relations Between the Generations in the 1970s* adlı eserinde "prefigüratif öğrenme" kavramı altında (1978: s. 73) söz ettiği gibi, yeni bir kültürel atmosfer içinde doğan ve önceki nesillere göre farklı kültürel algı ve kodlamaların farkındalığı eşliğinde büyüyen genç nesiller, mit ve ritüellere yüklenen yeni anlamlar ile bunlara paralel gelişen farklı uygulamalar doğrultusunda, icat edilen geleneğin yeni taşıyıcıları ve aktarımcıları olabilirler. Nevruz kutlamaları özelinde gözlemlenen gelişmelerin de bu çerçeve içerisinde okunması mümkündür.

Kürtler arasında 1970'lere kadar yalnızca küçük çaptaki organizasyonlar eşliğinde kutlanmasına devam edilen Nevruz (Anter, 1991: s. 62)'un şiddet ve terörle anılmaya başlandığı süreç 1980 darbesini izleyen süreçle başlamıştır. PKK terör örgütünün, doğudaki politika ve eylemlerinde önemli bir yerde konumlandırılan Nevruz'un, 1918 yılında *Jin* dergisinde gündeme getirilen "direniş miti" olma iddiasının terör örgütüne hayata geçirildiği söylenebilir. Terör örgütü tarafından "ulusal bir festival" olarak değil, bir "başkaldırı günü" olarak görülmesi istenen Nevruz (Aydın, 2005: s. 81)'un vermesi beklenenin tam tersi mesajlarla dolu şiddet ve terör içerikli bir ideolojik aygıt dönüşmesi, Türkiye'deki Nevruz algısının olumsuz yönde tektipleşmesine ve halkın bu bayrama olumsuz anlamlar yüklemesine neden olmuştur.

Bu olayların etkisiyle uzun yıllar bir “Kürt bayramı” olarak algılanan ve çatışma ortamının da etkisiyle bir kültürel miras olarak zarar gören Nevruz’un erken dönemde 1921-1923 yıllarında Ankara’da devlet temsilcilerinin üst düzey katılımıyla Ankara’nın belirli çayırılık ve meydanlarında (Tural, 2000) ve hatta S. Sakaoğlu’nun aktardığı gibi, bundan da önce 1914-1915’te Kastamonu’da Türk gençliğinin ulusal bir sembolü olarak (Çay, 2012: s. 286-297) ve 1918’de Konya’da canlı ve güçlü biçimde merasim tarzında kutlanmasına (1995: s. 89-93) rağmen, miladi takvimin kabulünden sonraki dönemde bu bayramla pek ilgilenilmediği (Oğuz, 2010: s. 40) ve bu sürecin 1990’lı yılların ortasında Nevruz’un Türkiye Cumhuriyeti’nin resmî organları tarafından kutlanmasına kadar uzadığı bilinir. Bu çerçevede, ortaya çıkan tablonun “mit yoksullaşması” (Oğuz, 2013: s. 149) bağlamında değerlendirilebilir. Oğuz’un ele aldığı biçimiyle “ulusal kalıt” kavramı, daha çok Batı referanslı kültürel üretim unsurlarının karşısında özgün biçimde var olabilmek için küresele taşınabilecek yerli mit ve ritüelleri öne çıkarıyor olsa da mit yoksullaşmasının Nevruz’la ilgili olarak 1990’larda gelinen aşamada çok ciddi olumsuz etkiler doğurup toplumsal barışa ağır darbeler indirdiği ortadadır. Bu noktaya farklı bir açıdan yaklaşıldığında, Hobsbawm’ın ifade ettiği gibi, “pratiklerin gündelik kullanımlarıyla kısıtlanmadıklarında, sembolik ve ritüel kullanımlar açısından tamamen bağımsızlaşacakları” (2006: s. 5) akla gelir. Bu bakımdan, merkezinde Nevruz’un yer aldığı sürecin bir hegemonya alanı hâline dönüşmesini engelleyerek toplumsal ahenk ve aidiyete katkı sağlama doğrultusunda mitlerden yeterince yararlanılmadığı söylenmelidir.

Çalışmanın ikinci bölümünü oluşturan 1990’lar ve sonrasındaki dönem ise daha çok Türkiye Cumhuriyeti’nin Nevruz temelinde devlet kurumları öncülüğünde kurmaya çalıştığı egemen söylemin tarihini ve bu bayramın –zaman zaman çatışma unsuru olarak varlığını sürdürse de- birleştirici yönünün görece öne çıkmaya başladığı dönemi kapsamaktadır. Türkiye’de kamu kurumlarının 1990’lardan itibaren “Newroz” a alternatif olarak Nevruz’u resmî söylem çerçevesinde güçlendirme ve Türk kimliğinin himayesinde görünür kılma çabasına girdiği söylenebilir. Bu bağlamda, özellikle Türk cumhuriyetlerinin Sovyetler Birliği’nden bağımsızlıklarını kazanmasıyla birlikte ve Orta Asya’da da bu bayramın güçlü şekilde kutlanmaya başlamasının etkisiyle, Kültür Bakanlığının 1991’den itibaren devlet sanatçıları ile Gaziantep, Batman, Kahramanmaraş, Siirt, Mersin gibi şehirlerde Nevruz kutlamalarına katılması, yine aynı Bakanlık tarafından Uluslararası Nevruz Yarışı, Nevruz Sergisi, mehter takımı gösterileri, Nevruz içerikli Karagöz-Hacivat icraları, vb. etkinliklerin düzenlenmesi, iller bazında valilikler gözetiminde birçok kamu kurum ve kuruluşu tarafından kutlamalara destek olunması ancak bununla eşzamanlı olarak terör örgütünün de bahar saldırılarını düzenli olarak (özellikle 1978-1999 yılları arasında) Nevruz gününe denk getirerek bu bayramı olağan anlam ve çerçevesinin oldukça dışına taşıması (Demirer, 2012: 76 ve 177), söz konusu özel günün uzun süre Türkiye genelinde bir tekinsizlik simgesi olarak görülmesine neden olmuştur.

1991 yılında devlet desteği ile her 21 Mart’ta Orta Asya kökenine vurgu yapılarak kutlanmasına başlanan Nevruz, Kültür Bakanlığına bağlı Halk Kültürünü Araştırma Dairesi tarafından da desteklenmiş ve söz konusu Daire, Abdulhalûk M. Çay’ın *Nevruz Türk Ergenekon Bayramı* (1985) adlı eserinden hareketle Nevruz bildirileri hazırlamıştır. 1990’lı yıllardan önce, kesintilere uğramış olmakla birlikte, Türkiye’deki Kürt toplulukları tarafından kutlanan Nevruz, ilgili topluluk tarafından dayandırıldığı efsaneyle birlikte resmî söylemce dışarıda tutulmuş ve Türklük kökenine vurguyla Ergenekon Bayramı olarak “Newroz” a bir karşıt söylem biçiminde desteklenmiştir. “Newroz” a atfedilen ve devlet çıkarlarına zarar verdiği düşünülen olumsuz anlamların devlet tarafından bertaraf edilmesi, 1991’de bağımsızlıklarını kazanan Türk cumhuriyetleriyle Türklük odağında ilişki kurarak Nevruz’la birlikte Türk resmî kültür tarihinin Orta Asya’da konumlandırılması açısından anlaşılır görünmektedir (Aydın, 2005: s. 93).

21 Mart 1993 tarihinde devletin üst düzey katılımı eşliğinde düzenlenen “Türk Kurultayı”, Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu öncülüğünde 1995 yılından itibaren beş kez düzenlenen “Türk Kültüründe Nevruz Uluslararası Bilgi Şölenleri” ve üniversiteler tarafından düzenlenen çeşitli sempozyum ve toplantılarda dile getirilen görüşlerin önemli bir kısmında, Hunlardan Uygurlara ve Selçuklulardan Akkoyunlular ve Osmanlılara kadar farklı devletlerde Nevruz’un Türk bayramı olarak kutlandığı vurgulanmış ve resmî söylemde Nevruz’un Türk kimliğiyle varlığını destekleme yönünde yoğun girişimlerin sürdürüldüğü görülmüştür (Aydın, 2005: s. 96). Bu doğrultuda, S. Tural ve E. Kılıç’ın hazırladığı *Nevruz ve Renkler* (1996) adlı kitaptan da yararlanıldığı eklenmelidir.

Daha önce sözü edilen çatışma ortamına rağmen, 1990’lı yılların ortalarında devletin Nevruz merkezli söyleminde uzlaşmacı bir tavra rastlandığı da görülmüştür. Kültür Bakanlığı ve Emniyet Genel Müdürlüğü gibi kurumların da desteğiyle basılan öykü kitaplarında Nevruz’un barış ve birlik sembolü olarak öne çıkarılması ve bu geleneğin tek bir ulusal kimliğin hâkimiyeti ile bağdaştırılmayacağı (Demirer, 2012: 261) şeklindeki ılımlı vurgu da dikkat çekmektedir. Dönemin Başbakanı Tansu Çiller’in 1995’te ve Cumhurbaşkanı Süleyman Demirel’in 1996’da Türk Dünyasında Nevruz Bilgi Şöleni organizasyonlarının açılışlarında yaptıkları konuşmalar (Tural, 1995: s. 3; 1996: s. 1), Nevruz’un sadece Türkler tarafından kutlanmadığının vurgulanması ve aynı toprağı paylaşan farklı toplulukların birlik içinde yaşamaları konusunda kültürel miras çeşitliliğinin önemine dikkat çekilmesi açısından önemlidir. Kültürel mirasın birleştirici yönünden bahseden yöneticilerin varlığı, Nevruz’un 21. yüzyılda UNESCO çatısı altında üretilen miras koruma yaklaşımlarının barışçıl tarafına katkı sağlamak bakımından önemli bir başlangıç noktası olarak okunabilir.

### 3. Nevruz’un Kültürel Miras Olarak Yükselişi: İmkân ve Eleştiriler

Aksi yönde örneklere her zaman rastlanmakla birlikte, Nevruz’un 2000’li yıllardaki anlamının, halkın zihninde daha olumlu referanslara sahip olduğu, Türkiye’nin farklı bölgelerindeki Nevruz kutlamaları ve bu kutlamaların medyada yer alış şekli gözlemlendiğinde anlaşılabilir. Türk siyasetindeki gelişmeler ve Türk kültürünü kurumsal düzeyde temsil eden yapıların uluslararası topluma daha entegre olmasıyla birlikte, bu bayramın “kültürel miras” temelinde barış ve birlik mesajları öncülüğünde kutlandığından söz edilebilir. Bu açıdan, 2009’da UNESCO İnsanlığın Somut Olmayan Kültürel Mirası Temsilî Listesi’ne çok uluslu miras kaydedilen<sup>3</sup> ve 2016’daki yeni katılımlarla 12 devlete ulaşan, 2010’dan beri “Uluslararası Nevruz Günü” adıyla kutlanan, TÜRKSOY tarafından her yıl 21 Mart’ta yurt dışında birçok uygulaması sahnelenen (TÜRKSOY, 2019), “baharın ve kardeşliğin coşkusu” sloganı ve Nevruz çiçeği görselleriyle 2015’te Millî Piyango biletlerine (Kültür ve Turizm Bakanlığı, 2015) taşınan ve 2012’de Gazi Üniversitesi ile UNESCO Türkiye Millî Komisyonunun işbirliğiyle düzenlenen “Nevruz Çalışmaları Uluslararası Semineri ve Çok Uluslu Dosyanın Geleceği Yuvarlak Masa Uzmanlar Toplantısı” ile geleceği tartışılan bu bayramın köken tartışması, mücadele, ayrımcılık, sağ-sol, vb. söylem, eylem ve kavramlardan uzak biçimde medya ve devletin desteğiyle görünür kılınmasının, Türkiye’nin sosyal, kültürel ve siyasal iklimi açısından olumlu sonuçlar taşıdığı ortadadır. Bununla beraber, Aydın’ın çalışmasından anlaşıldığı üzere (2016: s. 169-181), devletin egemen bakışıyla paralel tutum sergileyen bazı medya organlarının Nevruz kutlamalarını dönemin siyasi iklimine göre bazen “yakınlaşma” temasıyla kimi zaman da “ötekileştirme” odaklı yansıtması, medyadaki temsillerin bu bayramla ilgili yararsız köken tartışmalarını alevlendirdiğini ve Nevruz’un marjinalleşip bağlamından uzaklaşmasına hizmet ettiğini gösterir. Özmen’in, bazı gazetelerin Nevruz’u bir “Kürt bayramı” olarak

<sup>3</sup> UNESCO listesine kayıtlı Nevruz hakkında detaylı bilgi almak ve adaylık dosyasının içeriği için bkz. <https://ich.unesco.org/en/RL/nawrouz-novruz-nowrouz-nowrouz-nawrouz-nauryz-nooruz-nowruz-navruz-nevruz-nowruz-navruz-01161> [Erişim Tarihi: 29.07.2023].

sunduklarını; onu “Türk bayramı” olarak paylaşan gazetelerin ise konuya “geleneğin icadı” çerçevesinde yaklaştıkları yönündeki tespiti (2017: 873) de bu açıdan önemlidir. Dolayısıyla, devletin ve medyanın tutumu, Nevruz’un hangi çizgide algılandığına ve ne ölçüde bir bahar bayramı olarak kutlanabildiğine dair fikir verir.

Bununla birlikte, bilhassa UNESCO’nun bünyesinde yürütülen miras koruma süreçlerine bazı eleştirilerin getirildiği de görülür. B. Aykan, Nevruz’u analiz ettiği makalesinde, Somut Olmayan Kültürel Mirasın Korunması Sözleşmesi’ne taraf devletlerin miras ve milliyetçilik bağlantısından hareketle somut olmayan kültürel mirası ulus inşası süreçlerinde kullanmalarının mümkün olabileceğini ve bunun da resmî söylemin dışladığı veya “sakıncalı” görülen gruplara ait miras unsurlarının yok sayılmasıyla sonuçlanabileceğine yönelik endişeleri gündeme getirmiştir (2014a: s. 2). Bu durum, kültürel miras olarak etiketlenen kültürel unsurların mirasa dönüşme süreçlerinin, seçme ve dışlamaya dayalı olması bakımından hayli politik karakterini yansıtır. Benzer kaygılar Mevlevi Sema Törenleri için de söz konusudur (Aykan, 2014b). UNESCO’da yürütülen süreçlerin, bu yapıyı aidaatlarıyla finanse edip ayakta tutan taraf devletlerin ulusal ve uluslararası politikalarından bağımsız olamayacağı düşünüldüğünde, bu tür endişe ve eleştirilerin dikkatle takip edilmesini gerektiren haklı yönlerinin olduğu söylenebilir. Bununla birlikte, somut olmayan kültürel mirasın korunması ve kuşaklar arası aktarımı için ulusal ve uluslararası düzeyde gündem, vizyon ve politika oluşturma imkânı vermesi açısından UNESCO’da Somut Olmayan Kültürel Mirasın Korunması Sözleşmesi temelinde üretilen koruma yaklaşımlarının miras alanına dinamizm kazandırdığı açıktır. Dolayısıyla, siyasi referanslarından sıyrılarak, Nevruz’un yurt çapında barış, dayanışma ve doğayla uyumlu yaşam sembolü olarak kutlanabilmesi için sivil toplumun öne çıkmasını sağlayacak bir zeminin oluşturulması ve bu bayramın egemenlik, sahiplik iddiaları ve köken tartışmalarından uzakta düşünülmesi gerekir.

## Sonuç

1980’lerin ortalarından itibaren ve 1990’larda güçlenerek Türkiye’de Ergenekon Bayramı ve Demirci Kawa odağında bir mücadele unsuru olarak beliren ve toplumsal barışa tehdit olarak bir dönemin sembolü hâline gelen Nevruz’a ait uygulamaların ilk aşamada bir hegemonya alanı şeklinde ortaya çıktığı ve bu dönemin kültürel miras algısının ideolojik kaygılar esasında biçimlendiği görülmüştür. 2000’lerin başından itibaren ise kültür alanında Türkiye lehine ulusal ve uluslararası gelişmelerin; devlet, topluluk ve medya ekseninde Nevruz’un algılanış biçimini oldukça yavaş da olsa olumlu yönde değiştirmeye başladığı ve bu bayramı çekişme, aidiyet ve manipülasyonun kısır döngüsünden bir nebze kurtararak toplumların ortak değer etrafında buluşması yönünde bir bakış sunduğu anlaşılmıştır. Bu çerçevede, Nevruz’u çeşitli toplulukların farklı yazılı veya sözlü kaynaklara dayandırarak anlamlandırması, toplumların mit ve pratikler esasında sağlıklı kimlikler oluşturabilmeleri açısından önemli ve değerlidir. Bununla birlikte, Nevruz’un Orta Asya’dan Balkanlar’a kadar taşıdığı ortak anlam ve deneyimin edebiyat, gösteri sanatları, güzel sanatlar, eğitim ve ekonomi gibi alanlarda bir ilham kaynağı olarak değerlendirilmesi bu geleneği aidiyet, şiddet ve terör sarmalından uzaklaştırmaya destek olabilir. UNESCO’daki çok uluslu karakteri dolayısıyla toplumların temsili bakımından önemli bir yerde duran Nevruz’un tektipleştirilmesi, sahiplenilmesi, kökeniyle ilgili iddiaların ortaya atılması, manipüle edilmesi ve resmî çerçeve dışında kutlanmasının zorlaşması, birlikte yaşama kültürünü tehlikeye atmış ve Nevruz’un anlamını ve insanın doğa ve evrenle ilişkine dair kültürel birikimi tahrip ederek onu pek çok kez marjinal bir kutlamaya dönüştürmüştür. Bunlar göz önünde bulundurulduğunda, Nevruz’un “ortak değer olma niteliği” ön planda tutularak kutlanmasının uygulama ve aktarım süreçlerini zenginleştireceği ve bu bakış açısının, kültürün birleştirici ve yenileyici yönünün vurgulanması açısından daha faydalı olduğu söylenebilir.

**Kaynakça**

- Aksoy, G. (1998). *Bir Söylence Bir Tarih: Newroz*. Ankara: Yurt Yayınları.
- Anter, M. (1991). *Hatıralarım*. İstanbul: Aram Yayıncılık.
- Aydın, D. (2005). *Mobilizing the Kurds in Turkey: Newroz as a Myth*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aydın, E. (2016). *İki Nevruz: 1992-2013 Nevruz Kutlamalarının Türkiye Medyasında Yansımalarının Karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Arel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aykan, B. (2012). "UNESCO ve Kültürel Mirasın Milliyeti." *Neye Yarar Hatıralar? Bellek ve Siyaset Çalışmaları*. Ankara: Phoenix Yayınevi, 303-337.
- Aykan, B. (2014a). "Whose Tradition, Whose Identity? The Politics of Constructing 'Nevruz' as Intangible Heritage in Turkey". *European Journal of Turkish Studies* 19: 2-20.
- Aykan, B. (2014b). "How Participatory is Participatory Heritage Management? The Politics of Safeguarding the Alevis Semah Ritual as Intangible Heritage". *International Journal of Cultural Property* 20(4): 381-405.
- Çay, A. (1995). "Ergenekon Destanı ve Nevruz Bayramı". *Millî Folklor* 25: 2-7.
- Çay, A. (2012). *Nevruz-Türk Ergenekon Bayramı* (9. baskı). İstanbul: İleri Yayınları.
- Çetin, İ. (1996). "Nevruz ve Nevruz Kutlamasına Bir Örnek." *Türk Dünyasında Nevruz İkinci Bilgi Şöleni Bildirileri*. Ankara: Atatürk Kültür Merkezi Yayını, 325-328.
- Çobanoğlu, Ö. (2000). "Yapısal ve İşlevsel bakımdan Geleneksel Bayramlar Bağlamında Nevruz ve Hıdrellez". *Türk Bilig Türkoloji Araştırmaları* 1(1): 51-59.
- Demirer, Y. (2012). *Tören, Simge, Siyaset*. Ankara: Dipnot Yayınları.
- Eagleton, T. (2011). *İdeoloji*. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Genç, R. (1995). "Türk Tarihinde ve Kültüründe Nevruz". *Türk Kültüründe Nevruz Uluslararası Bilgi Şöleni Bildirileri*. Ankara, 15-25.
- Gramsci, A. (2011). *Hapishane Defterleri*. İstanbul: Kalkedon Yayınları.
- Hobsbawm, E. (2006). "Gelenekleri İcat Etmek." *Geleneğin İcadı*. Çev. Mehmet Murat Şahin. ed. Eric Hobsbawm ve Terence Ranger. İstanbul: Agora Kitaplığı, 1-18.
- Hür, A. (2015). Söylence, Bayram ve Serhildan Olarak Newroz. 21 Temmuz 2023 tarihinde <https://www.duzceyrelhaber.com/ayse-hur/33289-soylence--bayram-ve-serhildan-olarak-newroz-adresinden-alindi>
- Karaman, R. (1999). "Türkiye'de Nevruz Kutlamaları". *Millî Folklor* 42: 39-52.
- Kınacı, C.; Balcı, F. (2020). "Geleneğin İcadı ve Yeniden Canlandırılması Tartışmaları Ekseninde Bir Kazak Geleneği: Amal Merekesi-Körisüv Küni (Amal Bayramı/Görüşme Günü)". *Millî Folklor* 125: 46-59.
- Kuutma, K. (2019). "Afterword. The Politics of Scale for Intangible Cultural Heritage Identification, Ownership and Representation". *Politics of Scale: New Directions in Critical Heritage Studies*. ed. Tuuli Lähdesmäki, Suzie Thomas, Yujie Zhu. New York ve Oxford: Berghahn Books, 156-170.
- Kültür ve Turizm Bakanlığı (2015). Nevruz, Milli Piyango Biletlerine Şans Getiriyor. 11 Temmuz 2023 tarihinde <https://aregem.ktb.gov.tr/TR-133011/nevruz-milli-piyango-biletlerine-sans-getiriyor.html> adresinden alındı
- Lixinski, L. (2011). "Selecting Heritage: The Interplay of Art, Politics and Identity". *The European Journal of International Law*. 22(1): 81-100.
- Mead, M. (1940). "Social Change and Cultural Surrogates". *Journal of Educational Sociology*, 14(2): 92-109.

- Mead, M. (1978). *Culture and Commitment: The New Relations Between the Generations in the 1970s*. New York: Columbia University Press.
- Oğuz, M. Ö. (1999). "Mit Yoksullaşması ve 'Bayram Dede' Miti". *Millî Folklor* 53: 5-9.
- Oğuz, M. Ö. (2005). "Somut Olmayan Kültürel Miras: Türkiye'de Nevruz/Yenigün". *Millî Folklor* 65: 5-16.
- Oğuz, M. Ö. (2013). "Kültürün Küreselleşmesi Açısından Sevgililer Günü ve Nevruz." *Küreselleşme ve Uygulamalı Halk Bilimi* (2. baskı). Ankara: Akçağ Yayınları, 142-148.
- Özmen, Ş. Y. (2017). "Türk Basınında Nevruzun Bağlamsal İzleri." *Gümüşhane Ü. İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi*. 5(2): 873-900.
- Rayman, H. (2002). "Nevrûz ve Türk Kültüründe Renkler". *Millî Folklor* 53: 10-15.
- Sakaoğlu, S. (1995). "Konya'da 1918 Yılı Ergenekon Bayramı." *Türk Kültüründe Nevruz Uluslararası Bilgi Şöleni (Sempozyumu) Bildirileri*. Ankara: Atatürk Kültür Merkezi Yayını, 89-93.
- Smith, L. (2006). *Uses of Heritage*. London: Routledge.
- Tural, M. A. (2000). "Millî Mücadele ve Atatürk Devrinde Nevruz Kutlamaları", *Türk Dünyasında Nevruz Üçüncü Uluslararası Bilgi Şöleni Bildirileri*, Atatürk Kültür Merkezi Yayınları, Ankara. <https://ataturkansiklopedisi.gov.tr/bilgi/milli-mucadele-ve-ataturk-devrinde-nevruz-kutlamalari/> [Erişim Tarihi: 11.07.2023].
- Tural, S. (1995). "Başbakan Prof. Dr. Tansu Çiller'in Açış Konuşması." *Türk Kültüründe Nevruz Uluslararası Bilgi Şöleni (Sempozyumu) Bildirileri*. Ankara: Atatürk Kültür Merkezi Yayını, 3-4.
- Tural, S. ve Kılıç, E. (1996). *Nevruz ve Renkler*. Ankara: Atatürk Kültür Merkezi Yayınları.
- Tural, S.; Elmas, K. (1996). "Cumhurbaşkanı Sayın Süleyman Demirel'in Açış Konuşması." *Türk Dünyasında Nevruz İkinci Bilgi Şöleni Bildirileri*. Ankara: Atatürk Kültür Merkezi Yayını, 1.
- TÜRKSOY (2019). TÜRKSOY Nevruz Kutlamaları Avrupa Başkentinde. 11 Temmuz 2023 tarihinde <https://www.turksoy.org/haberler/2019-03-25-turksoy-nevruz-kutlamalari-avrupa-baskentinde-adresinden-alindi>



### 35. Emmanuel Levinas'ın düşüncesinde Tanrı kavramı

Nilüfer URLU ÜNALDI<sup>1</sup>

**APA:** Urlu Ünalı, N. (2023). Emmanuel Levinas'ın düşüncesinde Tanrı kavramı. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (36), 635-649. DOI: 10.29000/rumelide.1372376.

#### Öz

Emmanuel Levinas postmodern ve postmetafizik bir çağda Tanrı konusunda konuşmaya cüret etmiş bir düşünürdür. Ancak onun Tanrı'sı ne Ortodoks ilahiyatçıların veya teizm savunucularının Tanrısına benzer ne de filozofların Tanrı'sı Levinas'ın Tanrısıdır. O, şimdiye kadar Tanrı konusunda geliştirilen tüm açıklamalardan sakınır, dahası onları Tanrı'nın aşkınlığını iskalamakla suçlar. Bir yandan felsefecileri, Tanrı'yı bir bilinç içeriğine indirgeyerek nesnelleştirdikleri iddiasıyla suçlarken diğer taraftan teolojiyi de aynı tuzağa düşmüş olmakla itham eder ve yadsır; onlar bu haliyle Tanrı'nın aşkınlığını korumaktan uzaktırlar. Onun önerisi, Tanrı'nın sesinin işitileceği alan olarak insan ilişkilerine odaklanmaktır. Sadece diğer insanlara yönelik etik davranışlar Tanrı'ya giden yolu açar. Ona göre Yüz'ün bizi altüst eden çağrısı etik bir dönüşmeyi sağlar ve diğer insanlara yönelik gösterdiğimiz, ahlak olarak isimlendirdiğimiz ilgi Tanrısaldır. Tanrı'nın sözü burada ortaya çıkar. Başkasını kendime öncelemem düşüncesi, ancak kendi doğamın dışındaki bir şey tarafından harekete geçirilebilir, çünkü doğam haddizatında bana kendimi (korumamı, geliştirmemi vs) buyurmaktadır. Öyleyse etik durum insan doğasının ötesine giden ve Tanrı fikrinin/kavramının akla geldiği bir duruma işaret eder. Bu durumda Tanrı doğamızın anlamını alt üst eden ve bizim ontolojik olarak varolma irademizi dumura uğratan mutlak Başkası'dır ve bu etik çağrı bütün dinlerde yankılanan dinsel/kutsal bir çağrıdır.

**Anahtar kelimeler:** Levinas, Tanrı Kavramı, Sonsuz, Aşknlık, Etik

#### The concept of God in Emmanuel Levinas' thought

#### Abstract

Emmanuel Levinas is a thinker who dared to speak about God in a postmodern and postmetaphysical age. However his God is neither like the views of orthodox theologians or advocates of theism, nor is it the God of philosophers. He shuns all explanations of God that have hitherto been developed, and moreover accusing them of missing the transcendence of God. On the one hand, he rejects the reduction of God to a content of consciousness by philosophers, which aims to objectify God, and on the other hand, he also accuses theology of falling into the same trap and denies it; as such they are far from preserving the transcendence of God. His proposal is to focus on human relationships as the space for God's voice can be heard. Only ethical behavior towards other people opens the way to God. According to him, the call of the Face that turns us upside down brings about an ethical transformation, and our concern for other people, which we call morality, is divine. The word of God is revealed here. The thought of prioritizing the other over myself can only be triggered by something outside of my own nature, because my nature as such commands me to protect myself (to improve, etc.). The ethical situation then refers to a situation that goes beyond human nature and where the

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Felsefe ve Din Bilimleri ABD, (Zonguldak, Türkiye), niluferurluunaldi@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-8123-6706. [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 24.08.2023-kabul tarihi: 20.10.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1372376]

idea of God comes to mind. In this case, God is the absolute Other who turns the meaning of our nature upside down and ruins our ontological will to exist, and this ethical call is a religious/sacred call that resonates in all religions.

**Keywords:** Levinas, God Concept, Infinite, Trancendence, Ethics

## Giriş

Tanrı felsefeye nasıl girebilir? Hegel'e göre hem felsefenin hem de dinin nihai konusu ezeli hakikattir, hakikat ise Tanrıdır. (Reçber, 2013, s.13) Öyleyse Tanrı en başından itibaren felsefenin içindedir. Tarihsel olarak dinin varlığı insanın yeryüzündeki varlığıyla yaşattır. Felsefenin tarihi ise çok daha yeni zamanlara dayanır, ancak her ikisi de insanın karşılaştığı önemli problemleri ele alır ve çözmek için çaba harcar. (Aydın, 2007, s.9) Sözcük anlamı "hikmet sevgisi" olan (*philosophia*) felsefenin birçok tanımı yapılabilirse de en kabul göreni varlık, bilgi ve değer alanındaki insanın kadim ve sormadan edemeyeceği sorularına, sadece aklın sınırları içinde birtakım cevaplar verme çabası olarak tanımlanabilir. (Reçber, 2013, s.4) Felsefenin bu temel sorularla uğraşı hiç bitmez, çünkü felsefe Levinas'ın deyimiyle sürekli "başarısızlığa uğrar". (Ed. Direk, 2002, s.270) Dolayısıyla eleştirel bir bakışla meseleleri düşünmeye hep yeniden başlar. İnsan, âlem, özgürlük, hakikat gibi insana ilişkin tüm konular daima yeni baştan düşünülür. Bu soruların en önemlilerinden biri kuşkusuz Tanrı kavramı/sorusu/meselesidir.

Bu bağlamda Batı düşüncesinin de Tanrı ile ilişkisinin uzun bir serencamı vardır. Hikâye uzundur ancak Tanrı konusundaki düşünsel seyir, yirminci yüzyılın başlarına gelindiğinde dinin/kutsalın/Tanrı'nın bir mesele olarak bile görülmediği bir duruma evrilmiştir. Bu durum Gschwandtner'in belirttiği üzere yirminci yüzyılın sonları ile yirmi birinci yüzyılın başlarında "dramatik bir biçimde" değişir. Bundan böyle başta Fransız düşünürler olmak üzere birçokları yeniden din ve Tanrı kavramından söz açmaya başlar. Emmanuel Levinas'ın da içinde bulunduğu bu filozoflar tam da bu düşünsel iklimde, Batı düşüncesinde, inançtan ve Tanrı'dan söz etmenin başka yollarını ararlar ve bu, "teolojik bir dönüş" (Gschwandtner, 2013, s. Xix) olarak tanımlanır.

Emmanuel Levinas, bir yandan felsefenin Tanrı'yı ontolojik manada varolanların en üstün temeli olarak ele almasına karşı çıkar, çünkü bu aşkınlığını kaybetmiş bir Tanrı'dır; diğer yandan doğal teolojinin Tanrı'yı en üstün/en yüce varlık olarak tanımlamasını da yadsır. Onun hem filozofların Tanrısına hem de teolojinin Tanrısına karşı duruşu, onların Kitab-ı Mukaddes'in Tanrısını kucaklayamıyor olmaları yüzündendir. Felsefe, ancak varlık alanını aşıp "olmaktan başka türlü"yü düşündüğünde, olmanın hareketinin dışındaki, aşkın, gerçeklikten münezzeh bir Tanrı'yı kucaklayabilir. (Ed. Direk, 2022, s.27) Levinas'ın çabası Tanrı konusunda yeni bir inanç oluşturmaya çalışmak değildir, aslında o, felsefenin akıl ve inanç olarak betimlediği dilemma ile yüzleşir. Aynı zamanda Levinas, teizmin temel tezlerini referans alarak Tanrı'nın aşkınlığı-içkinliği meselesini yeni baştan düşünmeyi dener. Bu düşünüşü onu etiğin alanına getirecektir.

Teoloji, insanın Tanrı ile nasıl bir ilişkisi olacağına, hatta "düşünülemez" olan Tanrı kavramının nasıl düşünüleceğine ve Onunla kurulacak ilişkinin mahiyetine ilişkin süregelen bir çabadır; Levinas'ın aşırı biçimde vurguladığı başkasına karşı sorumluluk ve yükümlülük, post modern dönemin düşünsel özellikleri göz önüne alındığında (Tanrı'nın ölümü, metafiziğin sonu) sorumlu ve duyarlı bir teolojik düşünce için hareket noktası olabilir. Bu nedenle Purcell'in iddiası haklı görünmektedir: Levinas'ın teolojiye yönelik eleştirisi içerden, "teolojinin teolojiye" yönelik eleştirisidir ve bu, filozofun amacı

değilse de okuyucu ve yorumcularının muhtemel hedefi olarak anlaşılabilir. Onun felsefesi etikten ilham alan temel bir teoloji geliştirmek için alan açabilir. (Purcell, 2003, s. 471)

Biz bu makalede Levinas'ın Tanrı konusunda Batı düşüncesine yönelik eleştirilerini ve bu konuda kendi önerilerini ele almayı denedik. Bu bağlamda ilk bölümde geleneksel felsefenin Tanrı'ya ve Tanrı kavramına onto-teolojik açıdan bakışını ve Levinas'ın bu meseleye yönelik eleştirilerini ele aldık. Sonraki bölümlerde Levinas'ın kendi özgün yaklaşımını vermeye gayret ettik. Temel savımız Levinas'ın “zor zamanlarda” Tanrı'dan söz etmek suretiyle ve Tanrı'dan söz etmenin yeni bir uğrağı olarak hem değerli bir iş yaptığı hem de bunun ufuk açıcı olduğudur. Ancak insanın Tanrıyla hikâyesini tek bir minvale sıkıştırmak ve bugüne kadar olan ve bundan sonra da en azından bir imkân olarak olabilecek olan ilişkiyi/anlamı yalnızca “etik” ilişkiye hasretmek kanaatimizce indirgeyici bir tavidir. Bunu da burada belirtmeliyiz.

### 1.Felsefenin dili, kitabî gelenek, onto-teoloji

Tanrı konusunda düşünmeye başladığımız her seferinde akıl-inanç ikilemiyle karşılaşmak kaçınılmaz görünüyor, nitekim bütün bir düşünce tarihi bunun örnekleriyle doludur. Levinas, sözü edilen meselede Batı düşüncesinin tavrını, Heidegger'in onto-teolojik<sup>2</sup> dediği bir yaklaşımla belirlediğinden söz eder. Aslında kendisi de bu geleneğin çocuğu olduğunun farkında olsa da geleneğin köklerine yeni bir bakışla bakmaya ve kendisinin de dahil olduğu hâkim geleneğe mugayir, ancak dal budak salamamış alternatif bir yaklaşımı öne çıkarmaya çalışır. Fakat yine de felsefenin zaviyesinden baktığı konusunda ısrarlıdır. Levinas yazdığı dînî metinlerle felsefi metinleri birbirinden açık biçimde ayırmaya dikkat etse bile nihai anlamda bunların ortak bir “esin kaynağına” sahip olduklarını ifade eder; ancak bu iki alanın ayrı dilleri ve “farklı yorum yöntemleri” olduğunu kabul eder ve ikisi arasına ayırıcı bir hat çeker. (Ed. Direk, s.266) Onun bu yaklaşımı felsefe/akıl-din/inanç ilişkisine ilişkin önemli bir vurgudur, çünkü bu tavır kadim felsefe-din çatışmasına ilişkin kökenlerin/esinin birliği üzerinden bir ilişkiyi, bir kaynaktan birleşmeyi işaret eder ve düşünür tavrını vahiyden/inançtan yana belirler. Nitekim aşağıda anlatacağımız üzere akılla anlaşılır bir Tanrı/inanç kavramına/düşüncesine mesafeli durduğu gibi filozofların Tanrı'ya/inanca ilişkin görüşlerine de karşı çıkar.

Levinas, felsefenin Yunanlı olduğunu söyler ki bu ayırt edici bir özelliktir. Diğer taraftan onun Yunanlı olmayan köklerine ve kaynaklarına işaret ederek, felsefeyi dinin de dayandığı daha asli bir kökene oturtmaya çabalar. Ona göre Yahudi-Hıristiyan geleneği, anlama ve hakikate ilişkin alternatif bir yaklaşım önerir. Ancak “felsefi dil” bütünüyle Yunanlı olduğu için dinin (burada Yahudi-Hıristiyan geleneğinin) alternatif dilini konuşmak zorlaşır. Dahası süreç içinde Yahudi-Hıristiyan kültürünün tarihsel olarak Yunan kültürüne eklemlenmiş oluşu, felsefi dilin alternatifi olan din dilini konuşmayı fazlasıyla zorlaştırır. Levinas bu güçlüğü kabul eder ve aynı zamanda bunun sürmesi gerektiğine de işaret eder, çünkü bu sayede “Kitabi bilgeliğin Yunancaya tercümesi” devam edecek, akış sürecektir. (Ed. Direk, s. 267) Ona göre felsefe “esininde”, aynı zamanda hem Yunanlıdır hem de değildir. Bu iki esin kaynağını, anlamın bu iki kökenini insanlar arası ilişkide -etik- teşhis etmeye çalışmak ise Levinas'ın yapmaya çalıştığı şeydir. (Ed. Direk, s. 268-269)

Aslında Levinas'ın amacı Kitabi teoloji ile felsefi geleneği uzlaştırmak değildir. Ama felsefi düşüncenin felsefe öncesi “kurucu” deneyimlere dayandığını söyleyerek bu ikisi arasındaki ilişkinin derinliğine vurgu yapar. Öte taraftan önceliğin Kitabi geleneğe ait olduğunu belirterek de bu geleneği daha üst bir noktaya taşır. (Ed. Direk, 2002, ss. 298-299) “Felsefede” der Levinas, “her ne kadar ayet kanıtın yerini

<sup>2</sup> Kavram ilk defa Kant tarafından kullanılır.

tutamıyorsa da metnin tüm insan-biçimci metaforlarına karşın, yine ayetin Tanrısının filozof için Tin'in ölçütü olarak kalması mümkündür." (Ed. Direk, 2002, s. 298)

Levinas'ın söz ettiği iki yaklaşım, Kitabi gelenekle felsefenin dili arasındaki hakikate ilişkin temel ayrım, Yunanlı dilin "hakikat ile mevcudiyet'in anlaşılabilirliğini eşitlemesidir". Buna göre hakikat, dünya ya da kozmostur ve bir bütünlükte toparlanmış ve "eşzamanlaştırılmış"tır, mevcuttur. Yunan modelinde anlaşılabilirlik mevcut kılınabilen, ebedi bir şimdide ve burada temsil edilebilen, örtüsü açılabilen ve gün yüzüne çıkarılabilir bir şey olarak tasarlanır. Levinas, hakikatin mevcudiyet olarak belirlenmesinin, mahiyetleri itibariyle beşerî ve ilahî olanı ve zamansal olarak da geçmiş ve geleceği ortak ölçüye vurmak, "eşzamanlı" ve "özdeş" kılmak olarak anlamak manasına geldiğini söyler. Dahası bu, onları bir tarih içinde kapsanabilir saymak demektir ki bu da mevcudiyettir. Sonuç olarak Eski Yunan'ın varlık kavramı mevcudiyet olarak anlaşılabilir durumdadır. (Ed. Direk, 2002, s.267) Levinas ontolojiyi de yukarıda sözü edilen Yunanlı bütünlüştürme, bir bütünün içinde eritme çabası itibari ile eleştirir. Ama felsefe bu anlamda daima başarısızlığa uğrar. Bu başarısızlık iyi bir şeydir, çünkü onu "aşkınlığın indirgenemez başkılığına açık tutar." Levinas kendi tutumunu da bu noktadan itibaren konumlandırır. Nitekim "Tanrısal olanın birleştirme ile veya bütünsellik ile bu şekilde özdeşleştirilmesine karşı mücadele etmeye çalışıyorum." (Ed. Direk, 2002, s. 270) diyecektir. Şayet Tanrı'dan bahsediyorsak mutluktan söz ediyoruz demektir, ancak Levinas mutluluğun alanından tekillere, somut insanlara ve onların hikâyelerine doğru bir akıştan söz eder.

Yunan düşüncesinin varlığa ilişkin yaklaşımı/dili, onu, anlaşılabilirlik ve mevcudiyet olarak anlamak biçiminde geliştirmiştir. Bu yaklaşım/dil insanlar arası ilişkiye de sirayet eder ve böylece insanlar arası alan, dünyanın da mevcudiyet olarak anlaşılmasının bir parçası olarak mevcudiyet olarak yorumlanır. Nihayetinde âlem bir kozmostur ve insan da kozmosun bir parçasıdır. Levinas'ın önerisi, Yunan dilinin sınırlarını aşmak ve bu alana Kitabi bakış açısıyla yaklaşmaktır. İşte o zaman insani ilişkiler alanı adalet ile, başkasıyla ilgilenme yoluyla bizi bir mevcudiyet olarak tasarlanan dünyanın sonlu varlığının ötesine taşıyan aşk ve Arzu temalarıyla ilişkili olan etik açıdan da görülebilir. Levinas bu insanlar arası alanı bir "ara-yer" (interface) olarak tanımlar, zira burada hem fenomenolojik anlamda "anlaşılabilirlik" olan "dünyadan olan" ile etik sorumluluk olarak "bu dünyadan olmayan" yan yana bulunur. O, Tanrı'yı etik bakış açısıyla düşünmeyi önerir. Geleneksel metafiziğin yaptığı gibi Tanrı'yı dünyayla ve bizim ontolojik varoluşumuzla bağlantılı Yüce bir Yaratıcı olarak düşünmemek gerekir. O, Başka'lığın ve aşkınlığın Tanrı'sıdır ve ancak "anlaşılır dünyaya ilişkin fenomenolojik-ontolojik bakış açısında ortaya çıkan, fakat mevcudiyetin bütünselliğini kateden ve delip geçen ve mutlak olarak Başka'ya yönelen insanlar arası ilişkinin" dolayısıyla etğin diliyle anlaşılabilir. (Ed. Direk, 2002, s. 268-269)

Heidegger, Batı düşünce tarihini varolan-varlık arasındaki ontolojik farkı ıskalamakla suçlarken diğer yandan, Levinas'ın da belirttiği gibi Tanrı'yı da en yüksek varolan olarak tanımlar ki Heidegger bunu Kant'a ait bir kavramı kullanarak açıklar: ontoteoloji:

"Varolanların varlığı sorusu olarak varlık sorusu formu itibari ile çiftkatlı bir sorudur. O bir taraftan şu soruyu yönelir: Genelde bir varolan olarak varolan nedir? Felsefe tarihinde bu sorunun kapsamı altına giren refleksiyonlar ontoloji başlığını/adını alırlar. "Varolan şey nedir?" sorusu aynı zamanda şunu da sorar: Hangi varolan en yüksek (veya en üstün) varolandır ve hangi anlamda en yüksek varolandır? Bu Tanrı sorusu Tanrılıkla ilgili bir sorudur. Biz bu sorunun alanına teoloji diyoruz. Varolanların varlığına ilişkin bu sorudaki bu dualite ontoteoloji başlığı altında birleştirilebilir." (Ed. McNeil, 1998, s. 340)

Metinden anlaşıldığı üzere "Varolan şey nedir?" sorusu bir yandan ontolojik bir anlam taşır ve varolanların anlamını araştırırken diğer yandan hangi varolanın en yüksek varolan olduğunu ve ne

tarzda üstün olduğunu araştırmak suretiyle teolojik bir manayı işaret eder. Levinas, tıpkı Heidegger gibi varolan-varlık ilişkisine dair bu bakış açısını yadsır, çünkü en yüksek varolan olarak Tanrı, varolanların tümeli olarak işlev görmek suretiyle varlığın en yüksek hakikati içerisinde kavranmasını engeller. Böylece varlığın kavranışı Tanrı'nın kavranışı ya da bilgisine dönüşür yani teoloji olur ve varlık sorusu iskanır. (Levinas, 2021, ss. 122-123) Bu yaklaşım, Levinas'a göre Tanrı'nın gerçek aşkınlığını sağlayamaz, çünkü Tanrı'nın rasyonel söylemindeki aşkınlık ontolojik olarak kalır; Levinas'ın *Tanrı ve Felsefe* başlıklı metninde yer alan, "Tanrı'yı tanımlayan yükseklik, başımızın üzerindeki göğün sınırlarından kaçamaz." (Ed. Direk, 2002, s. 164) cümlesi bunu çok iyi ifade eder, ona göre yaptığımız açıkça Tanrı'yı kendi göğümüze sığdırmaktır. Böylece Levinas kutsal kitapların Tanrı'sı ile filozofların Tanrı'sını birbirine karşı olarak konumlandırır ve tarafını açıkça birinciden yana belirler.

Levinas bir yandan felsefi dilin Tanrı'yı bir mevcudiyet olarak yakalayan ve tutan tavrına karşı koyarken diğer yandan teolojiye de güvenmez. Bu tavrın ilk sebebi, teolojinin teoriye praksise kıyasla öncelikli bir yer ayırarak pratiği sınırlamak için teorik çerçeveler dayatmasıdır. (Purcell, 2003, s.468) Nitekim "İnanmak" der Levinas, "birinci tekil şahısta kullanılacak bir fiil değildir. Kimse Tanrı'nın varlığına inanmıyorum –veya inanmıyorum- diyemez", çünkü bu mantıksal kıyaslarla açıklığa kavuşturulabilecek bir kavram meselesi değildir, ispatlanamaz. "Tanrı'nın varlığı, kutsal tarihin kendisidir; insanın insanla ilişkisinin kutsallığıdır, bu ilişkinin içinde, kendisini açığa vurmasının öyküsüdür." (Ed. Direk, 2002, s. 265) İkinci olarak teoloji, Tanrı'yı temalaştırır, nesnelleştirir ve böylece Ona sınırlar dayatarak O'nun mutlak aşkınlığını "güçendirir ve ona şiddet uygular". (Purcell, 2003, s. 473) Felsefe Tanrı'yı varlıkla ilişkilendirir ve varlık silsilesinin en başına yerleştirir. Böylece Tanrı'yı bir tema olarak düşünür ve onu "olmanın akışına" bırakır. Hâlbuki "Tanrı'ya tanıklık etmek" der Levinas, "tam da bu olağanüstü sözü, sanki yücelik bir temaya yerleşecek ve bir tez olarak koyulacak ya da varlığın özü haline gelecekmış gibi ifade etmemek demektir." (Levinas, 1998, ss. 149-150) Bu haliyle, Levinas'a göre Tanrı'nın aşkınlığından söz etmek mümkün değildir. Buna karşılık Kitab-ı Mukaddes'in Tanrı'sı ontolojik anlamda gerçeklikten münezzehtir ve O, bu haliyle, "olmanın ötesini", aşkınlığı ifade eder.

Levinas Tanrı'nın aşkınlığından bu vazgeçişin Batı felsefesinin tüm tarihine damga vurduğunu düşünür, çünkü rasyonel teoloji Tanrı'yı en mükemmel, en iyi gibi yükseklik ifade eden terimlerle ifade ederken, Onu olma'nın yani varlığın alanına sıkıştırır. Böylece Tanrı bir mevcudiyet olarak anlaşılır. Buna karşılık felsefenin anlamlı bir Tanrı kavramı için Kitab-ı Mukaddes'in Tanrı'sını kucaklaması gerekir. (Ed. Direk, 2002, s. 163) Levinas, dînî deneyimlerden kaynaklanan düşünceleri de aynı kapıya çıktıkları, "düşünüyorum"un ağına takılarak Tanrı'yı bir tema dolayısıyla bir nesne haline getiriyor oluşları nedeniyle yadsır. Bu deneyimler de felsefenin mevcudiyet ve bilince "içkinlik" düşünceleriyle bağlantılıdır. Onlar da Tanrı'yı mevcudiyetin bir tezahürü, bir açılmanması olarak, önermelerle ifade edilebilir bir mesele/tema olarak tasarlarlar. Böylece Tanrı dindar insanın tecrübesinde de varlık, mevcudiyet ve içkinlik olarak tebarüz eder. (Ed. Direk, 2002, ss. 170-171)

Levinas'ın üçüncü eleştirisi teolojinin anlamaya çalıştığı Tanrı'nın aksine, komşusunun çağrısına bigâne kalmış olmasındadır. Şöyle der Levinas: "(...) buradayım", Tanrı adına, bana bakan insanların hizmetinde, kendimi hiçbir şeyle özdeşleştirmeden, yalnızca sesimin tonuyla veya jestlerimin şekliyle..." (Levinas, 1998, ss. 149-150)

Levinas, tüm bu olumsuzlamalara karşın teolojik projenin etik bir bakış açısıyla kurtarılabilirliğini düşünür. (Purcell, 2003, s. 475) O zaman Tanrı'yı bir söylem ya da bir tema olarak değil, başka bir anlamda aramak gerekir. O'nu adlandırmadan fakat onu adlandırmaktan ve çağırmaktan başka biçimde dile getiren bir söylem olarak anlamak mümkündür. (Ed. Direk, 2002, s. 171) Levinas'ın etik üzerinden

vardığı sonuç budur. O, amacının “İbrahim’in, İshak’ın ve Yakup’un Tanrısıyla filozofların Tanrısı arasındaki karşıtlıklardan kuşkulunmak ve böylece bir alternatif oluşturma imkânını yakalamak” (Ed. Direk, 2002, s. 165) olduğunu ifade eder.

Sonuç olarak Richard A. Cohen’in söylediği üzere Levinas ne felsefeyi dinden veya dini de felsefeden ayırmayı ne de onları birbirine bağlamayı dener. Ama onlar arasındaki ilişkiyi ve bütünlüklerini korumak için felsefenin kökenlerini yeniden düşünmeyi önerir. Modern dönem boyunca felsefenin “saplantısı” olan bilginin sınırlarını kabul ederken diğer yandan felsefenin aynı zamanda bilgiden daha büyük bir şeyi, bilmekten daha zorlayıcı olan ancak bilmenin de kökeninde yer alan bir boyutu vurgular. Böylece Levinas bilgiyi kendi ahlaki sorumluluklarına ve yükümlülüklerine yönlendirir. (Cohen, 2001, ss. 2-3)

## 2. Mutlak başka olarak Tanrı

“Batı düşüncesi” der Levinas, “aşkın olanı dışlayan, her tür Başka’yı Aynı’da kapsayan ve özerkliğin felsefi önceliğini ilan eden bir düşünce olarak belirlemiştir.” (Ed. Gözel, 2012, s. 134) Bu düşüncenin en büyük sorunu Başka’ya erişimi kapatarak, tüm farklılıkları Aynı’ya indirgemek olarak tezahür etmesidir. Fenomenoloji her ne kadar bilinç ile bilincin yöneldiği nesnelere; algılama etkinliği ile algılanan nesne arasındaki ilişkiye dikkat çekmiş olsa da nihai anlamda bilince verilen nesnenin kavranması ve kapsanması söz konusudur. Batı felsefesinin büyük bölümünde olduğu gibi fenomenolojinin de amacı kavrama ve bilgidir. Levinas’a göre Batı düşüncesi her meseleyi aydınlatmaya, gün ışığına çıkarmaya, mevcut kılmaya, tam olarak anlamaya, açıkça ortaya koymaya, kavramaya çalışır. Levinas bu ilişkiyi yadsır, çünkü bu ilişkide bilgi, özneye bilinenin mülkiyetini ve denetimini veren bir tür güçtür. Başka bir kişinin “özne Ben” tarafından bu kavranışı ve kapsanması, onun farklılıklarının özümsemesi ve onun Ben’e indirgenmesi manasına gelir, kişi farklılıklarını yitirir ve içselleştirilir. Böylece “karanlık olan aydınlanır, gizli olan açığa çıkar ve tam görünüşe” gelir. Fenomen, teşhir edilerek kavranırken, ortaya konulurken ve idrak edilirken Başka’lığını ve bilinçten farklılığını yitirir ve onun bir parçası haline dönüşür. (Gschwandtner, 2013, s. 42)

Varlıkların bir öz/Ben/özne aracılığıyla tanımlanışı Başka’nın Başka’lığını yitirmesine sebep olur ve onu bir tema, bir nesne haline getirir, böylece Başka olan bir kavram altında hizaya sokulur ve kendi tekilliğini yitirir. “Bilmek, meydan okuyan bireyde, yaralayan şu taşa, uzayıp giden şu çam ağacında veya kükreyen bir aslanda, şu birey olmayanı, şu yabancı olmayanı yani şu kendini açığa vururken çoktan kendine ihanet edeni yakalamaktır.” (Ed. Gözel, 2012, s. 137) Böylece bilgi, var olan bireyi tekilliğini ıskalayarak genelliğinde kavramak olarak ortaya çıkar. Bilginin güç olarak ortaya çıktığı yer tam da burasıdır, bundan sonra tüm nesneye indirgenmiş olanlar aynı zamanda “elde tutulabilir”, “evcilleştirilebilir” ve “sahiplenilebilir”dir. Bundan ötesi çeşitli olanın özdeşliğinin tamamlanması, Başka’nın indirgenmesi ve aklın bir temellük ve iktidar ve hatta şiddet aracı olarak ortaya çıkmasıdır. (Ed. Gözel, 2012, s. 137) Sonuç olarak, Levinas’a göre Batı felsefesi Başka’yı açığa çıkarırken onu varlık olarak tezahür ettirir. Levinas felsefenin en başından beri Başka’ya karşı “dehşet” ve “önüne geçilmez bir alerji” duyduğundan söz eder. Bu sebeple ontoloji felsefenin ulaştığı nihai noktadır. Yine bu yüzden o, bir içkinlik ve özerklik felsefesi ve bir tanrıtanımazlık olarak ortaya çıkmıştır. Bu özümseyerek indirgeme süreci, karşıdaki öteki bir nesne değil de insan olduğunda çok daha sorunlu hale gelir.

Bilmeye ve bilince ilişkin bu tavır Tanrı ile olan ilişkiyi de belirler ve Tanrı ile “düşünüyorum” çerçevesinde bir ilişki kurulur. Tanrı’yla kurulan ilişkinin bu minvalde gerçekleşmesi “kendi kendisiyle konuşan ya da hatırlayan” ruhun, Tanrı’yı kendi içinde özgürce keşfetmesi ve icat etmesini getirir.

Dünyaya ilişkin her deneyim gibi Tanrı'ya ilişkin tecrübe de “yaderk” bir ilişki değil ama ruhun içinde, onun içselleştirildiği bir süreçten geçer. Batı düşüncesi, Tanrı da dâhil olmak üzere bütün varlıklar için bilinç içinde bir temel arar; bilme, dışarda olanı özümsemek suretiyle Aynı'nın içine hapseder, onun Başkalığını, kendiliğini, tekilliğini yok eder. Eğer her şey bilinç içinde dönüp duruyorsa ve bilimiz zaten bildiğimiz şeyleri hatırlamak ve varlıkla yegâne ilişkimiz onları temaşa etmek ise o zaman mutlak anlamda başka olan, yeni olan, yabancı olan ve dolayısıyla aşkın olan hiçbir şeyin insan zihnini etkileyemeyeceğini, gerçek anlamda genişletemeyeceğini kabul etmek gerekir. Böylece hakikatin, düşünce ile gerçekliğin tekabülü anlamında upuygunluk olarak tanımlanmasını anlamak mümkün hale gelir. ((Ed. Gözel, 2012, ss. 196-197) Oysa Levinas, hakikat deneyiminin, kişiyi kendinden ayrı olanla, kendinden Başka olan gerçeklikle ilişkiye sokması gerektiğini, gerçek bir deneyimin bizi doğamızın ötesine götürmesi gerektiğini iddia eder. Böylece hakikat bizi, bildiğimiz, aşına olduğumuz dünyadan yabancı olana doğru götürecektir. “Deneyimle ortaya çıkan hakikat bizatihi ideal olanın boyutuna açılır, böylece felsefe metafiziği imlerken metafizik de ilahi olanı sorgular.” (Ed. Gözel, 2012, s. 134)

Filozofların Tanrısı akla uygun bir Tanrı'dır. “Bilincin özerkliğine zarar vermeyen”, onu aşmayan, “anlaşılmış” bir Tanrı'dır. (Ed. Direk, 2002, s. 131) Hâlbuki “Sonsuz, tanığın önünde değil, sanki olmanın dışında ya da “ötesinde”, çoktan geçmiş, erişilemeyen, düşüncelerin ardındaki ve kendisini öne itemeyecek kadar yüce olan bir düşünce gibidir.” (Levinas, 1998, 150) Peki Levinas'ın “mutlak Başka” olarak formüle ettiği Tanrı'ya nasıl gidilebilir? Tanrı'ya doğru gitmek Levinas'a göre klasik ontolojinin anladığı manaları içermez, zamansal varoluşun Başlangıcı ya da Sonu olarak tasavvur edilen bir Tanrı'ya dönüş ya da onunla yeniden birleşme olarak Tanrı'ya varılmaz. Levinas felsefenin Tanrı deneyimini de içeren bu özdeşlik düşüncesine karşılık vahyeden Tanrı'dan söz ederken (Ed. Gözel, 2012, s. 136) etik alanı da vahyeden Tanrı'yı ifşa eden ayrıcalıklı bir yer olarak betimler. Batı medeniyetinin tahakküm olarak beliren bütünleştirici karakteri, ancak diğer insanların yüzüyle karşılaşmakla boşluğa düşürülebilir. Dolayısıyla kişinin “Ben'in Aynı'lığından” sıyrılarak bütünlüğün ötesindeki Başka'yla toplumsal bir ilişki kurması umulur ve bunu yapmanın tek yolu, ötekinin yüzüyle kurulan ilişkiye dayanan, Levinas'ın etik ilişki dediği şeydir. (Hilario, 2019, ss. 3-4)

Levinas fenomenoloji geleneğinden gelen bir düşünürdür ve hareket noktası burası, dünya, vakiyadır. Bu sebeple “mutlak Başka olan Tanrı'ya” doğru gitmenin tek yolu olarak “Başka insan” ile kurduğumuz ahlakî ilişkiyi önerir. Kendimize indirgeyemediğimiz, bilincin nesnesine dönüştüremediğimiz “Başka” için etik anlamda kaygılanmam, onun için kendimi sorumlu hissetmem, hatta onun yerine geçmem, onun “rehinesi olmam”, Tanrısal olana doğru bir harekettir ve hatta tek harekettir. Öyleyse inanç, bütün ontolojik varlık tasavvurlarını kesintiye uğratan ve bizi ötekine açan, dünyada oluşumuzu alt üst eden etiği varsaymak zorundadır. Başkasına karşı duyulan etik sorumluluk, onu varlıksal/ontolojik düzlemde anlayan ve bilinç içeriğine dönüştüren tüm çabaları tarumar eder, tüm doğal ve politik konumları sarsar, huzursuzluk verir ve bu sayede varlıktan Başka'yı, olmaktan Başka bir anlamı düşünmeyi mümkün kılar. (Ed. Direk, 2002, s. 272)

Sonsuz'un/Tanrı'nın ancak ve sadece Başka'sı ile gerçekleşen ilişki içinde ortaya çıkması, Tanrı'yı doğrudan insan ile ilişkilendirmek, Onu insanlar arası ilişkinin alanına çekmek demektir. Başka'sı ile ilk elden karşılaşmada o, bir tür, bir cins olarak anlaşılmaz. Ben'lik Başka'yı içselleştirmeye, nesneleştirmeye çalışsa da “Başka” buna direnir. Bu ilişkide “Başka” olan içselleştirilerek bilincin bir parçasına da dönüştürülemez, çünkü onun Yüz'ünün ardındaki sırlar, onun hakkında ne öğrenirsek öğrenelim, bizim için bilin(e)mez kalacaktır. Levinas'ın Başka ile Tanrı'nın aşkınlığı arasında kurduğu ilişki burada ve bu biçimde tezahür eder: Başka'nın direnci Tanrı'nın mutlak Başkalığını/dışsallığını, içselleştirilemeyişini duyurur. Tanrı'nın direnci “öldürmeyeceksin” olarak belirir. Başka, benimle

ilişkisinde öncelikle yukarıda belirttiğimiz gibi benim tüm nesneleştirme/temalaştırma böylece temellük etme, evcilleştirme, kontrol etme tavrıma maruz kalsa dahi buna direnir. Başka, bunu Yüz'üyle kendini bana arz ederek yapar; Yüz onun samimiyetini, masumiyetini, dürüstlüğünü ortaya koyar. İşte o zaman Ben'in tüm özdeşliği, tüm bütünselliği, kendinden memnun hali yok olur, artık muktedir bir özne değildir. Levinas'ın deyimiyle "direnci olmayan bir dirençle" Başka olan ile etik bir ilişki kurulur ve buradan sonsuz'un, Tanrısal olanın boyutu açılır. "Aynı'nın ve Ben'in emperyalizmi" tarumar olur. (Ed. Gözel, 2012, s. 143) Ontoloji kesintiye uğrar.

Yüz bir yandan bana emreder ve benim üstümde konumlanırken diğer taraftan onu tek başına ölmeye bırakmamamı isteyen Başka'sı olarak belirir. Onu bırakırsam ölümünün suç ortağı olacağımı söyler bana:Öldürmeyeceksin! emrini ifade eder. (Ed. Direk, 2002, s. 272) Levinas, insan bedeninin giydirilmeyen tek uzvu olan Yüz'ün çıplaklığını bir metafor olarak kullanır. Çıplak Yüz; sefaleti, yoksunluğu, bir yakarmayı ifade etmektedir. Bu bana emreden yakarma, bilincimi, bütün bildiklerimi ve bütünselliğimi sarsar; Yüz'ün karşısında hiçbir şey bilmez olarak kalırım. Bilinç, Yüz tarafından sorgulanır ve Yüz, bilince karşı o denli direnç gösterir ki bir bilinç içeriğine indirgenemez. Bu ilişkide kişinin kendini korumak üzerine kurulu Ben'i ve bu bencilce çabası yok olduğu gibi onun kendisine doğru olan yönelimselliği de "şaşkına" uğrar. (Ed. Direk, 2002, ss. 138-139) Yüz Tanrı'nın kendini gösterdiği İz'dir. Öyleyse Yüz, insanın Tanrı'ya erişimidir. Yüz, insan ile sonsuz arasındaki uçurumu kapatır ve sonsuz'a yönelik Arzunun doğuşu, bir İz olarak Yüz aracılığı ile gerçekleşir. (Hilario, 2019, s. 4)

Nitekim Levinas şöyle söyleyecektir:

"Görünmez ancak zat olan Tanrı'ya hiçbir şekilde insan mevcudiyetinin dışında yaklaşılmaz (...) İnsanlarla ilişkiden ayrı bir insan "bilgi"si olamaz(...)Teolojik kavramlara yegâne anlamı veren şey(...)İnsanlarla olan ilişkilerimizdir(...) Bu anlam olmaksızın etik teolojiden çıkarılan kavramlar boş ve formal bir çerçeve olarak kalmaktadır." (Levinas, 1969, ss. 78-79)

Spinoza'nın tüm yaşamın temeline yerleştirdiği *Conatus Essendi* Yüz ile karşılaşıldığında sorgulanır. Nihayetinde hepimiz yaşamımızı sürdürmek ve ilerletmek için, varolmak için uğraşırız. Bu tabii bir çabadır. Ancak Başka'sının Yüz'ü bu bencilce çabanın Başka'sının pahasına gerçekleştiğini anlatır. Etik "doğaya" karşı olduğu için burada umulan, doğamıza rağmen kendi bencilce varolma kaygımızdan vazgeçmektir; işte Yüz, bu bencilce tutumu bize yasaklayan şeydir. Böylece Başka'sına karşı cevap verme ödevim, etik sorumluluğum hayatta kalma doğal hakkımı aşar. Başka'sını sevmek onun Ben'siz hayatta kalamayacağını ve bütünü içinde (Aynı) kendi tekil anlamını bulamayacağını bilmemle ilgilidir. Başka'sının Yüz'ü beni "incitir" ve bu durum benim ontolojik varolma hakkımı kendi nazarımda tartışma konusu eder. Başka'sının yaşam hakkı benimkinden önce gelir. (Ed. Direk, 2002, s. 272) Levinas'ın düşünce dizgesinde, bu aşamada, Ben'in bu saldırıya uğramış hali iyi bir şeydir, zira kendi doğasıyla bu çatışması, onu Başka olanla bir dayanışma içine ve ona karşı duyulan sonsuz bir sorumluluğa taşır. (Ed. Direk, 2002, ss. 139-140)

Levinas, yukarıda da anlattığımız üzere, Tanrı'nın doğanın nedeni, ilk neden ya da yaratıcısı olarak belirleyen yaklaşıma oldukça mesafelidir. Ona göre Yüz'ün bizi altüst eden çağrısı etik bir dönüşmeyi sağlar ve diğer insanlara yönelik gösterdiğimiz ve ahlak olarak isimlendirdiğimiz ilgi "Tanrı'nın sesiyle konuşur." Tanrı'nın sözü burada ortaya çıkar. (Ed. Direk, 2002, s. 273) Çünkü "etik direnç, sonsuzun mevcudiyetidir." (Ed. Gözel, 2012, s. 144) Başka'sını kendime öncelemem düşüncesi, ancak kendi doğamın dışındaki bir şey tarafından harekete geçirilebilir, çünkü doğam haddizatında bana "Kendimi" (korumamı, geliştirmemi vs) buyurmaktadır. Öyleyse etik durum insan doğasının ötesine giden ve Tanrı



fikrinin akla geldiği bir durumu işaret eder. Bu durumda Tanrı doğamızın anlamını alt üst eden ve bizim ontolojik olarak varolma irademizi dumura uğratan Başka'sıdır ve bu etik çağrı bütün dinlerde yankılanan dinsel/kutsal bir çağrıdır. “Gerçekte Tanrı” der Levinas, “doğaya karşı gider, çünkü o bu dünyadan değildir. Tanrı varlıktan başkadır.” (Ed. Direk, 2002, s. 273)

Etiğin Tanrısı ile teolojinin Tanrısı arasındaki fark, ilkinin insanlar arası ilişkide kendini duyurmasına karşılık, ikincinin onto-teolojinin bir düşünüm nesnesi olarak belirmesidir. (Gözel, 2018, s. 171) Buna göre Tanrı'nın izlerini, içinden Tanrı'nın geçtiği “Başka”yla sonsuz ilişkide bulabiliriz. Filozofların Tanrı'sı, mesela Aristo'nun “Kendi Kendini Düşünen Düşünce” olarak ya da Orta Çağ'ın bir *Ipsum Esse Subsistens* veya *Ens Causa Sui* olarak tanımladığı ontolojik bir mevcudiyet olarak anlaşılan Tanrısı değildir. Bu tür tanımlamalar Tanrı'ya ne kadar en-üstünlük, en-yücelik, en-mükemmellik bildiren terimlerle anarsa ansın, nihai olarak onu indirger ve temalaştırır, onun mutlak Başka'lığını dolayısıyla aşkınlığını ıskalar. Hâlbuki “Tanrı'ya benzemek, Tanrı'nın ikonlu olmak değil, onun İz'inde olmaktır. O'na doğru gitmek, bir gösterge olmayan bu İz'i izlemek değil, İz'de bulunan Başka'larına doğru gitmektir.” (Ed. Direk, 2002, s. 146) Öyleyse Tanrı kendini bir İz olarak ifşa eder, aşkınlığa açılan ve Tanrı'nın geçişinin İz'lerini ifşa eden ilişkilerde Tanrı'ya teşhis edebiliriz. “Etik felsefenin Tanrı'sı” der Levinas, “yaratılışın Kadir-i mutlak Varlığı değil, insanla daima ilişki halinde bulunan ve insandan farklılığı asla kayıtsızlık olmayan peygamberlerin eziyet çeken Tanrısı'dır.” (Ed. Direk, 2002, s. 281-282) Dolayısıyla Yüz, insan ile Sonsuz arasındaki görünüşteki uçurumu kapatır ve Sonsuz'a yönelik Arzu'nun doğuşu bir İz olarak Yüz aracılığıyla gerçekleşir. Sonsuza giden yol Başka'nın Başka'lığından geçer. Levinas'ın mutlak Başka/Tanrı'nın İz'i olan Yüz dediği şey budur.

Tanrı ile ilişkimizi Arzu kavramı üzerinden kurar Levinas. Düşünürün temel kavramlarından olan Arzu ne mutlulukçu ne de hazcı ahlak yaklaşımlarının içerdiği manaya gelmez, çünkü bu tarz bir anlamada arzulanır olan arzunun nesnesine dönüşür. Levinas'ın sözünü etiği Arzu ise tatmin edilemez çünkü ne bir ihtiyaçtan kaynaklanır ne de nihayetlenir. Yaklaştıkça çoğalır. Sonsuza yönelik bu Arzu “aşkınlıktır”, (Ed. Direk, 2002, ss. 176-177) “düşündüğünden fazlasını düşünen düşüncedir” ve bu sonsuz fikridir. “Arzu” der Levinas, “sonsuzun sonsuzluğunu ölçer.” (Ed. Gözel, 2012, s. 145) Arzu öncelikle Tanrı'ya yönelir, ancak Tanrı'dan döner ve hemcinslerimize doğru bükülür. Arzu'nun Tanrı'dan insana doğru bu bükülüğü Tanrı'nın hep erişilmez ve kuşatılmaz olarak kalmasını sağlar ve Onun aşkınlığını muhafaza eder. (Hilario, 2019, s. 4)

Ona sahip olamayacağımızı, Onu kuşatamayacağımızı, Onun benim ölçülerimi daimî olarak aştığını, O'nun aşkınlığını vurgular. Tanrı'nın daima Arzulanır olarak kalması hem yakın ama aynı zamanda farklı yani kutsal olması anlamına gelir. (Ed. Direk, 2002, s. 178) Burada “yokluk” kavramına dikkat etmek gerekir. Tanrı'ya ilişkin Arzu'muz doyurulamaz, çünkü geleneksel felsefenin mevcudiyet olarak ifşa olan Tanrısı yerine Levinas, kendini “yokluk” olarak duyuran Tanrı'dan/sonsuzdan söz eder. Bu iyi bir şeydir, çünkü bu sayede Tanrı'ya yönelik tatmin edilemez Arzu, “bu fenomenolojik olarak herhangi bir şeye nispet edilemezlik, bu kuşatılmazlık, bu ulaşılamazlık” Tanrı ile ilişkiyi bitmez tükenmez, tutkulu, kaygılı, rahatlık vermeyen, biraz da can yakan ama Tanrı'yı tüket(e)meyen, bir ilişkiye dönüştürür. Levinas'ın Kierkegaard'dan aktardığı şu cümle durumu özetler belki: “Tanrı ihtiyacı yüce bir mutluluktur.” (Ed. Direk, 2002, s. 281-282)

## 2.1.Sonsuz olarak Tanrı

Levinas Descartes'ın *Meditasyonlar*'da sonsuza ve Tanrı'ya ilişkin gerçekleştirdiği mülahazalardan hareketle Ben ile Başka arasındaki ilişkiyi temellendirir (Gözel, 2018, s. 164). Descartes

*Meditasyonlar*'da Tanrı'nın varlığına ilişkin biri ontolojik kanıt olmak üzere iki kanıt sunar. Levinas bunlardan Üçüncü Meditasyon'da yer alan ve sonuçtan yola çıkan kanıtla ilgilidir. Bu kanıt kısaca şöyledir:

“(..) zira kendim de bir töz olduğum için töz idesi bende aslen var olsa da sonlu bir varlık olan ben, gerçekten sonsuz bir töz tarafından zihnime konulmuş olmasaydı, sonsuz bir töz idesini edinemezdim(...) sonsuz tözde sonlu tözdekinden daha fazla gerçeklik bulunduğunu, bu yüzden de bende bir şekilde sonluluktan önce sonsuzluk, başka deyişle kendimden önce Tanrı, idesinin var olduğunu açıkça görüyorum.” (Descartes, 2007, s. 41)

Levinas buradan hareketle kendi düşüncesini temellendirir. Ancak Levinas'ın ilgilendiği şey bu cümlede ileri sürülen kanıt değildir, onun dikkat çektiği nokta “bilincin kesintiye uğratılması”, (Ed. Direk, 2002, s. 172) sonlu zihin ile onun kabul ettiği sonsuz arasındaki “orantısızlık ve ölçüsüzlüktür”, çünkü zihin bu durumda içerebileceğinden fazlasını içerir ve düşünebileceğinden fazlasını düşünür. (Gözel, 2018, s. 165) Bunun anlamı şudur: Düşünme (*Cogitatio*), düşünüleni (*cogitatum*) içerir. Ancak Descartes Tanrı meselesinde dizgeyi tersine çevirir: Öncelikle cogitodan/düşünüyorumdan hareket eder ve daha sonra kendisindeki sonsuz fikrine erişir yani sonsuz fikri düşünmeden sonra gelir. Levinas bunu “sonrakinin önceliği” olarak yorumlar; sonsuz fikri (Tanrı), zaman itibari ile kendisinden sonra geldiği düşünceye (Ben) önceldir, çünkü cogitoyu/düşünceyi temellendiren de nihayetinde sonsuz fikridir; cogito/düşünce, sonsuz fikrinde nihai gerekçeye kavuşur. Sonsuz bana, bilincim kesintiye uğratılarak konulmuştur. Öyleyse Tanrı fikri, bilinç tarafından “içerilmemiş”tir: “İçerilmemiş, her kapasiteyi aşar; düşünülenin nesnel gerçekliği düşünmenin formel gerçekliğini parçalar.” (Ed. Direk, 2002, s. 172) Şayet sonsuz fikri cogito'dan/düşünmeden önce olmamış olsaydı, kendini onda temellendirmiş bir cogito'dan söz etmek de mümkün ol(a)mayacaktı. (Gözel, 2018, s. 170) “Descartes, içkinliği sonsuz fikri sayesinde parçalar.” (Ed. Direk, 2002, s. 127) Levinas'a göre Tanrı fikri, Tanrı'yı bir mevcudiyete indirgeyen dolayısıyla önermelerle ifade edilebilen bir nesne olarak temalaştıran, O'nu yeniden mevcuda getiren, temsillerle ifade edilen bir olan/varlık olarak tasarlayan düşünceyi yok eder. (Ed. Direk, 2002, s. 172) Burada düşünülen (sonsuz/Tanrı), düşünene/düşünceye (insan) nazaran daima bir fazlalık arz eder, aralarında bir tekabüliyet, bir upuygunluk söz konusu ol(a)maz. (Gözel, 2018, s. 166)

Diğer taraftan Tanrı'ya ilişkin Descartes'ın sunduğu bu kanıt, Ben ile Tanrı arasında tam bir ayrılığın olduğunu ifşa eder, çünkü Ben ile Tanrı arasında “radikal” ve “zorunlu” bir mesafe vardır ve üstelik bu mesafe olumsal da değildir, tersine varlığın kendisinde üretilir. Levinas bu nedenle felsefi aşkınlığın dinlerin aşkınlığından, Tanrıya bir katılma olan, Tanrı'da kaybolan ve aşkın varlığı içeren, soğuran aşkınlıktan farklı olduğunu söyler. (Levinas, 1969, s. 48) Nihayetinde sonsuza doğru yönelmemiz sonsuzu kuşatamaz, onu bilincin nesnesine dönüştüremez, böylece Tanrı/sonsuz aşkın olarak kalır. Nihayetinde yönelimsellikte bir temaya doğru yöneliriz, çünkü ancak “varlık” bir temada tutulabilir ve önermesel olarak ifade edilebilir hale gelebilir. Hâlbuki sonsuza/Tanrı'ya doğru yönelmek demek onu nesnesi haline getirememek, içselleştirememek, içerebilmek demektir, işte bu durum “sonsuzun sonsuzluğunun” garantörü olarak işlev görür. Herhangi bir yönelim sonsuzun sonsuzluğunu ortadan kaldıramaz, onun Başka'lığını yok edemez, bilincin nesnesine dönüştüremez ve onu soğuramaz. Levinas'ın tarif ettiği sonsuz bir yandan kavranamazdır, ama öte yandan düşünceyle bir biçimde ilişkilidir. Bunun anlamı şudur: Sonsuz fikri eğer ona yönelen bilinç tarafından içselleştirilebilseydi sonsuz olmazdı dolayısıyla kavranamazdır; ancak öte yandan bu kavranılamaz olan “fazlalık” bir biçimde düşünceye “ilişmemiş” olsaydı da düşünülmesi olanaklı olmazdı. Bu sebeple Levinas, “Sonsuz fikri, kavranılamaz olanı, onun bu özelliğini güvenceye alarak kavramaktır.” (Ed. Direk, 2002, ss. 124-125) diyecektir.

Levinas, ben ve başkasının ilişkisini açıklarken bu düşünsel dizgeyi takip eder. Buna göre zamansal olarak önce gelen “Ben”, sonra olan “Başka” tarafından temellendirilir. Birincil olan bencil Ben, başkasıyla karşılaşır; onu kabul eder ve bu kabulde beraber özgürlüğünü, kendiliğindenliğini sorgular bulur, böylece Ben’in ahlaki temelsizliği ortaya çıkar ve onun sonradan gelen başkası tarafından temellendirilmesi de ancak bu sayede mümkün olur. Başka’sı sonradan gelse bile öncedir, çünkü “Ben” etik temelini onda bulmaktadır. (Gözel, 2018, s. 170)

Levinas aşkınlığı sonsuz kavramlaştırması üzerinden kurarken kavramın daima düşünülenden “fazlasını” içerdiğinden söz eder. Bu, Tanrı’nın “mutlak Başka”lığına bir atıf olarak değerlendirilir. Sonsuzluk düşünceye aşkındır ve bu aşkınlık onun sonsuzluğunu kurar, çünkü bizatihi sonsuz, sonsuz fikri tarafından kuşatılamaz, eğer öyle olsaydı sonsuz olmazdı. Bu nedenle bize bilmediklerimizi öğreten tek şey, yani bilme’nin koşulu “bize konulmuş olan” sonsuz fikridir. (Ed. Gözel 2012, s. 142) Sonsuz fikri düşünce tarafından kuşatılamaz, sönmülenemez ve soğurulamaz, dolayısıyla içselleştirilemez, hep öteyi işaret eder. Bu da onun her kanının ve her nesnel doğrunun koşulu olarak tebarüz etmesi anlamına gelir. Diğer taratan sonsuz fikri deneyimin de koşuludur, sonsuzun yani Tanrı’nın içerilemeyen, kuşatılamayan, temellük edilemeyen yani bilinci aşan yapısı, deneyim bizatihi mutlak Başka olanla bir ilişki olduğu için yönelimselliğin normal yapısını alt üst eder ve deneyimi olanaklı kılar. ((Ed. Direk, 2002, s. 95) Bu düşünüldüğünün aksine ruhun kendinde var olanları hatırlaması değildir, “radikal” bir deneyimdir; dahası sonsuzla gerçekleşen bu deneyim “dışsal olanla”, Başka ile bir ilişkidir ve bu Başka’lık Aynı’nın içinde erimez, bütünü içinde kaybolmaz. Bu mistik bir tecrübe de değildir. (Ed. Gözel 2012, s. 142-143) Böylece Descartes’tan alınan sonsuz fikri Levinas’ta ahlaki bir veçheye bürünür ve insanlar arası etik ilişkiye “formel” bir çerçeve sağlar. (Gözel, 2018, s. 168-169)

## 2.2. Tanrı’nın aşkınlığı

Tanrı’nın aşkınlığı ve içkinliği meselesi Tanrı hakkında konuştuğumuz her durumda karşımıza çıkar. Dahası Tanrı hakkındaki tasavvurlarımız belirleyen, öyle ya da böyle biçimlendiren aşkınlık-içkinlik meselesidir. Bunun böyle olması da anlaşılır bir durumdur, nihayetinde problem Tanrı-âlem ya da Tanrı-insan ilişkisinin mahiyetini esas alır ve bu çerçevede şekillenir. Levinas, teist bir düşündürdür ve bu bağlamda teizmin temel iddiasına kulak vererek son derece titiz bir biçimde Tanrı’nın aşkınlığını korumaya ve hatta yeniden inşa etmeye çalışır. Ancak pek tabii bu yeterli olmayacaktır. Bu sefer aşkınlığı bu kadar vurgulanan Tanrı’nın insanla/tekillere ilişkisi, açıkçası insan hayatındaki varlığının nasıllığı açıklanmalıdır. İşte Levinas, içkinliği çağının düşüncesine de uygun bir biçimde tekili esas olarak, insan ve insan ilişkilerinden kalkarak kurmaya çalışır. Onun Tanrısı hem kuşatılamayacak, bilincin içine sığdırılamayacak kadar aşkındır hem de Başka’nın Yüz’ünde içkindir.

Levinas’ın Tanrı-insan ilişkisi konusunda yaklaşımı bir yandan Tanrı’nın ele avuca geçirilemeyen bir aşkınlıkla onu aklın ve dolayısıyla felsefenin temellük edebileceği bir nesne olmaktan çıkarmak üzere kurulurken diğer yandan Tanrı ile insan arasındaki ilişkiyi insan hemcinslerimiz üzerinden kurarak içkinleştirir. Bu durum bir yandan Tanrının sonsuzca aşkınlığını korurken diğer yandan insanı insana yönlendirerek ve sonsuzla/Tanrıyla insanın Yüz’ünde ve ilişkisinde etik bir karşılaşmayı tek yol olarak önerir. Tanrı ile insan arasındaki “istisnai” bir ilişkidir; ama bu özel ilişkide Tanrı, insan tarafından içerilmesi olanaksız bu ilişkiye “kayıtsız” değildir. Descartes’in “düşünceye konulan Sonsuz” fikrini böyle anlamak gerekir. Sonsuzu düşünce ile kavrayamıyor oluşumuz sonsuz fikri ile olumlu bir ilişkidir, zira bu, sonsuzu/Tanrı’yı temellük edemeyen, tüketmeyen bir ilişki olmanın yanı sıra insanın da özne olarak konumlanışını sağlar. Sonsuz bir yandan insanın tüm bilinç içre düşüncelerini tahrip ederek düşüncüyü etkilerken diğer yandan onu çağırır. “Tekrar yerine koyma” ile düşüncüyü yerleştirir, onu “uyandırır.”

(Ed. Direk, 2002, s. 176) Levinas'a göre sonsuz fikri ne içselleştirilebilir ne de temellendirilebilir yalnızca ona "maruz" kalınır. Levinas'ın aşkınlık hakkındaki tanımı son derece etkileyici olduğu için bir kısmını aşağıya aynen almayı tercih ettik:

"Gözün tutabileceğinden fazlasını tuttuğu bir kamaşmadır bu; derinin, yakalanabilirin ötesinden yakana hem dokunup hem dokunmadan yanıp kavruludur bu. Arzunun onda kendisini tanıdığı bir edilginlik veya bir tutkudur bu. O edilginlikte ve tutkuda, "azdaki çok", düşündüğünden fazlasını düşünmeye yazgılı bir düşünceyi en harlı, en soylu ve en kadim aleviyle uyandırır." (Ed. Direk, 2002, s. 176)

Batı felsefesinin temel tavrı, Tanrı ile yaratılan arasındaki ilişkiyi ontolojinin terimleriyle düşünmek yönündedir ki buradan ontoteolojik bir tavır olduğunu yukarıda anlatmıştık. Buna göre "bütünlük" varlığa uygun mantıksal olarak ayrıcalıklı bir kavramdır. Oysa "Aşkınlık" der Levinas, "bütünlüğü reddeder." Bütünlük ve varlık kavramları nasıl birbirini kapsayan kavramlarsa, aşkınlık kavramı da bizi varlık kategorilerinin ötesine taşıyan bir kavramdır. Aşkın olan, kuşatılamayandır ve geleneksel teolojinin Tanrı'nın yaratmak için aşkınlığı terketmesini imleyen görüşü utanç vericidir. (Levinas, 1969, s. 293) Diğer taraftan Batı düşüncesinin tin'i bilme eyleminin içinde arayan ve bilmeyi bilinç içre bir temaya dönüşüren tavrı da Levinas tarafından yadsınır, zira bunun anlamı insanın zaten bildiğinden fazlasını bilemeyeceği/öğrenemeyeceğidir. Ruha konulanları hatırlamaktan başka yapabileceğimiz bir şey yoktur bu durumda. Levinas'a göre bu anlayış açıkça aşkınlığa yönelik bir saldırdır. Eğer öyle ise yani bildiğimizden fazlasını bilemeyeceksek mutlak başka ve aşkın olan hiçbir şey zihni etkileyemez ve genişletemez. "Aynı'nın çemberi" der Levinas, "Başka'nın çemberini kuşatır." (Ed. Gözel, 2012, s. 197)

Buna karşılık Levinas Başka'nın Aynı'da özümsemeyeceği, Başka'nın Aynı ile bütünlendirilmesi anlamına gelmeyen, aşkın olanı içkinliğe indirgemeyecek bir başka düşünmenin peşindedir. Bu düşünce düşünen/özne ile düşünülen/nesneye yönelik bir ilişki olmayacak, düşünülenin tahakküm altına alınmayacağı, *noema* ile *noesis* arasındaki tekabüliyeteye tabi olmayan bir düşünce olacaktır. Sonsuz fikri insanın kendi sonlu varlığı ile sonsuzu düşünmesini ancak onu temellük edememesini mümkün kılmakla böyle bir işlev görür. Levinas "vahyin" böyle bir düşünceyi içerdiğini söyler. Bu hem mümkündür hem de değil, zira vahyin Tanrı'sı kendini bir yandan komşuya duyulan sevgi, sorumluluk gibi somut şeyler üzerinden duyururken, Levinas'ın deyimiyle bu "açıklıkta" sunarken diğer yandan "Başka" olarak kalan yani aşkın olan, düşünceyi aşan bir Tanrı'ya dair "bilgi"dir. (Ed. Gözel, 2012, s. 203)

Sonsuz fikrinin bir önceki bölümde söz ettiğimiz Kartezyen kurulumu, sonsuza yönelen, onu düşünen kişiye göre "dışsallığı" tamamen koruyan bir varlıkla ilişkiyi işaret eder. Burada söz konusu edilen yöneldiğimiz, "dokunduğumuz" şeyin bütünlüğünden taviz vermeyen, soyut olanla bir temastır. Bu tarif edilen ilişkide sonsuzun (yani Tanrı'nın) mutlak dışsallığı, Başka'lığı, "kendisini içinde sunduğu ilişkiden 'kurtarır.'" (Levinas, 1969, s. 50) Ama mesele burada nihayete er(e)mez, çünkü tamamen soyut olan sonsuz kavramının somut veçhesini de görmek gerekir. Nihayetinde mesele Tanrı tasavvurumuzla ilişkilidir ve Levinas Tanrı'nın soyut aşkınlığını felsefi geleneğin hilafına, onu düşüncede temellük edilemeyecek bir biçimde kurmuş olsa dahi hemen ardından gelen soruyla da baş etmek zorundadır: Tanrı bunca aşkınlığını koruyarak nasıl içkin de olabilir, daha basit bir biçimde söylersek Tanrı tekil/somut hayatlarımızda nasıl yer alır? O zaman burada Arzu kavramına tekrar dönmeliyiz.

Sonsuz fikri Arzu olarak tanımlanırken, doyurulamaz bir şey olan Arzu'da Tanrı/Sonsuz bizi kendisinden Başka'sına yönelendirir. Böylece Tanrı, Arzu'nun nesnesi olmaz. Tanrı'ya giden Arzu

doğrudan Ona yönelmiştir, ancak daha yukarıda bu Arzu bükülür. Tanrı, çağırdığı Arzu ilişkisinden ayrılır ve bu kutsallık, bu “azizlik” sayesinde, söz konusu ilişkide üçüncü şahıs olarak kalır. Sonsuza yönelik Arzu’da Tanrı’nın Ben’in içkin bir nesnesine dönüşmemesi, soğurulmaması için Tanrı’nın arzulanır olarak kalması gerekir hem yakın hem farklı, kutsal olan olarak. Tanrı’nın Ben’i kendinden başkasına (arzulanır-olmayana) göndermesi, buyurması gerekir. Başka’sına gönderilmek uyanıklığı işaret eder, yakınlık karşısında bir rahatlamayı yahut temellük etmeyi olanaksız kılar ve hep bir teyakkuz durumunda olmayı sağlar, Tanrı’ya olan bu yakınlık ancak başkasına-komşuya karşı olan sorumlulukla ikame edilebilir. (Ed. Direk, 2002, s. 178) Böylece Tanrı erişilemez, ulaşılamaz, içselleştirilemez, kavramlar altına sokulamaz, mutlak aşkın olarak kalır.

Levinas mutlaklar alanında düşünür. (Purcell, 2003, ss. 468-469) Ancak onun Tanrı fikri, ne Ortodoks ilahiyatçıların veya teizm savunucularının görüşlerine benzer ne de filozofların Tanrı’sı Levinas’ın Tanrısıdır. O, şimdiye kadar Tanrı konusunda geliştirilen tüm açıklamalardan sakınır, dahası onları Tanrı’nın aşkınlığını iskalamakla suçlar. Levinas için mutlak, tekildir, özgüldür, tikeldir ve insanidir. Onun önerisi, Tanrı’nın sesinin işitileceği alan olarak insan ilişkilerine odaklanmaktır. Sadece diğerlerine karşı etik davranışlar Tanrı’ya giden yolu açar. İnsanın Tanrı ile ilişkisinin mihenk taşı öteki/başka kişi/lerle kurulan ilişkiden başka bir şey değildir: “Etik düzen bizi Tanrı’ya hazırlamaz; bu, Tanrısallığa katılımın ta kendisidir. Geri kalan her şey bir rüyadır.” (Purcell, 1999, ss. 310-311) Aşkınlığın ve metafiziğin uygun biçimde anlaşılması ancak ve sadece etiğin öncel olduğu bir alanda olanaklı olabilir. Tanrı’ya ulaşmak komşuma olan sorumluluğumdan ve ona yaptığım iyilikten ayrı düşünülemez. Bu nedenle ahlaki ilişki hem Tanrı bilincini hem de kendilik bilincini birleştirir. Böylece Tanrı’nın bir yandan aşkınlığı korunurken diğer taraftan insan ilişkilerine içkinleştirilir (bilince değil). Bu nedenle etik ilk felsefedir, teolojiye önceldir ve bu haliyle “temel teoloji” olmaya yaklaşır. (Purcell, 2003, s. 469)

Aşkınlık ve varlığın ötesindeki sonsuz ancak komşunun yakınlığında ve benim başkasına karşı olan sorumluluğumda fenomenolojik olarak görünür hale gelir. Öznenin sonsuzun etkisine “maruz kalışı” komşuya/Başkaya itaat olarak ortaya çıkar. Başka’sının Yüz’ü ile karşılaşmak, Yüz’ün indirgenemeyen ve içselleştirilemeyen saldırısı ile beni itaate mecbur eder. Böylece kendimi başkasının sorumluluğundan sorumlu hissetmeye, onun yaşadığı acılara kayıtsız kalmamaya, onun özürlüğüünün hesabını vermeye zorlanırım. (Ed. Direk, 2002, s. 181) Bu olağan-dışı bir ilişkidir, çünkü Ben’i özne yapan, beni seçen sonsuzdan gelen bu etki, benimle başka’sı arasında aşkın tam algının kapatamayacağı bir fark oluşturur. Başkasına karşı sorumluluğum bu farka kayıtsız kalamayışım yüzündendir. Bu sebeple başkasına karşı olan sorumluluk daha Ben olarak belirmeden kişiyi “suçlamayı reddedemeyen bir sanık gibi” çağırır, yerine ne başkası geçebilir ne de bu yükümlülükten kaçılabilir. “Sorumluluğum devredilemez; yanlış yapmaksızın, bir kabahat işlemeksizin veya komplekse girmeksizin komşunun yüzünden kaçamam; böylece ben başkasına yazgılıyım, öylesine ki bundan kurtuluş olanağı söz konusu değildir.” (Ed. Direk, 2002, s. 181-182) Başka’sının yüzündeki çağrı “yüzüstü bırakılmışlığın” çağrısıdır ve Tanrı’ya doğru atılmış bir çığlıktır. İşitilmesi gerekir. Levinas bu tecrübeyi “dinin Başka’sında zımni doğuşu” olarak tanımlar. Vahiy, varlığın örtüsünün açılması değildir, aslında bu başkayla olan deneyim varlıktan başka türdür ve varlığın örtüsünün açılması olarak tecrübe edilen şeye önceldir. (Ed. Direk, 2002, s. 183) Komşuya duyduğum yakınlık, onun koruyucusu hatta “rehini” haline getirir beni. Bundan kaçamam. Sorumluluk kardeşlikten gelmez, ama kardeşlik başkasına/ komşuya yönelik sorumluluğumun özgürlüğümden önce gelmesidir. (Ed. Direk, 2002, s. 183)

Levinas, Kosky’nin belirttiği gibi postmetafizik ve postmodern bir çağda “din hakkında konuşmanın ve düşünmenin bir yolunu sunuyor (...) onun sorumluluk analizi, dîni kavramların felsefi bir ifadesine açılıyor (...) Levinas’ın fenomenolojisi, postmodern ya da postmetafizik bir çağda yaşayan bir dindarlık

olasılığının kapılarını aralıyor.” (Purcell, 2003, ss. 474-475) Levinas'ın sorumluluk fenomenolojisinden yola çıkarak, herhangi bir inancın veya dini geleneğin otoritesine başvurmadan üretilen bu dindarlık gerçek bir din değildir, ancak onun bu tavrı dinin olasılığı ve *noematik* olmayan anlamıdır. (Purcell, 2003, s. 475) Teoloji dinin ne olacağına karar veremez. Ancak bu etik Tanrı'dan söz etmek olanaklıdır ve “Tanrı hakkında konuşmak teoloji yapmaktır.” (Purcell, 1999, s. 302) Levinas Tanrı'dan söz etmektedir.

## Sonuç

Levinas din hakkında konuşmanın yadsındığı, Tanrı'nın ve metafiziğin ölümünün iddia edildiği bir çağda yeniden Tanrı'dan söz eder. Bunu yaparken eleştirdiği düşünsel tarihin Tanrı hakkındaki iki önemli sorusuna/sorununa işaret eder. Bunlardan ilki felsefe-din ya da akıl-inanç arasındaki çatışmadır. Levinas bu kadim soruna “ikisinin esinin de aynı kaynak” olduğunu söyleyerek cevap verir. Böylece hem aklın/felsefenin hem de inancın aynı kökenden geldiğini söyleyerek meseleyi çözmeye çalışır. Ancak bu, inancı ve felsefeyi birbirine irca etmeye çalıştığı anlamına gelmemelidir. Felsefenin “Yunanlı bir dili” olduğunu ve ikisinin farklı yorumlama biçimleri olduğunu kabul eder, dahası bu iki alan arasındaki farkın da korunması gerektiğini vurgular, çünkü buradaki çatışma bereketli bir “akış”ı doğurmaktadır.

Levinas akışı olumlar ancak felsefeye ve felsefi teolojiye yönelik eleştirilerini de sert bir biçimde dile getirir. Her şeyden önce felsefenin ve felsefi teolojinin Tanrı'yla ilişkisi Onu temellük etmek, zihinde kuşatmak, içselleştirmek üzerinden gerçekleşir. Böyle bir ilişkide Tanrı insanın nesnesine dönüşür. Levinas Tanrı'nın aşkınlığını koruyamayan bu yaklaşımın savunulamaz olduğunu düşünür; öte yandan bilginin de zihnin bir hatırlaması ve teması olarak anlaşılması Levinas'a göre nihai anlamda hem bizi sınırlamakta hem de Tanrı ile olan ilişkimizi sadece bizim zihnimizin sınırlarına hapsetmektedir. Eğer öyle ise Tanrı hakkında -ya da hakikat hakkında- yeni ne söyleyebiliriz ki?

Levinas Tanrı'nın aşkınlığı düşüncesine yönelik vurgusu ile farklı bir ilişkiyi önerir. Bu ilişki çelişkilerle yüklüdür: Tanrı öylesine aşkındır ki onu düşüncele kuşatamayız ve Tanrı kendi aşkınlığını muhafaza etmek için bizden Ona doğru yönelen Arzu'yu hemcinslerimize yönlendirmektedir. Böylece Onun aşkınlığı korunurken diğer yandan insan ilişkileri alanı Tanrı'nın sesinin işitileceği, kutsalın neşv-ü nema bulacağı bir alan olarak tebarüz edecektir. Tanrı'nın aşkınlığı yani bilinmezliği, bilince içselleştirilemeyişi, temellük edilemeyişi bizi sürekli çağırır; bu ilişki hem canımızı yakan, huzursuz eden bir ilişkidir hem de bizi geliştirir, artırır, çoğaltır. Levinas'ın Tanrı hakkındaki mülâhazaları ufuk açıcı olmakla birlikte burada bir iki noktayı gözden kaçırmamak gerekir. Öncelikle bilgiye ilişkin “hatırlama” formülasyonunun bizi sınırlayacağı ya da bizi daha fazlasını aramaktan alıkoyacağı düşüncesi kanaatimizce doğru değil. İkinci nokta şu: Tanrı'nın aşkınlığı, Ona ilişkin bugüne kadar yapılan yorumlarla zarara uğramamış ve yadsınmamıştır. Nihayetinde Onun zihnin sınırlarını aştığını bugüne kadar Tanrı'ya ilişkin yapılan mülâhazaların çeşitliliği ve bu yöndeki süregiden çaba göstermektedir. Levinas'ın söylediği anlamda Tanrı'nın aşkınlığının sekteye uğramadığı, yani Onun bilince hapsedilemediği, temellük edilemediği Tanrı hakkındaki düşüncenin devam etmesinden anlaşılmaktadır.

Levinas'ın düşüncelerinin kilit kavramı etik'tir. O, etik ilişkiyi Tanrı'nın sözünün-esininin duyulacağı yegâne alan olarak görür. Bu sayede Levinas, aşkınlığını yeni baştan düşündüğü/kurduğu Tanrı'nın aynı zamanda bilince değil ama insan ilişkilerine içkin bir formülasyonunu yapar. Böylece hem Tanrı'nın aşkınlığını korur hem de Tanrı'nın insan hayatındaki vazgeçilmez yerini işaret eder. Rene Guenon, *Doğu Düşüncesi* adlı eserinde “bütün sistemler” der “kapalı ve sınırlı kavrayışlardır, az ya da çok dar biçimde

tamamlanmış ve sınırlanmış yapılarıdır” ve şöyle devam eder: “Zaten bir felsefi sistem daima ‘birinin’ sistemidir (...) Dahası, her sistem özel ve görelî bir çıkış noktası üzerine kuruludur.” (Balcı, 1999, s. 13) Levinas'ın etik alan üzerine temellendirdiği ve ince ince ördüğü düşünce dizgesi bir teoloji yapma biçimidir. Bu anlamda “etik teoloji” Levinas'ın izlerini taşır ve elbette bizler için de çok şey söyler, ancak kanaatimizce onun iddia ettiği gibi Tanrı'dan konuşmanın tek yolu değildir.

### Kaynakça

- Aydın, S.M. (2007.) Din felsefesi. İzmir: İzmir İlahiyat Vakfı Yayınları.
- Balcı, M. (Ed.). (1999). *Metafizik nedir?*. İstanbul: Birey Yayınları.
- Cohen, R. A. (2001). *Ethics, exegesis and philosophy: interpretation after Levinas*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Descartes, R. (2007). *Meditasyonlar*. (İsmet Birkan, çev.) Ankara: Bilgesu Yayınları,
- Direk, Z. (Ed.). (2002). *Sonsuza tanıklık*. (Özkan Gözel, çev.) İstanbul: Metis Yayınları.
- Gözel, Ö. (Ed.). (2012). *Fikir mimarları: Levinas*. (Özkan Gözel, çev.) İstanbul: Say Yayınları.
- Gözel, Ö. (2018). *Varlıktan başka: Levinas'ın metafiziğine giriş*. İstanbul: Ketebe Yayınları.
- Gschwandtner, C. M. (2013). *Postmodern apologetics? arguments for God in contemporary philosophy*. New York: Fordham University Press.
- Guenon, R. (1999). *Metafizik nedir?* (Mustafa Tahralı. Çev) İstanbul: Birey Yayınları.
- McNeil, W. (ed.) (1998). *Kant's thesis about being. Pathmarks*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hilario, G. (2019). *The notions of God by Emmanuel Levinas*. PDF: SSRN Electronic Journal. <https://www.researchgate.net/journal/SSRN-Electronic-Journal-1556-5068>
- Levinas, E. (1969). *Totality and infinity*. (Alphonso Lingis. Çev.) Pittsburgh: Duquesne University Press.
- Levinas, E. (1998). *Otherwise than being or beyond essence*, (Alphonso Lingis, çev.) Pennsylvania: Duquesne University Press.
- Levinas, E. (2021). *Tanrı, ölüm ve zaman*. (Işık Ergüden, çev.) İstanbul: Sel Yayınları.
- Kılıç, R. (Ed.). (2013). *Din felsefesi*, Ankara: Ankara Üniversitesi Uzaktan Eğitim Yayınları.
- Reçber, M. S., Kılıç, R. (Ed.). (2014). *Din felsefesi*. Ankara: Grafiker.
- Purcell, M. (1999). *A leashing God with Levinas, tracing a trinity with Levinas*. *HeyJ XL*. Boston: Blackwell Publishing.
- Purcell, M. (2003). *Notes and comments: 'Levinas and theology'? The scope and limits of doing theology with Levinas*. *HeyJ XLIV*. 468-479. Boston: Blackwell Publishing.

### 36. Anıt Eserler ile Birleşmek: İslamiyet öncesi Türk Runolojisi

Ayten AKCAN<sup>1</sup>

**APA:** Akcan, A. (2023). Anıt Eserler ile Birleşmek: İslamiyet öncesi Türk Runolojisi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (36), 650-664. DOI: 10.29000/rumelide.1372380.

#### Öz

Tarihimizin en eski kaynaklarından biri olan, buldukları ilk dönemde sırlarla saklı yazıtlar olarak kabul edilen, manevi mirasın erken örnekleri olarak kodlanmış Orhun-Yenisey Yazıtları, Türk runik olarak kabul edilmekte ve incelenmektedir. Bu yazıtlar; millî bilincin artırılması, Türk halklarının günümüz dayanışmasını gerçekleştirebilmesi, karşılıklı iş birliği ve bütünlüğün sosyo-kültürel açıdan ilerlemesine yarar noktasında, Türk runolojisinin özüne ve içeriğine daha fazla önem verilmesi gerektiğini ortaya çıkarmaktadır. Aynı zamanda sosyo-tarihsel aşamalarda etnik birimlerin oluşum süreçleri, Türk halklarının kademeli gelişimi ve insan uygarlığının sağlanmasındaki rolleri ve Orhun yazılı anıtların Türk halklarının bilinçlenmesindeki sorumluluğu, Bilge Kağan, İstemi Yabgu ve Tonyukuk'un düzensiz Türk halklarını bir araya getirerek büyük bir siyasî-askerî birlik meydana getirilmesindeki rolleri de bu runik yazıtların tarih bilimine kazandırılması ile mümkün hale geldiği unutulmamalıdır. Bu yazıtlar Türk değerlerinin bir örneği olmasının yanı sıra insanlığın belli bir aşamasını da somutlaştırması ve uygarlık tarihinden haberler vermesi açısından da oldukça önemli anıt eserlerdir. Türk tarih bilincinin oluşmasında mühim bir yerde olan bu runik eserler, tarihsel süreçlerin bir örneği, yani belli bir tarih zincirinin halkası olarak düşünülmelidir. Tarihe saygı duyma, bugünü yaratma ve gelecek için olumlu bir temel oluşturma fikri ile yazıtların aynı zamanda Türk dili konuşan halkların ortak ve benzersiz bir tarihsel köke sahip olması, Türk kimliğini anlamada ve Türk halklarının birliğini güçlendirmede önemli bir rol oynaması, Türk runolojisinin incelenmesine ve tanıtılmasına dair daha çok akademik çalışmanın yapılması düşüncesi, bu çalışmanın çıkış noktasıdır. Bu nedenle çalışmada, Türk halklarının bugünkü birlikteliği bağlamında sosyo-kültürel gelişimde karşılıklı ortaklık ve bütünlük temelinde tarihsel kaynaklara dayanarak bir inceleme yaparak bu bağlamda kavramsal öneriler ve tavsiyeler ortaya koymaya çalışılacaktır. Bunun yanı sıra çalışmada bahsedilen kavramsal meselelerden yola çıkarak, Türk runolojisinin araştırılması ve Dünya tarihine ve elbette millî tarihe kazandırılmasının önemi meselesini de birkaç madde başlığında yer vermeye gayret gösterilecektir.

**Anahtar kelimeler:** Türk runolojisi, Orhun-Yenisey Anıtları, Gök-Türk, İskit, bozkır

### To Merge With a Monumental Artefacts: Pre-Islamic Turkish Runology

#### Abstract

Orkhon-Yenisey Inscriptions, which are one of the oldest sources of our history, considered as inscriptions hidden with secrets in the first period they were found, coded as early examples of spiritual heritage, are accepted and analysed as Turkish runic. These inscriptions reveal the fact that more attention should be paid to the essence and content of Turkic runology in order to increase national consciousness, to realise the solidarity of Turkic peoples today, to benefit the socio-cultural

<sup>1</sup> Öğr. Gör. Dr., Hitit Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi (Çorum, Türkiye), ayten.akcan7@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-0974-5263. [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 25.08.2023-kabul tarihi: 20.10.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1372380]



progress of mutual cooperation and unity. At the same time, it should not be forgotten that the formation processes of ethnic units in socio-historical stages, the gradual development of the Turkic peoples and their role in ensuring human civilisation, the responsibility of the Orkhun inscriptions in raising the consciousness of the Turkic peoples, the role of Bilge Kagan, Istemi Yabgu and Tonyukuk in bringing together irregular Turkic peoples and creating a great political-military unity have become possible by bringing these runic inscriptions to historical science. In addition to being an example of Turkish values, these inscriptions are also very important monuments in terms of embodying a certain stage of humanity and giving news from the history of civilisation. These runic artefacts, which have an important place in the formation of Turkish historical consciousness, should be considered as a subject of historical processes, that is, as a link in a certain historical chain. The idea of respecting history, creating the present and creating a positive foundation for the future, and the fact that the inscriptions also have a common and unique historical root of the Turkic-speaking peoples, play an important role in understanding the Turkic identity and strengthening the unity of the Turkic peoples, and that more academic studies should be carried out on the study and promotion of Turkic runology is the starting point of this study. For this reason, in this study, I will try to make an analysis based on historical sources on the basis of mutual partnership and integrity in socio-cultural development in the context of the present unity of the Turkic peoples, and in this context, I will try to put forward conceptual suggestions and recommendations. In addition, based on the conceptual issues mentioned in the study, I will try to include the issue of the importance of researching Turkish runology and bringing it to the world history and, of course, to the national history in a few articles.

**Keywords:** Turkish runology, Orkhon-Yenisei Monuments, Gok-Turk, Scythian, steppe

## Giriş

İnsan var olduğu sürece insan ve toplumun oluşum süreçlerini, insan olarak geçirdiği gelişimin aşamalarını ve bu aşamaları ortaya çıkaran tinsel ve bilgisel etmenleri inceleme ihtiyacı hisseder. Esasında insanoğlu *'akıl ile düşünmek'* ve *'bilgi ile anlamak'* isteği doğrultusunda her zaman başlangıç noktasını arar ve bunun için de müthiş bir çaba ortaya koyar. Çünkü ulusal dayanışma ideolojisi ulusal aidiyeti kurgularken ulusal aidiyet de ulusal dayanışma ideolojisinin kitleselleşmesini sağlayarak onun ulus-devletle arasındaki ilişkiyi sergiler. Söz konusu ilişki ağı, ulus-devlet kurgusunu ve bu kurgunun dinamiklerini harekete geçiren nedenleri bulma ve bu nedenlere ilişkin çözümler üretmeyi gerektirir (Aksoy ve Arslantaş, 2010, s.31). İşte belki de bu düşünce doğrultusunda geçmişte gerçekleşen hadiseleri incelemek ve bunlardan sonuçlar ve dersler çıkarmak, bireylerin, ulusların ve toplumun atalarına olan saygısını artırmanın yanı sıra, öz farkındalığını da artıran bir anlayış meydana getirir. Belki de geçmişin mirasına yoğunlaşmak, bir bütün olarak ulusların, aynı köklere sahip toplulukların kaderi için ayrı bir sorumluluk duygusu ortaya çıkarır. Ayrıca bu düşünsel yolda ortaya çıkan tarih bilinci de; doğrudan ataların ruhuna karşı sorumluluğun farkına varmak, geçmişin olumlu yönleriyle gurur duymak, eksikliklerinden ve yenilgilerinden doğru sonuçlar çıkarmak gibi kazanımlarla geri döner. Bu yüzden, Türklerin ilk yazılı kaynaklarına bakarak Türk halklarının oluşum sürecinin ortaklığını, evrensel uygarlığın gelişmesindeki, Türk halklarının kültürel gelişim aşamalarını ve maddi kültürün yanı sıra manevi kültür örneklerinin oluşturulmasındaki katkılarını anlayabilmek ve anlatabilmek adına Türk runolojisinin gelişiminin ne kadar özel ve önemli bir yerde olduğunu bilmek gerekir. Dolayısıyla maddi kültür<sup>2</sup> unsurlarının yanı sıra manevi kültür unsurlarından olan yazılı ve sözlü kültür örnekleri

<sup>2</sup> Topluların sosyal ve kültürel birlikteliklerini çözebilmek adına nesneleri merkeze taşıyarak, bu nesnelerin nasıl maddelerden, ayrıca nasıl yöntem ve tekniklerle ve hangi kişiler eşliğinde yapıldıklarına vurgu yapa maddi kültür; öğeleri,

retrospektif temelli araştırılmalıdır. Tarihsel bilincin geliştirilmesinde, topluluğun ve toplumun karakteristiği olan etnik oluşum süreçlerinin incelenmesinde esas ilham verici ve itici güç halktır (Grever and Adriaansen, 2019, s.814). Bu nedenle, tarihteki bireysel faktörün -faktörlerin- tarihsel bilincin geliştirilmesinde önemli olduğu unutulmamalıdır. Bugün kişisel ve kolektif davranışlarımızın nedenlerini ararken, kendi tarihimize ya da daha geniş bağlamıyla evrensel tarihle ilintili sorulara odaklanmamız gerekmektedir (Cobb, 2021, s.1430).

## Runoloji Nedir?

Rune, gizem anlamına gelen eski bir İskandinav kelimesidir, ancak bilimde “run” ve “runik” terimleri gizemli yazı ve sembollere atıfta bulunmak için kullanılır. Yani Runo “gizli, gizemli, büyü” demektir (Seim, 2021, s.11-12; Arntz, 2021, s.276). Norveçli ünlü runolog Carl J. S. Marstrander runolojiyi “paleografi, dilbilim, arkeoloji ve mitoloji” olarak tanımlamıştır. Runoloji, temelde runik yazıların yazı sembolleri olarak analizi, runik nesnelere incelenmesi ve özellikle yeni buluntular olmak üzere runik yazıların okunması ve runik metinlerin yorumlanmasıyla ilgilidir. Fakat belirtmemiz gerekir ki bu alan, açıkça formüle edilmiş bir teorik platform ve metodolojik<sup>3</sup> yaklaşım eksikliği içindedir (Knirk, 2013-2014). Dolayısıyla tarihsel süreçlerin bir ifadesi olarak, her insanda, ulusal kimlik bilincini artıran ve tarihsel bilincin gelişmesine olanak sağlayan yanı ile taş yazıtlar; insanlığın kültürel gelişiminin gerçek başlangıcıdır (O'zbekiston Milliy Ensiklopediyasi, 2002, s.467). İşte bu yüzden yazı ve yazıtlar, düşünce ve dilin ürünü olan bilgeliğin, toplumun tüm bireylerine ulaşması ve gelecek nesillere manevi bir miras olarak kalması açısından da önemlidir. Taş yazıtlar aynı zamanda evrensel kültürün evrimsel

bu nesnelere aracılıyla bir toplumun sosyolojik, iktisadi ve kültürle ilgili dinamiklerini ve en temel yapı taşlarını anlamaya ve yorumlamaya çalışır. Aslında antropoloji, tarih, sanat tarihi, sosyoloji, müze ve arkeoloji bilimi gibi farklı disiplinlerin oldukça yakinen ilgilendiği ve birçok disiplinin çalışma yol ve yöntemlerinde büyük kaynak zenginliği ortaya çıkaran maddi kültür unsurları başlı başına bir araştırma alanıdır. Maddi kültür unsurlarına ilgi ve bu alanda yapılan araştırmalar çok yeni bir dönemde 19. Yüzyılın son çeyreğine dayanmaktadır. Halbuki maddi kültür unsuru noktasındaki araştırmalar çok daha önce başlamış fakat etnografik incelemeler içerisinde gizli kalmış bir yerde hizmet etmişti bilim dünyasına. Maddi kültür modern dünyada çok yenice hatta 1990 yıllarının son günlerinde halkbilimi disiplinine de çok alan açmış ve hizmet etmiştir. Ve halkbilimcilerin son yıllarda yapmış oldukları araştırmalarda hakkettiği yeri almıştır. Giyim-kuşam, el sanatları, zanaat, mimari, mutfak ve yemek kültürü gibi birçok alanda maddi kültür araştırmaları, genellikle bu sahalardaki nesnelere ile bir kültürel birliktelik içinde sosyal ve entelektüel yapının arasındaki bağlantıları kapsar. Bir nesne -ev, çini, keçe, halı, çorap, -büyük çoğunlukla meydana geldikleri kültürlerin yaşam şekline, ruhani yapılarına ve dünyayı nasıl algıladıklarına dair izler taşırlar. Esasen dünya halkbilimci araştırmacılarının incelemelerinde maddi kültür oldukça önemli bir yer tutsa da, Türk halkbilimci araştırmacılarının çalışmalarında gerekli oranda yer almamıştır. Daha fazla bilgi için bakınız: Sarıtaş, S. (2019). Halkbiliminde Maddi Kültüre Teorik ve Metodolojik Yaklaşımlar. Millî Folklor, 16/122, 29-40.

<sup>3</sup> Son yıllarda birçok akademisyen runolojinin durumuna ilişkin eleştirel incelemeler sunmaktadır. Konuyla ilgili farklı görüşler ortaya atılmış ve yollar izlenmesi gerektiği vurgulanmıştır. En son James Knirk, temel amaçları, runolojiyi bir konu veya araştırma alanı olarak tanımlamak, runolojik araştırma için teorik (filolojik) temel oluşturmak, konunun metodolojik araçlarını değerlendirmek ve geliştirmek olan bir proje (Lesning og tolkning av runeinskripter: runologiens teori og metode "Runik yazıtların okunması ve yorumlanması: runolojinin teorisi ve yöntemi") için bir finans kaynağı bulmaya çalışmıştır. Planlanan bu projenin en önemli çıktısı da bilime kazandırılacak bir Runoloji El Kitabı idi. Ortaya konulması olası olan bu kitap, konuyla ilintili birçok çalışmanın önüne geçecek farklı bir bakış açısı sağlayabilecekti. Bu eser, runik yazı ve runik yazıtların genel bir incelemesini sunmak yerine; runik yazının incelenmesi ve yazıtların detaylandırılması, okunması ve yorumlanması için metodolojik bir temel oluşturacaktı. Çünkü runik yazının tüm yönleriyle incelenmesi kesinlikle eleştirel bir yeniden değerlendirmeye ihtiyaç duymaktadır. Runik yazılarla çalışanların en azından konunun bir tanımına, kabul edilmiş metodolojik prosedürlerin bir bütününe, içinde çalışabilecekleri bir dizi kısıtlamaya ihtiyaçları vardır. Daha fazla bilgi için bakınız: Barnes, M. (2013). What is runology and where does it stand today?. *Futhark International Journal of Runic Studies*, 4, 1-6. Aynı zamanda “eleştirel runoloji incelemeleri” konusunda daha fazla bilgi için birkaç kaynak önerisi de eklemek yerinde olacaktır. Claiborne Thompson'un "On transcribing runic inscriptions" (1981); Terje Spurkland'ın "Runologi-arkeologi, historie eller språkvitenskap?" Özellikle Terje bu çalışmada runolojinin dilbilim, filoloji, arkeoloji ve kültür tarihini içermesi gerektiğini, ancak öncelikli odak noktasının ilk ikisi olması gerektiğini savunur (1987); Judith Jesch'in "Runik yazıtlar ve sosyal tarih: bazı yöntem sorunları" (1994); Lena Peterson'un "Runologi: försök till ett aktuellt signalement" (1995); Elmer Antonsen'in "Runoloji ne tür bir bilimdir?" (1995); Michael Lerche Nielsen'in "Runologien mellem sprogviden-skaben og arkæologien-med et sideblik på de forskellige tolkninger af Glavendrup-indskriften" (1997); Kurt Braunmüller'in "Methodische Probleme in der Runologie-einige Überlegungen aus linguistischer Sicht" (1998); Karin Seim'in "Runologi" (2004); Klaus Düwel'in "Runic" (2004); Ray Page'in "Seeing and observing" (2005); ve Düwel'in Runenkunde'in (2008) "Vom Fund zur Deutung" bölümü.

aşamalarını temsil eden bir eser olarak ruhani süreçlerin tarihsel özünü ortaya koymaya da çalışan yanı ile de hizmet eder.

### İslamiyet Öncesi Orta Asya'daki Türklerin Türk Tarihindeki Önemi

Eski Türk bozkırlarında yaşayan Türk boylarının tarihî ve uygarlık merhaleleri, İslamiyet Öncesi Türk tarihî ve uygarlığı olarak günümüzde tanımlanmıştır. Orta Asya ve daha kuzey sınırlarda varlıklarını aradığımız Türklerin kökenleri MÖ 9. yüzyıldan günümüze ulaşan uzun bir tarih dönemini içerisine alır (Günal, 2004, s.11). Bu tarihsel süreçte en çok İskit, Hun, Göktürk, Tabgaç, Uygur, Karluk ve Kıpçak gibi boylar, modern dünyada başta Kazakistan ve Azerbaycan'ın olduğu Özbekistan, Kırgızistan, Türkiye ve Türkmenistan devletlerinin de müşterek başlangıç yeri olarak bilinmekte ve anılmaktadır. Bahsi geçen bu siyasî birliklerini tamamlamış devletlerin, 10. yüzyıldan sonra İslamiyet ile tanışmaları sonrasında yaşanan olaylar bu devletlerin tarihlerinde bambaşka durumlar ortaya çıkarmıştır. İslamiyet'in kabulüyle birlikte Türkmenistan, Türkiye, Azerbaycan'ın bulunduğu topraklarda Karahanlı, Selçuklu, Osmanlı siyasî oluşumları ön plana çıkarırken; aynı zamanda Kırgızistan, Kazakistan ve Özbekistan coğrafyasında ise; Altın Orda, Cengiz Han ve Orta Asya Hanlıkları bulunmaktaydı. İşte bu sebeple özellikle İslamiyet öncesi dönemde Türk tarihini ve Türk boylarının tarihini bilmek ve anlamak oldukça önemli bir meseledir (Çandarlıoğlu, 2003, s.7).

Dünya tarihinde Türk tarihinin her zaman yakın bir gözle takip edilen ve araştırılan bir dönem olduğu bilinmektedir. Türklerin Eski Çağ dönemlerinden itibaren teşkilatlanarak güçlü bir yapıya sahip devlet anlayışı ile imparatorluk karakterine ulaşmış yapılar meydana getirmiş olmaları, yakınlarında bulunan sınır uygarlıklar başta olmak üzere, birçok farklı topluluğun kaynaklarında onlara önemli bir kısmın ayrılmasına neden olmuştur. Özellikle Çin kaynakları<sup>4</sup> Türk tarihî hakkında es eski ve en kapsamlı

<sup>4</sup> Çin kayıtlarının kaynak noktasında farklı bölümlerden oluştuğu bilinmektedir ve birçok farklı yaklaşım sonucunda tasniflemeler yapılmıştır. Fakat en genel geçer tasniflemeye göre; 1-Taş ve metal öğelerin üzerine yazılmış yazılar, 2-Kamlumbağa ve kemik kabukları üzerine yazılmış yazılar, 3-Klasik olarak adlandırılan eserler (kitaplar) (Shan-hai chin, i-chin, Li-chi, Chu-shu, chi-nien, shu-chin, ch'un-chi'ou gibi), 4-Hanedan yıllıkları, 5-Ansiklopedi şeklindeki birleştirilmiş eserler, 6-Kronoloji esas alınarak ortaya çıkmış eserler olarak toparlanabilir. Belgelere dayanan hanedanlık döneminden daha önce yazılmış metal-taş yazıları (chin-shih hsüie), kemik ve kaplumbağa kabuklarına yazılanlar, klasik diyebileceğimiz kitaplardaki bütün bilgiler çoğunlukla efsanevi olarak adlandırılır. Ama Çin tarihindeki ilk kaynaklar ne kadar söylenice niteliğinde olsa da bozkırdaki Türklerle ilgili ilk bilgiler bu kaynaklardan gelmektedir ve bu açıdan da oldukça farklı bir öneme sahiptirler. Türkiye'de genellikle yıllık, Batılı bilim insanları tarafından da hanedan tarihî (Dynastic Histories) olarak bilinen ve tanınan bu kaynaklar hiç şüphesiz en hacimli ve önemli eserlerdir. Aslında Türkiye'deki tanımla olan yıllık sözcüğü tam olarak bu kaynakları anlatmada yeterli değildir. Fakat, ülkemizde bu ifade ile kullanımı yerleşmiştir. Aslında yıllık denilen kısım bu hanedanın bir parçasını teşkil eder. MÖ 104 tarihinde Ssu Ma-ch'in (MÖ 145-86) kaleme almasıyla başlayan, MÖ 87'de bitiren, Mançu hanedanı yani son hâkimiyet ismiyle 1911'de yıkılan Ç'ing imparatorluğunun, belgelenmiş tarihinin yazıldığı 1927 senesinde Ch'ing-shih-k'ao ile bitmiştir. Fakat o dönemin yöneticileri tarafından son yıllığın ortaya çıkarılması engellendiği için şu ana kadar olan bütün Çin tarihleri 26 hanedan yerine bu son yıllık dağıtılmadığı için 25 yıllık (hanedan) adıyla anılmaktadır. Hepsini toparlayacak olursak yıllıklar (hanedan tarihleri) beş ana bölüme toparlanmıştır. Asil aileler, imparator yıllıkları, ilmî risaleler, kronolojik tablolar ve biyografiler olarak üzere. Türk tarihi açısından kaynak oluşturan kısım ise biyografilerin en son kısımlarında farklı ulusların hakkında bilgi veren yabancılar biyografileridir. İşte bu yabancı biyografileri gerçekten Türk tarihî araştırmacılarının başvurdukları önemli kaynak niteliğindeki eserlerdir. Zira, bozkırdaki Türkleri anlatan oldukça geniş ve diğer kaynaklara nazaran en detaylı bilgilerin verildiği yer bu bölümdür. Ayrıca bu bölüm, sadece Türk tarihî değil; aynı zamanda Tibet, Moğol, Kore hatta Japon tarihî ile de çok zengin bir bölümdür ve aynı Türk tarihî için geçerli detaylı bilgiler burada da mevcuttur. Bu kaynaklarda Hun, Gök-Türk, Uygur Türk devletlerinin ve burada yaşayan halkların ya da bu bölgede var olan boyların nasıl ortaya çıktıkları ve nasıl teşkilatlandıkları anlatılmaktadır. Hatta bu bilgiler onların nereden geldiklerine dair yani kökenleri ile ilgili bilgiler verilmesine kadar gider ve sonrasında yerleştikleri yerde nasıl hakimiyet alanı oluşturdıklarından bahsedilir. Elbette en detaylı olan bölüm bu Türk devletlerinin Çin ile gerçekleştirdikleri savaşların anlatıldığı bölümdür. Bu bilgiler verildikten sonra kesinlikle bu toplulukların toplumsal değerleri, hayatları, yaşam şekilleri, ne ile beslendikleri, nasıl giyindikleri, gelenek-görenekleri, iktisadi yönleri, hükümdarların unvanları, sonraki hayat ile ilgili düşünceleri, dini inanışları, sanatları, ölü gömme adetleri gibi birçok konu hakkında yine oldukça detaylı diyebileceğimiz bilgiler anlatılır. Ve bu bilgiler ortaya konularak Çinlilerden ayrılan özellikleri belirtilir. Türkler eğer gerçekten oldukça güçlü bir devlet kurmuşlarsa, bu devletin gelişmesi için nasıl hareket ettikleri ve bu dönemde Çin ile olan mücadeleleri anlatılır. Bu bölümlerde siyasî olayların bazen kısa kesildiği anlaşılır bunu sebebi de Türklerle ilintili olan devletlerin ya ada şahısların kendi biyografilerinde bahislerinin geçmesidir. Bu kaynaklarda biyografilerde Türklerle herhangi bir sebepten kaynaklı temasa geçmiş bir elçi, devlet ya da boy hakkında

kayıtlara sahiptir. İslamiyet Öncesi Türk tarihî döneminde Türkler tarafından oluşturulan siyasî birliklerin gerek devlet teşkilatlanması gerekse de askerî manadaki gelişmişlik olarak devre farklı bir tarz getirdikleri söylenebilir (Şahin, 2018, s.530). Bu nedenle Eski Türklerin devlet yapılanmaları ve askerî açıdan gelişimleri Türk halklarının tarihsel düşüncesinde, göçebelik ve yerleşik yaşam tarzının ürünü olan “*Türk uygarlığı*” fikrini güçlü bir yere taşımıştır. Bu uygarlık fikrinin ilk habercileri olan İskit boyları ve onların faaliyetleridir. Türk uygarlığının gelişim aşamalarının MS ilk yüzyıllardan MS dokuzuncu yüzyıla kadar olan dönemi kapsadığı düşünülürse; göçebe yaşam şekli ile ayrı bir uygarlık alanı yaratan Eski Türkler aslında bu özellik ile birleşik Türk medeniyetini de doğurmuşlardır (Barthold, 1975). Ortaya çıktıkları ilk günden itibaren devlet olma bilincine sahip siyasî birimlerden oluşan bu topluluk, belirli bir tarihsel dönemde mevcut kültürlerin bir ürünü olarak önemli bir medeniyet oluşturmada mühim bir rol oynayarak bazı boyları küçük bir yapılanmadan büyük bir imparatorluğa dönüştürmüştür. İskitler ile başlayan bu tarihsel dizilimde elbette teşkilatlanmış örnek mahiyetinde Hunlar, Türk Hanlığı, Moğol (Cengiz Han) İmparatorluğu ve Timur İmparatorluğu gösterilebilir. Orta Avrasya'nın büyük bölümünde egemenlik kuran ve zamanlarının en güçlü devletleri düzeyine yükselen bu büyük imparatorluklar asırlardan asırlara ulaşarak yaşamaya devam edecek olan Türklerin medenî yadigarlarıdır (Бобоёров, 2018, s.25). Unutulmaması gereken önemli bir hususta da 10. ve 20. yüzyıllardaki tüm Türk devletlerinin, 6. ve 8. yüzyıllarda faaliyet gösteren Türk hanlıklarının temelleri üzerine inşa edildikleri ve bu yönüyle büyük bir tarihî öneme sahip olduklarıdır. Dolayısıyla 6. ve 8. yüzyıllarda yapılan ve siyasî-askerî açıdan teşkilatlanan bu yapı; Türk medeniyetinin gelişiminde ve kalıcılığında önemli bir rol oynamıştır. Çünkü tarihsel geçmişin daha uzak bir döneme dayanması ulusal siyasî gücü artıran bir faktördür. Milletleşme; sosyal ve kültürel bir mensubiyet şuuruyla, katılma ve paylaşmayla ortak iradenin şekillenmesi meselesiyse bu köklü ve derin izler taşıyan tarihin, gelecek nesillere nasıl aktarıldığı ve nasıl aktarılacağı da üzerinde durulması gereken diğer bir konudur (Erkal, 2008, s.68). Esasında “*Tarihi olan halk tarihini taşla yazar, tarihî olmayan halk yaşla yazar*” (Kuljanova, 2010, s.519) sözünden hareketle, bozkır coğrafyasındaki Türkler; devlet olma adına yaptıklarını, dünya tarihine medeniyet noktasındaki katkılarını, geleneklerini, dünyayı nasıl algıladıklarını, kısaca tarihlerini ebedî taşlara yazarak kayıtlara geçirmişlerdir (Kuljanova, 2010, s.520). Bozkır Türk boylarının manevî hayatını yansıtan bu eserler, Türklerin toplumsal, edebî ve kültürel yaşamını bugünlere aktaran, sadece yazı kültürünün değil, o devrin siyasî düşünce sistematığının en değerli mirasıdır. Ne yazık ki tarihî bir kaynak niteliğinde anıtların bilimsel bir açıdan ele alınması, 18. ve 19. yüzyıllarda gerçekleşmiştir (Yerbolat, 2013, s.118-119).

## Türk Yazıtlarının Keşfi

Bu anıt eserlerin ilk keşfinin hikayesi aslında, 1709 yılında İsveç kralı Demirbaş Şarl ve Rusya Çarı I. Petro'nun yaptığı Poltova Savaşı'na dayanır ve bu savaşın sonunda İsveç kralı yenilgiye uğrar (Grant,

oldukça detaylı siyasî bilgi mevcuttur. Özellikle gerçekleşen savaşlarla ilgili detaylı bilgiler aslında orada bulunan şahısların -elbette önemli devlet adamlarının- hayatlarını yani biyografilerini yazarken kaleme alınmıştır. Yukarı açıkladığımız 25 belgeli yıllık dışında kronoloji dikkate alınarak oluşturulmuş birçok kronolojik eser ve ansiklopedi formatında eserler de bulunmaktadır. Yıllıkların dışındaki kaynaklara verilebilecek en güzel örneği T'ung Tien (801 yılı) oluşturmaktadır. Sonraki yüzyıllarda bu ansiklopedik eser örnek alınarak gerçekleşen Ts 'e-fu Yüan-kuei (1005-1013), T 'ung-chih (1150) ve Wen-hsien T 'ung-k 'ao (1254) eserleri de Çin tarihindeki kıymetli eserlerdendir. Tabi bu eserlerin esas olarak değerli daha sonraki yıllarda ve devirlere anlaşılmıştır. Belli bir süreden sonra tarih bilim insanları bu eserlere ek bilgilerde eklemiştir. Sonradan eklenen bu bölümlerde ve özellikle son ciltlerinde Çin'e sınır olan farklı topluluklardan bahis vardır. Özellikle bu ek bilgiler ve sınır komşu kavimlerle ilgili bölümler, gerçekten zenginlik açısından paha biçilemez bir öneme sahiptir. Özellikle resmi tarihlerin çokça yer aldığı bilgiler dışında resmi kayıtlarda olmayan çok özel bilgilerde içeren bu eserler yazılı tarihin en iyi örneklerindedir. Daha fazla bilgi için bakınız: Taşağıl, A. (1977). *Türk Tarihi ile İlgili Çin Kaynaklarının Türkçe Neşri Üzerine Düşünceler*. Tarih Boyunca Türk Tarihinin Kaynakları Semineri, İstanbul, 113-124. Mau-tsai, L. (1958). *The Chinese News on the History of the Eastern Turks (T'u-küe)*, I. Buch: Texte, Wiesbaden. Mau-tsai, L. (1958). *The Chinese News on the History of the Eastern Turks (T'u-küe)*, Book II: Anmerkungen-Anhänge-Index, Wiesbaden.

2000, s.70-71). Bu savaşta esir düşen İsveçli subay Philipp Johann von Tabbert, Türk tarihinde Deli Petro namıyla da anılan Çar I. Petro'nun emriyle Sibiryaya sürülmüştür (Englund, 1992). Tabbert, Sibiryanın bir haritasını yaparak çarın güvenini kazanmayı düşünmüş ve başarmıştır (From, 2007). 1722 yılında Tabbert, botanikçi Messerschmidt ile atla arazide gezinirken üç metreye varan uzunlukta bir taş ile karşılaşır (Hatton,1968, s.275). Bu taşın üzerindeki işaretler İsveç'teki yazı sistemini anımsatmakta ve "Runik" denilen bu yazı aynı zamanda Göktürk harfleriyle (Clouston, 1972) büyük oranda benzerlik taşımaktaydı. İki araştırmacının karşılıklarına çıkan üç metrelik bu taş, üçüncü Uybat<sup>5</sup> yazıtıdır. Bugün Tuva<sup>6</sup> ve Hakasya cumhuriyetleri sınırları içerisinde (Sibirya bölgesinde) yer alan Türk Runik harfli bu yazıtlar Yenisey Yazıtları adıyla anılmaktadır (Aydın, 2019). Fakat daha geniş çevrede tanınıp üzerinde araştırmalar yapılmaya başlanması ancak 19. yüzyılda mümkün olmuştur. Aslında bu yazıtlar, kağanlık yazıtlarından (Bilge Kağan, İstemi Yabgu ve Tonyukuk) çok daha önce bulunup anlaşılmasına çalışılmış olsa da bu yazıtlar üzerindeki araştırmalar kağanlık yazıtları gibi yoğun olmamıştır. Bu durumu ortaya çıkaran en önemli faktörlerden biri, yazıtların hiçbirinde tarihin olmaması ve içerik bakımından kağanlık yazıtlarına göre yönetici sınıfı tarafından yazılmamış olmasıdır. Üstelik bölgede aynı karakterle yazılmış başka taşlar da vardır.

Von Tabbert aynı yıl esaretten kurtulur ve ülkesine döner. Esaret sonrasında "Strahlanberg" unvanını alır ve bu bölgede gezip gördüğü herşeyi kayıt altına aldığı eserini 1730'da yayımlar (Adlerfelt, 1740). Ortaya çıkan kaynak niteliğindeki eserlerde Yenisey alanındaki buldukları yazıtların suret çizimleri de bulunmaktadır. Daha sonra bu suret çizimler, batılı bilim insanlarının meraklarını buraya çevirmelerine neden olmuştur. Batılı araştırmacılar yeni bir keşif ve kendi tarih kayıtlarına ilişkin farklı bir malzeme bulma gayesi içinde incelemelerde bulunmuşlardır. Hatta bu ilgi zaman içinde artarak J. Aspelin ve A. Heikel liderliğinde Fin inceleme kurulunun oluşmasını sağlar. Farklı bir inceleme kurulu Ruslar tarafından bir araya getirilir ve bu kurulda N. M Yadrintsev ve W. Radloff gibi önemli isimler öne çıkar. Yadrintsev, 1889'da Koko Çaydam Gölü (Moğolistan içleri) etrafında iki tane daha büyük yazıt ile karşılaşır. Yeni bulunan bu yazıtların Köl Tigin ve Bilge Kağan'a ait yazıtlar olduğu tespit edilir (User, 2009). Rusya kanalındaki inceleme kurulunda olan Y. N. Klemenst de 1897 senesinde, bu iki yazıttan oldukça uzakta bir yerleşkede bulunan Bayn Tsokto denilen alanda Tonyukuk yazıtını keşfeder. Bu inceleme heyetleri daha sonraki süreçte daha ufak olan başka yazıtlar da bulurlar (Aydın, 2010). 1983'te Yadrintsev'in Rusça olarak yayımladığı inceleme raporu aynı sene Avrupa'daki birçok dile çevrilmiş ve bilim dünyasının büyük dikkatini çekmiştir. İlk iş olarak yazıtların dilinin çözülmesi için hızlı bir çalışma içerisine giren araştırmacılar, bu metinlerin Türkçe olduğunu ilk başta asla düşünmemişlerdir. Fakat karşılaştırmalı dil alanında çalışan ve İngiliz dili profesörü olan Vilhelm Thomsen, Köl Tigin ve Bilge Kağan yazıtlarının Çince yüzündeki yazıların bu bölgedeki Türklere ait olabileceğini söylemiş ve bu tahmin de onu doğruya götürmüştür (Cumagulov, 1995, s.100).

Rus ve Fin inceleme kurulundakiler Köl Tigin ve Bilge Kağan yazıtları ile ilgili bir atlas hazırlamışlardır ve bu atlas inceleme yapan diğer araştırmacıların önünü açan önemli bir kaynak olmuştur. Aslında Thomsen, Türkçenin gramatik yapısına uygun olarak en çok yenilenen işaretlerin ünlüler olduğunu fark

<sup>5</sup> Yazıtlardan bazılarının ilk nâsiri olan Radloff, bulunma yeri Uybat nehri olduğu için onlara bu adı koymuştur. Daha fazla bilgi için bakınız: Rentzsch, J. & H. Yıldız (2020). *The Uybat Inscriptions: a Group of Old Turkic Runic Texts from the Yenisei Area*. De Gruyter, Berlin/Boston.

<sup>6</sup> Türk halklarının anavatanı olan Tuva, İskitlerin ("Arzhaan-1", "Arzhaan-2" olarak adlandırılır) ve Hunların mezar höyüklerini, eski çağlardan günümüze kadar eski Türklerin, Uygurların ve Kırgızların "bengü taş" ("ebedî taş") yazıtlı taş heykellerini ve stellerini topraklarında saklamaktadır ve haklı olarak Avrasya'nın birçok halkının beşiği olarak kabul edilen eski topraklardır. Daha fazla bilgi için bakınız: Batmanov, I. A. and Kunaa, A. Ç. (1963). Pamyatniki Drevnetyurkskoy Pismennosti Tuvi. *Kızıl*, II, 11-12. Bernştam, A. N. (1945). İstoki kirgizskoy literaturı. *Trudi Instituta Yazıka, Literaturı i İstorii Kirgizskoy Filiala AN SSSR*, cilt I, 83-84. Malov, S. E. (1952). Pamyatnik S p. Uyuk-Arhan. *Yeniseyskaya Pismennost Tyurkov*, M.-L., 13-1

etmiş olsa da bu durum onu ne yazık ki sonuca götürmez. Çince yüzdeki metinde şahıs adlarının çok farklı kaydedilmiş olması özel adlar üzerinden yapabileceği tahminleri güçleştirmiştir. Sonunda Yenisey yazıtlarında oldukça fazla tekrarlanan dört harflik bir sözcük dikkatini çeker. Hatta bu sözcüğün sonundaki *i* harfini de önceden belirleyebilmiştir. Birçok denemelerden sonra *Teŋri* “Tanrı” kelimesini çözümlyerek bu konuda başarıya ulaşır. Bu sözcüğün ilk olarak çözümlenen sözcük olmasının diğer bir önemi de, Türklerin (Oğuzlar) hep gökte bulunan tek bir tanrıya inandıklarına dair düşüncelerinin daha da somutlaştırılmasını sağlamasıdır (Erkoç, 2018, s.302). Böylelikle artık bu harfler sayesinde ikinci kelimenin keşfedilmesi çok uzun sürmez ve artık yavaş yavaş yeni kelimelerle anıtlar okunmaya başlanır (Thomsen, 2002, s.13-15). Artık bu gizemli alfabe yani Köktürk alfabesi 25 Kasım 1893’te bütünüyle çözülür. Önemli bir başarıya imza atan Thomsen 15 Aralık 1893’te Danimarka Bilimler Akademisi’nin bir toplantısında bütün hikayeyi baştan sona detayları ile anlatır. Bu arada yazıtları çözümlemek için oldukça uğraş vermiş ama Thomsen’e göre biraz geride ve geç kalmış başka bir Türkolog daha vardı. Wilhelm Radloff isimli bu Türkolog daha sonra bu gecikmesini telafi edebilmek için Köl Tigin yazıtının metin neşrini gerçekleştirmek istemiş ve bunu da 1894’de başarmıştır. Sonraki süreçte daha nitelikli bir çalışma olarak değerlendirilen Thomsen’in metin yayımı ise *Inscriptions de l’Orkhon Dechiffrees par Vilhelm Thomsen* başlığıyla 1896’da çıkmıştır. Aralık 1893’te Danimarkalı bilim adamı Wilhelm Thomsen, akademik camiaya bu yazıtların tanımlanmasıyla ilgili çalışmalarını tamamladığını bildirir.

### Yazıtların Türk ve Dünya Tarihî Açısından Önemi

Orhun Yazıtları, Türk devletinin oluşumunda ve gelişiminde atalarımızın çektiği zorlukları ve çetin mücadeleleri anlatması bakımından önemlidir ve İkinci Türk Kağanlığı dönemine ilişkin bilgiler oldukça dikkat çekicidir. Bu yazıtlar üzerinde yapılan araştırmalar bozkırda yaşayan Türklerin siyasî, diplomatik, sosyal ve toplumsal yapı taşları ile ilgili bilgiler vermektedir. Bu bilgilerden en önemlilerinden biri, Orta Asya’da Türk devletinin yeniden kurulmasında İltiş Kağan’ın rolünün oldukça önemli olduğu vurgusudur. Bilge kağanın babası olan İltiş Kağan; Bilge Hakan ve Kül Tegin yazıtlarında birkaç kez ama Orhon yazıtlarında birçok kez Tonyukuk’tan bahsetmektedir. İltiş Kağan zamanla devlet işlerinde en büyük yardımcısı konumuna gelen Tonyukuk ile Türk topluluklarını bir araya getirmiş ve birlikte büyük başarılar elde etmişlerdir. Bilge Tonyukuk II. Gök-Türk devletinin istiklalini kazanması sırasında İltiş Kağanla birlikte hareket etmiş, savaşlarda komutan olarak görev almış bir şahsiyettir (Selçuk, 2020, s.6-7). İvedilikle gerçekleşen güçlü rakiplere karşı gerçekleşen silahlı mücadele, ekonomik ve kültürel açıdan ittifak yaparak hızlı hareket biçimi ve teşkilatlanma yapısı oldukça dikkat çekmektedir (Шербақ, 2001, s.13-15). Bu bakımdan Türk runolojisinin incelenmesi, sadece sayısız anıtları karşılaştırarak ve düşünerek ya da bir zamanlar yeryüzünde yaşayan halkların bıraktığı birçok anıtı karşılaştırarak anlama ve anlamlandırma çabasının yanı sıra tarihsel düşünceyi de yükseltmesi bakımından oldukça önemlidir. Bu tarihsel düşünce ile aslında bozkırdaki eski Türklerin yaşantılarına bir ışık tutulmuş olacaktır. Aynı zamanda her yeni anıt eser ile antik çağda yaşayan bu insanların; geleneklerini, yaşayışlarını, yetilerini ve elbette dünyayı kavrayışlarını ve nasıl algıladıklarını anlamaya

7 Teŋri Eski Türkçe metinlerde sıklıkla karşılaşılan bir kelimedir. Bu metinlerde teŋri kelimesinin birkaç farklı anlamda olduğu ve bu anlamların metnin hangi grup içinde olması ile değiştiğini anlamaktayız. (Orhon ve Yenisey yazıtları, Eski Uygur yazmaları gibi). Orhon yazıtlarında teŋri kelimesi 2 anlamda kullanılır: “gök yüzü” ve “Tanrı, Allah”: Üze kök teŋri asra yağız yir kılıntukta (Kül Tigin D 1) – “gök yüzü” Teŋri ança timis erinç... (Tonyukuk 2) – “Tanrı, Allah” Teŋri sözcüğünün daha eski anlamı “gök yüzü”dür, “Tanrı, Allah” anlamı daha sonra ortaya çıkmıştır. Yenisey yazıtlarında “gök yüzü” ve “Tanrı, Allah” anlamlarının yanı sıra sıfat olarak “kutsal” anlamında da kullanıldığı görülür: Teŋrideki künke, yerdeki elimke bökmedim (Barlık III 3) – “gök yüzü” Üze teŋri yarlıkadı (Uybat III 5) – “Tanrı, Allah” Teŋri elimke bökmedim (Uyuk-Turan 2) – “kutsal” “Kutsal” anlamı da “Tanrı, Allah” anlamı ile ilişkilidir. Daha fazla bilgi için bakınız: Ahmedova, A. (2022). Eski Türkçe Metinlerde Teŋri Sözcüğünün Anlam ve Kullanım Farklılıkları. 4. *Uluslararası Türkoloji Araştırmaları Sempozyumu*. Erkoç, H. İ. (2018). Türklerin İslamiyete Geçiş Sürecinde Tenri ve Allah Algıları. Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi, 58 (1), 301-326. Oglu Mamedov, M. M. (2020). Tengri functions in ancient turkic writing monuments. *Revista Universidad y Sociedad*, 12(5),399-403.

bir adım daha yaklaşmış olunacaktır. Elbette bu bilgiler ışığında, antik çağın incelenmesinin, tarih biliminin gelişimindeki ilk adım olduğunu meselesi üzerine de durulmalıdır (Bazin, 1974, s.800).

Türk ulusal kimlik incelemelerinde, yukarıda da belirtildiği üzere Orhun-Yenisey yazıtları, Eski Çağ ve Orta Çağ'daki Türk halklarının tarih araştırmalarında önemli bir kaynaktır ve aynı zamanda Türk halklarının tarihî hakkında önemli detayların ortaya çıkarabilmesi için öncü bir rol oynamaktadır (Nasilov,1960). Ayrıca diğer önemli bir mesele de anıtlardaki yazıtların özünün yorumlanması toplumun birçoğunda tarih bilincinin oluşmasını ve var olan bilincin bilgi temeline dayanarak yükselmesini sağlayacaktır. Aynı zamanda Orhun-Yenisey Yazıtları, tarihî bir kaynak olmanın yanı sıra, Türk halklarının karşılıklı birlik, beraberlik, sosyo-kültürel iş birliği ihtiyacını bir başarı faktörü olarak toplumsal düşünceye telkin etmektedir. Nitekim, insanlık tarihinin mevcut aşamasının, sosyal, politik, ekonomik, manevi, kültürel yaşamın tüm alanlarında bütünlük ve yoğunlaşma ile karakterize olduğu bilinmektedir (Jakbarov, 2014). Türk halklarının aşamalı gelişimi, karşılıklı dayanışmanın verdiği özgüven, hatta insanlığın ilerlemesinde bu iş birliği süreçleri, her türlü gelişimde önemli bir faktör olarak kendini gösterir. Taş steller üzerindeki eski Türk yazıtları sadece Orta Asya halklarının kültür, dil, din ve geleneksel felsefe sistemi içinde değil, aynı zamanda eski bir edebiyat<sup>8</sup> olgusu olarak da değerlendirilmelidir (Mizhit, 2018, s.397).

Hiç şüphesiz Türk halklarının ilk anavatanı çok geniş bir alanı kapsamakta ve bu geniş bölgeler, başta Özbekistan sınırları olmak üzere Orta Asya bölgelerini içerisine almaktadır. Modern bağlamlarda, bu eski Proto-Türk ve Türk etno-kültürel alanı literatürde Avrasya Çölü olarak anılmaktadır. Bölgesel kapsamı çok geniştir ve batıda Karadeniz'in kuzeydoğu kıyılarından, doğuda Baykal'a ve iç kesimlere kadar uzanan çöl ve bozkır bölgelerinden oluşmaktaydı. Ayrıca Kuzey sınırı Ural Nehri'ne ve daha kuzeyde Fin-Ugor kabilelerinin ormanlarına kadar uzanır. Ural Dağları ve güneydoğu sırtları eski çağlardan Orta Çağ'ın sonlarına kadar Türk boylarına aitti (Acıkay, 2015, s.264). Eski Türklerin onlardan sonra gelecek olan nesillere, yazıtlar aracılığı ile tarihsel ve sosyo-kültürel zaman dilimini yansıtan bir çalışma alanı olarak etnokültürel bir bölge ile çok önemli bir miras bıraktıkları söylenebilir. Bu mekanların tarihsel kökleri İskitler ve Hunlar dönemiyle ilişkilidir elbette ama Türk hanlığı altında daha da güçlendiği de bir gerçektir.

### Yazıtlar Türk Toplumuna Ne Gibi Mesajlar Veriyordu?

Çalışmada bahsedilen meselelerden yola çıkarak, Türk runolojisinin araştırılması ve Dünya tarihine ve elbette millî tarihe kazandırılmasının önemi meselesi birkaç madde ile şu şekilde toparlanabilir: Öncelikli olarak, Türk halklarının birleşme tarihî üzerine yapılan araştırmalar, bilimin gelişmesini sağlamanın yanı sıra alanda öncü olma durumunu ortaya çıkarabilir. Türk runolojisinin gelişmesiyle beraber, tarihsel düşüncenin optimal önemini daha bilimsel bir platforma taşıma, Türkiye'nin birçok tarihî sorununun çözülmesi adına gerekli bilgi envanteri oluşturma, geriye dönük bilimsel ve teorik

<sup>8</sup> Edebî metinler olarak eski Türk yazılı anıtlarının modern edebiyattaki etkisi açıktır. Bununla birlikte, Orhun-Yenisey anıtlarının modern edebiyat üzerinde doğrudan bir etkisi olduğunu söylemek zordur, çünkü birkaç yüzyıl boyunca var olan eski Türk yazı dili kaybolmuş ve yazılı kültürel geleneğin evrimi kesintiye uğramıştır. Bugün, sözlü gelenek, Türk halklarının tarihsel ve dilsel hafızası aracılığıyla asla kesintiye uğramayan tarihsel-genetik etkiden bahsedebiliriz, böylece (örneğin Tuvan edebiyatı eserlerinde) eski Türk edebiyatının imgeleri ve motifleri korunmuştur. "Kök denger" (Mavi Gök), "Denger-Ada" (Gök-Baba), "Cher-Iye" (Toprak Ana), hun (güneş), ay (ay) ve diğerleri gibi kavramlar sadece folklor, şamanistik algı (şarkı) türlerinde değil, aynı zamanda modern şiir ve düzyazıda da zengindir. Bununla birlikte, "(a)d(i)r(i)lt(i)m" (ayrıldım) ve "bökm(e)d(i)m" (zevk almadım) gibi eski Türkçe sözlerin bu tür üslup motiflerinin unutulduğunu belirtmek gerekir. Daha fazla bilgi için bakınız: Mizhit, L. (2018). The Written Monuments of the Ancient Turks and the Tuvan Poetry. *Art Human Open Acc*, 2 (6), 397-400. Mizhit L. S. (2013). *Ancient Turkic monuments as a historical and cultural source of Tuvan literature. The history of Tuvan literature*. Vol I. Origins. Literature of The Tuvan People's Republic (1921-1944)]. Novosibirsk: Publishing house SB RAS.

koşulları ortaya koyma, eski akrabalık bağlarını güçlendirme ve Türk halkları arasındaki dostluk meydana getirme gibi birçok önemli konu tekrar gözden geçirilebilir. Dahası Türk runolojisinin oluşum süreci incelendiğinde, Avrasya’da ki etnik kökenlerin yazılı gelişiminde analitik ve çapraz okuma yapılabilecek ve materyaller temelinde doğu ve batı ortak yaşam alanındaki gelişmeler de daha net ifadelerin kullanılabilmesiyle kanıtlarla bezeli çalışmaların yapılabilmesine imkân verecektir (Amanzholov, 1996). Bu sebeple, Türklere ait yazıtların ve anıt eserlerin tarihsel önemi de daha fazla anlaşılacaktır. Aynı zamanda Türk runolojisinin evrensel değerlerin aşamalı gelişimindeki rolüyle, kültürel uygarlık süreçlerinin sağlanmasında anıt eserlerin önemini olgusal kanıt ve tarih yazımının yeni kavramsal görüşlerle zenginleştirilebileceği durumu da ortaya çıkabilir. En önemli meselelerden biri de; eski taş yazıtlarla birlikte ilk Türk alfabesinin, Eski Çağ’da Orta Asya’da bulunan yukarıda bahsi geçen halklara ait olduğu, onların değerlerini yansıttığı, özellikle runik alfabe ile Türk karakterlerinin karşılıklı bağımlılığının da var olduğu konusuna tam anlamıyla açıklık getirme durumudur. 8. yüzyıl’da 2. Türk Kağanlığı döneminde yazılmış olan yazıtların dili incelendiğinde, gelişmiş bir yazı dili olduğu görülmüş ve Türk dilinin geçmişini çok daha gerilere götürdüğü saptanmıştır. Bu da Türk kültürünün sağlam bir temel üzerine inşa edildiğini göstermesi bakımından oldukça önemli görülmektedir (Ercilasun, 2018, s 126).

Türk runolojisinin araştırılmasının neden bu kadar hayati bir mesele olduğu söylemi; özellikle Batı Türkoloji sisteminde, eski Sovyetler Birliği koşullarında ve günümüz bilimsel gelişiminde ideolojik ve bilgi temelinden uzak bazı yaklaşımların sergilenmesinden kaynaklanmaktadır. Zira bu önem aynı zamanda bilim camiasını doğru yanıtla götürebilmek adına da önem taşır. Yukarıda birçok noktada bahsedilen Türk halkları arasında dayanışmanın artması ve birlikteliğin güçlenmesi konusu; Türk runolojisinde ortaya konan bilinç yapısının öğrenilmesi, zihniyet inşasındaki yapı taşlarının ortaya çıkarılması ve yurtsever düşünce sistemine doğru toplulukların yaklaştırılması gibi fikirlerin eğitimini de sağlar (Nazarov, 2021, s.1670-1673). Ve bu eğitim günümüzde Türk halkların sosyo-kültürel iş birliğinin geliştirilmesine de ayrıca hizmet eder (Weitz, 2008, s.11). Günümüz dünyasında çok sayıda entegrasyon çeşidi yer almakta ve bu entegrasyonlar ekonomik gerçeklerin ve beklentilerin yanı sıra politik gerçeklerle ve beklentilerle oluşturulmaktadır. Küresel dünyanın bu gerçekleri veri iken, ortak bir tarihî ve kültürü paylaşan Türk dili konuşan ülkelerin olası entegrasyonu bu noktada ilgi çekici hale getirilmelidir. Bu ülkelerin kültürel ve coğrafi yönden yakınlığı, olası entegrasyonun en önemli gerekçelerinden biri olmalıdır. Aynı zamanda, Türk topluluklarının birliğini ve istikrarını sağlamada gerekli bir faktör olarak hizmet edecek olan, Türk topluluklarını birleştiren “*ortak tarih*”in anlatılmasına dayalı bu entegrasyon temelli fikrin hayata geçirilmesi için daha fazla çaba gösterilmelidir (Kawai, 2004, s.10-11). Yazıtların incelenmesi ve tanıtılmasıyla beraber, tarihsel olayları genel süreçlerden ayırarak, eski bozkır Türk siyasetinde hakanların yönetim anlayışı ve antik çağın askerî komutanlarına karşı verdikleri mücadele, doğrular ve yanlışlar bağlamında değerlendirmeye alınarak Türk kimliği taşıyan veya bu kimliği merak edip araştıran birçok insana sosyal dünya görüşü farklılaşması ve zenginliği de sağlayabilir (Nazarov, 2022, s.1003-1004).

Talat Tekin ve Erhan Aydın’a göre “Orhon Yazıtları”, Muharrem Ergin’e göre “Orhun Abideleri”, Ahmet B. Ercilasun’a göre “Bengü Taşlar” adlarıyla anılan Türk Yazıtları, Türk dilinin en eski yazılı belgeleri olarak kabul edilir. Türk Runik Yazıtları, tarih bilincinin oluşmasının da sorumlu bir görev olmasının yanı sıra, tarihsel süreçlerin bir öznesi olarak, yani tarihin belirli bir döneminin zincirinde önemli bir bağlantı halkası olarak yazıtlarda geçen “*Babam kağan için ilkin Baz Kağanı balbal olarak dikmiş. O töre üzerine amcam kağan oturdu. Amcam kağan oturarak Türk milletini tekrar tanzim etti, besledi. Fakiri zengin kıldı, azı çok kıldı.*” (Ergin, 2002, s.16) sözleri fakiri zenginleştirip azı çoğaltan Bilge Kağan gibi devlet adamlarının varlığını ortaya çıkarıyor. Yazıtlar, Türk milletini birleştirerek, kutsal



kahramanlığı överek, “*Türk milleti nelerden sakınmalı, neleri bilmeli*” mesajları ile ondan sonra gelecek olan neslin hafızasına belli stratejiler yerleştirmeye çalışmıştır. Yine “*Çin milletine beylik erkek evladı kul oldu, hanımlık kız evladı cariye oldu. Türk beyler Türk adını bıraktı.*” (Ergin, 2002, s.15) diyerek “bey olacak erkek evladı kul olmasın”, “temiz kızları cariye olmasın” mesajları çok açık bir şekilde dile getirilmiştir. Yazıtların birçok yerinde “*Türk halkı yok olmasın!*” (Ergin, 2002, s.15, 17, 24, 27) uyarıları bu anıt eserlerin bir öğüt niteliğinde olduğunu da aslında anlatmıştır (Kuljanova, 2010, s.520-521).

Bu anıt eserlerde en çok; akıllı kağanların yönettiği toplumda halkın, gelenek göreneklere ve kanunları kusursuz yerine getirdiği takdirde kötü niyetli kimsenin olmayacağı ve devletin kuvvetli olacağı vurgusu yapılmaktadır. Yönetici kötü ise, beraberlik yoksa devletin temelini sarsılacağı, egemenliğin ortadan kalkacağı ve halkın da köle durumuna düşeceği fazlaca tekrarlanır (Berta, 2010). Ve Bilge Kağan Yazıtı doğu yüzünde “*Tük Oğuz beyleri, haklı işitin! Üstte gök çökmedikçe, altta yer delinmedikçe, Türk halkı senin devletini, yasalarını kim yıkıp bozabilir idi?*” (Ercilasun, 2016) diyerek bu mesaja son noktayı koyar.

Birde yıllardır sorulan bir soru zihinlerde ve dillerde; güçlü devlet kurmak için lazım olan ne? İşte yazıtlardan günümüze ulaşan “*Devlet yöneticisi kağanın, güçlü devlet kurmak adına memleket bağımsızlığını her şeyden üstün tuttuğu*” anlayışı belki de bu sorunun cevabı olabilir. Ayrıca Türk yurdunun bütünlüğü ve bağımsızlığı hakkında yazıtlarda ki bu satırlar, “*Güçsüz halkı güçlü, çıplak halkı giyimli, fakir halkı zengin ettim. Karnı aç, sırtı çıplak çaresiz halka baş oldum. Kardeşim Kültegin ile danıştım. Babamın, amcamın yönettiği halkın şanı kaybolmasın diye Türk milleti için gece uyumadım, gündüz oturdum. Gücüm kesilinceye dek çalışarak toprağı genişlettim, birleşen halkı ateş-su (düşman) etmedim.*” veya “*güçsüz halkı güçlü, çıplak halkı giyimli, fakir halkı zengin ettim. Az halkı çoğalttım, halka iyilik yaptım.*” yine Türk devlet anlayışını anlamak adına oldukça dikkat çekicidir. Anıt eserlerin günümüze aktardığı önemli bilgilerden biri de Bozkırda yaşayan Türk topluluklarının özgürlüğe saygı duyan ve kendi özgür devletlerini kurmaya gayret gösteren siyasî ve askerî liderlere sahip olduklarıdır. Aynı zamanda yazıtlardan, dağınık Türk kabilelerini bir araya getirmeye çalışan bir yapılarının da olduğu anlaşılmaktadır. Bozkırdaki Türklerin bir siyasî birlik oluşturma, ulus kavramına ulaşma ve dışarıya karşı güçlü olma çabası oldukça dikkat çekicidir (Mert ve Bozkırlı 2015, s.4-5). Bilge Kağan, Köl Tigin yazıtının doğu cephesinde kendisinden önce atalarının zor şartlara rağmen bu yöndeki çabalarını şu şekilde anlatır: (Mert, 2009)

“*Üstte mavi gök altta yağız yer yaratıldığında, ikisinin arasında insanoğlu yaratılmış. İnsanoğlunun üzerine de ataların dedelerim Bumın Kağan, İştemi Kağan kağan olarak tahta oturmuş. Tahta oturarak, Türk halkının devletini, yasalarını yönetivermiş, düzenleyivermiş. Dört bucak hep düşman imiş. Ordular sevk ederek, dört bucaktaki halkları hep almış, hep kendilerine bağımlı kılmışlar. Başlılara baş eğdirmiş, dizilere diz çöktürmüşler. Doğuda Kingan Dağlarına kadar, batıda Demir Kapıya kadar Türkleri iskân etmişler. Bu iki sınır arasında pek örgütsüz ve düzensiz yaşayan Gök Türkleri düzene sokarak öylece hüküm sürerler imiş. .... devleti yönetip yasaları düzenlemişler*”<sup>9</sup> (KT D 1-3).

Yazıtlarda bu amaçla, başarı ve istikrarı sağlamak için ideolojik olanaklar seferber edilmiş, dağınık halkı birleştirme fikri ortaya atılmıştır. Bir başka örnek de;

<sup>9</sup> Buradaki metinlerin günümüz Türkçesine çevrilmesinde “Tekin, T. (2006). *Orhon Yazıtları*. Ankara: TDK Yayınları” isimli kaynaktan yararlanılmıştır.

*“Babam Kağan on yedi adamla baş kaldırmış İlderis baş kaldırıyor diye haber alıp şehirdekiler dağa çıkmış, dağdakiler şehre inmiş, derlenip toplanıp yetmiş kişi olmuşlar. Tanrı güç vermiş olduğu için, babam kağanın askerleri kurt gibi imiş, düşmanları koyun gibi imiş. Doğuya ve batıya sefer edip adam toplamış, yığmış. Sonunda hepsi yedi yüz kişi olmuşlar. Yedi yüz kişi olup devletsiz kalmış, kağansız kalmış halkı, cariye olmuş, kul olmuş halkı, Türk örf ve âdetlerini bırakmış halkı atalarımın dedelerimin töresince yeniden yaratmış, eğitmiş. Tölis ve Tarduş halklarını o vakit düzenlemiş. Yabgu’yu ve Şad’ı o zaman onlara vermiş. Güneyde Çin halkı düşman imiş, kuzeyde Dokuz Oğuzlar ve liderleri Baz Kağan, halkı düşman imiş, Kırgızlar, Kurıkanlar, Otuz Tatarlar, Kitaylar ve Tatabılar hep düşman imiş. Babam kağan bunca ..... kırk yedi kez sefer etmiş, yirmi kez savaşmış. Tanrı öyle buyurduğu için, devletliyi devletsiz bırakmış, kağanlığı kağansız bırakmış; düşmanları bağımlı kılmış; dizlilere diz çöktürmüş, başlılara baş eğdirmiş” (KT D 11-16) denmiştir.*

Açık, anlamlı, kısa ve veciz bir dille yazılan bu anıt eserler esasında köklü bir geçmişe sahip olan Türk milletinin, tarih boyunca yaşadığı tecrübelerin sonucu olarak meydana getirdikleri derin bir dünya anlayışına, zengin bir kültüre ve her daim birlikteliği vurgulayan mesajlarıyla hiç şüphe yok ki, kaynak eser türü olmanın yanı sıra Türk toplumuna bir el kitabı da olmuştur. Çin, İran ve Roma gibi büyük medeniyetlerle siyasî ve ekonomik ilişkilerde bulunan Türk devletleri, bu medeniyetlerin kaynaklarında yer alarak onların tarihlerinde de etkili olmuşlardır. Gerek teşkilatlı bir yapı ile kurdukları devletler, sergiledikleri yönetim anlayışlarıyla ve gerekse medeniyetler arasındaki ilişkilerde, insanlık tarihine ve kendi tarihlerine yön veren milletlerin başında gelmişlerdir. Aynı zamanda Altaylardan Balkanlara kadar devam eden geniş bir coğrafyada kaya resimleri, damgalar ve yazıtlar gibi meydana getirdikleri eserlerle tarihte derin bir iz bırakmıştır. Genellikle göçebe yaşam şekillerinden kaynaklı sistemli bir tarih arşivlerinin olmamasına rağmen özellikle Kök Türk dönemindeki yazıtlar titizlikle bu eserlerin binlerce yıllık tarih, kültür ve dil birikiminin bir ürünü olduğu anlaşılacaktır. Ayrıca yazıtlardaki veriler köklü bir tarih bileşkesini ortaya çıkarmak adına düşünüldüğünde bu eserlerin sıradan mezar taşları olmadığı halka tarih bilinci kazandırmak ve sonraki nesillere yurt ve millet sevgisi ile beslenen bir ruh bırakmak adına oluşturulmuş eserler olduğu görülecektir. Yazıtlarda açıkça ifade edilen her olay aslında; o dönem hakkında bilgilendirme yapmış, geçmişte yapılan yanlışlara dikkat çekilmesini sağlamış, gelecek nesillere öğütler vermiş, iyi bir devlet adamının ve halkının taşınması gereken özellikleri ortaya çıkarmış, istiklal fikrini aşılamış, düşmanlar noktasında açık uyarılarda bulunmuş, kutsal değerleri ve Türk töresini anlatmıştır.

Unutulmamalıdır ki İslamiyet öncesi Türk tarihindeki anıt eserler, birer ana tarihî belge, birer kaynak eserdir. Ayrıca Türk yazıtlarla ilgili vurgulanması gereken en önemli nokta, doğrudan doğruya o tarihi yapmış olanlar tarafından ortaya konmuş olmasıdır. Buda bize tarihi yapanlar ile yazanların aynı şahsiyette birleştiklerini göstermektedir. Bu yüzden İslamiyet Öncesi Türk tarihinde ortaya konan bu eserler değer biçilemeyecek ölçüde önemli ve Türk hakları arasındaki birliği ve anlayışı güçlendirmek açısından da çok kıymetlidir (Korkmaz, 1987: 245).

## Değerlendirme

Türk tarihsel gelişimine baktığımızda, yazıtlarda da anlatıldığı üzere birlik ve beraberlik sağlama mekanizmaları olarak; siyasî-askerî liderin faaliyeti kilit bir faktör olarak kabul edilmeli, her türlü başarının arkasında liderin organizasyon becerilerinin olduğu unutulmamalı, ortak bir dil ve tek bir vatan için sorumluluk duygusunun önemi anlatılmalı, tek bir edebî dilin bir ulusu ortak bir hedefe doğru harekete geçirmede önemli bir rol oynadığı iyi bilinmeli, ruhani-entelektüel potansiyelin farkına varılmalıdır.

Tarih bilimi ve özelinde Türk tarihî adına kaynak olarak anıt eserlerin incelenmesi, yorumlanması ve Dünya tarihine kazandırılması, geçmişin değerlerinin günümüzün maddi ve manevi zenginliğine dönüştürülmesinde önemli bir rol oynayacaktır. Bu bağlamda tarih bilimine düşen en önemli görev, arkeolojik kazıların, maddi ve manevi anıtların incelenmesini yaygınlaştırmak ve bunların tanıtımına odaklanmaktır. Göz ardı edilmemesi gereken bir hususta ister maddi ister manevi olsun her türlü zenginlik ya da geçmiş değerlerin olumlu ve olumsuz yönlerini, ulusal değerlerin ayrılmaz bir parçası haline getirme becerisi tarihin temel görevidir. Dolayısıyla ulusal tarihin ayrılmaz bir parçası olarak Türk runolojisi çalışmaları tarihsel düşüncenin gelişimini sağlamak açısından oldukça önemlidir. Son söz olarak Eski Türk yazıtlarında devlet yönetimi, siyaset, halkın dayanışması ve bütünlüğü, özellikle hükümdarların halkına karşı sorumlulukları ve tanrı tarafından onlara verilen yetki ebedî bir eser niteliğinde ortaya konmuştur. Bu manevi değer niteliğindeki anıt eserler sadece Türk tarihini değil, Dünya tarihini de zenginleştiren yapılarıdır. Türk kültürünün beşiği ve ortak kültür varlıkları olarak eski Türk runik anıtları, atalarının torunlarına bıraktığı en paha biçilmez mirastır. Bozkırdaki taşların üzerinde, yaşayanların tarihinin keşfedilmesini ve bir sonraki nesle aktarılmasını bekleyen çok sayıda yazıt ve resim bulunmaktadır.

### Kaynakça

- Adlerfelt, G. (1740). *The Military History of Charles XII, King of Sweden*. Written by the Express Order of His Majesty, 3 vols.
- Ahmedova, A. (2022). Eski Türkçe Metinlerde Teşri Sözcüğünün Anlam ve Kullanım Farklılıkları. 4. *Uluslararası Türkoloji Araştırmaları Sempozyumu*.
- Aksoy, N. D. ve Arslantaş H. A. (2010). Ulus Ulusçuluk ve Ulus-Devlet. *TÜBAR*, XXVIII, 31-39.
- Alyılmaz, C. (2003). Türk Tengri Dini Edebî Çevresi (Orhun Türkçesi Dönemi). *Türk Dünyası Edebiyatı Tarihî*, C. 4, 1-24.
- Alyılmaz, C. (2005). *Orhun Yazıtlarının Bugünkü Durumu*. Ankara: Kurmay Yayınları.
- Amanzholov, A. S. (1996). *Turkical Philology and history of the letter*. Almaty.
- Arntz, H. (2021). *Handbuch der Runenkunde*. Einbeck, Almanya: Lempertz Edition und Verlagsbuchhandlung.
- Асқаров А. (2015). Ўзбек халқининг келиб чиқиш тарихи.-Тошкент: О'zbekiston,-Б. 264.
- Aydın, E. (2010). *Türk Runik Bibliyografyası*. Genişletilmiş 2. baskı (Türk Dilleri Araştırmaları Dizisi 61). İstanbul: Kitap Matbaacılık.
- Aydın, E. (2019). *Sibirya'da Türk İzleri Yenisey Yazıtları*. İstanbul: Kronik Kitap.
- Barnes, M. (2013). What is runology and where does it stand today?. *Futhark International Journal of Runic Studies*. 4, 1-6.
- Barthold, W. (1975). *Orta Asya Türk Tarihî Hakkında Dersler*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Batmanov, İ. A. and Kunaa, A. Ç. (1963). Pamyatniki Drevnetyurkskoy Pismennosti Tuvı. *Kızıl*, II, 11-12.
- Bazin, L. (1974). *Le calendrier turcs ancienset medievaux*. Lille: Service de Reproduction des Theses Universite de Lille.
- Bernştam, A. N. (1945). İstoki kirgizskoy literaturı. *Trudı Instituta Yazıka, Literaturı i İstorii Kirgizskoy Fıliala AN SSSR*, cilt I, 83-84.
- Berta, A. (2010). *Sözlerimi İyi Dinleyin....* (translated by Emine Yılmaz). Türk ve Uygur Runik Yazıtlarının Karşılaştırmalı Yayını, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Бобоёров, F. (2018). *Фарбий турк ҳоқонлигининг давлат тузуми*. Тошкент: Yangi Nashr.

- Cumagulov, Ç. C. (1995). Vilhelm Thomsen'in Çalışmaları ve Kırgızistan'da Bulunan Göktürk Yazıtları. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı*, 41, 99-114.
- Clauson, Sir G. (1972). *An Etymological Dictionary of Pre-Thirteenth Century Turkish*. Oxford: Oxford University Press.
- Cobb, J.B. (2021). Historical Consciousness, Part I: Origins and Characteristics. *American Journal of Economics and Sociology*, 80, 1429-1454.
- Çandarlıoğlu, G. (2003). *İslam Öncesi Türk Tarihi ve Kültürü*. İstanbul: Türk Dünyası Araştırmaları Vakfı.
- Englund, P. (1992). *The Battle of Poltava: The Birth of the Russian Empire*. Orion Publishing Group.
- Ercilasun, A. B. (2016). *Türk Kağanlığı ve Türk Bengü Taşlar*. İstanbul: Dergah Yayınları.
- Ercilasun, A. B. (2018). *Türk Dili Tarihi*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Ergin, M. (2002). Orhun Abideleri- (Bilge Kağan Yazıtı- Doğu Yüzü). İstanbul: Boğaziçi Yayınları.
- Erkal, M. E. (2008). Milletleşme Süreci ve Önündeki Engeller. *Sosyoloji Konferansları Dergisi*, 37, 65-76.
- Erkoç, H. İ. (2018). Türklerin İslamiyete Geçiş Sürecinde Tenri ve Allah Algıları. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 58 (1), 301-326.
- From, P. (2007). *Katastrofen vid Poltava : Karl XII:s ryska fälttåg 1707-1709*. Historiska Media.
- Gabain, A. (1950). *Alttürkische Grammatik mit Bibliographie, Lesestücken und Wörterverzeichnis auch neutürkisch*. 2. verbesserte Auflage, Leipzig: Harrassowitz Verlag.
- Grant, F. (2000). Poltava: The Besieger Becomes Besieged. *Military Heritage Magazine*, 68-96.
- Grever, M. and Adriaansen, R. (2019). Historical consciousness: the enigma of different paradigms. *Journal of Curriculum Studies*, 51/6, 814-830.
- Günel, Z. (2004). *İslam Öncesi Türk Tarihi ve Kültürü*. İstanbul: Nobel Yayıncılık.
- Hatton, R.M. (1968). *Charles XII of Sweden*. New York: Weybright & Tally.
- Jakbarov, M. (2014). Миллий ғоя -хавфсизлик ва барқарорлик. *Омили: "Turonzaminziyo" нашриёти*, Б. 9.
- Károly, L. & Rentzsch, J. (2016). An online database of Turkic runiform inscriptions. In *Актуальные вопросы тюркологических исследований. К 180-летию кафедры тюркской филологии Санкт-Петербургского государственного университета*, Н. Н. Телицин & Й. Н. Шен (eds.), 534-541. Санкт-Петербург: СПбГУ Кафедра тюркской филологии
- Kawai, M. (2004). Regional Economic Integration and Cooperation in East Asia. Seminar on The Impact and Coherence of OECD Country Policies on Asian Developing Economies, *Policy Research Institute of the Japanese Ministry of Finance and OECD Secretariat*, Paris, 10-11.
- Knirk, J. E. (2013-2014). Reading and Interpreting Runic Inscriptions-The Theory and Method of Runology. *CAS*.
- Korkmaz, Z. (1987). TÜRK DEVLET KURUCULARI OLARAK BİLGE KAĞANDAN MUSTAFA KEMAL ATATÜRK'E. *Belleten Türk Dili Araştırmaları Yıllığı*, 35, 243-256.
- Kuljanova, B. (2010). Eski Türk Anıtlarındaki Halk Birliği ve Memleket Bütünlüğü Ülküsü («Orhon» ve «Kutadgu Bilig» Eserlerine Göre). 3. *Uluslararası Türkiyat Araştırmaları Sempozyumu*, 2. cilt, s.519-523.
- Malov, S. E. (1952). Pamyatnik S p. Uyük-Arhan. *Yeniseyskaya Pismennost Tyurkov*, M.-L., 13-16.
- Mau-tsai, L. (1958). The Chinese News on the History of the Eastern Turks (T'u-küe), I.Buch: Texte, Wiesbaden.
- Mau-tsai, L. (1958). The Chinese News on the History of the Eastern Turks (T'u-küe), Book II: Anmerkungen-Anhänge-Index, Wiesbaden.

- Mert, O. ve Bozkırlı K. Ç. (2015). Orhun Yazıtları'nda Boyları Bir Araya Getirme Çabaları. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 4/1, 1-15,
- Mizhit L. S. (2013). *Ancient Turkic monuments as a historical and cultural source of Tuvan literature. The history of Tuvan literature*. Vol I. Origins. Literature of The Tuvan People's Republic (1921–1944)]. Novosibirsk: Publishing house SB RAS.
- Mizhit, L. S. (2018). The Written Monuments of the Ancient Turks and the Tuvian Poetry. *Art Human Open Acc*, 2 (6), 397-400.
- Nasilov, V. M. (1960). *Jazyk orxono-jenisejskix pamjatnikov*. Moskova.
- Nazarov, N. (2021). Socio-Historical Importance of Turkish Runology Promotion. *Journal of Hunan University (Natural Science)*, 48 (12), 1667-1675.
- Nazarov, N. (2022). The Orkhon Inscriptions as a Source The Study of Turkic History. *Web of Scientist: International Scientific Research Journal*, 3(12), 1000-1006.
- Oglu Mamedov, M. M. (2020). Tengri functions in ancient turkic writing monuments. *Revista Universidad y Sociedad*, 12(5),399-403.
- O'zbekiston Milliy Ensiklopediyasi* (2002). Toshkent: O'zbekiston Milliy Ensiklopediyasi. 467.
- Ölmez, M. (2012). Orhon-Uygur Hanlığı Dönemi Moğolistan'daki Eski Türk Yazıtları. *Metin-Çeviri-Sözlük*, Ankara.
- Pelipas, I. & I. Tochitskaya & E. Vinokurov (2014). *Quantifying Economic Integration of the European Union and the Eurasian Economic Union: Methodological Approaches*. Report 23, (ed. E. Vinokurov). Eurasian Development Bank Centre for Integration Studies and International Institute for Applied Systems Analysis.
- Peterson L. (1995). Runologi: försök till ett aktuellt signalement. *DIVA*, 39-54.
- Ploky, S. (2009). Poltava: The Battle That Never Ends. *Harvard Ukrainian Studies, The Journal of the Ukrainian Research Institute at Harvard University*. 31, 1-4.
- Radloff, W. (1895). *The Old Turkic Inscriptions of Mongolia*. The Monuments of Koscho-Zaidam (Third delivery), Improvements, additions and remarks to the monuments of the monuments of Koscho-Zaidam, the remaining monuments of the Orkhon basin and the monuments in the Yenisey river basin, St. Petersburg: Eggers.
- Rentzsch, J. & H. Yıldız (2020). *The Uybat Inscriptions: a Group of Old Turkic Runic Texts from the Yenisei Area*. De Gruyter, Berlin/Boston.
- Sarıtaş, S. (2019). Halkbiliminde Maddi Kültüre Teorik ve Metodolojik Yaklaşımlar. *Milli Folklor*, 16/122, 29-40.
- Seim, K.F. (2021). *Runologie. Handbuch der norröner Philologie*. (ed. Odd Einar Haugen, çev. Astrid van Nahl). Oslo: Novus.
- Щербак А.М. (2001). Тюркская руника: происхождение древнейшей письменности тюрков. – Санкт-Петербург: Наука, 87, 12-31.
- Selçuk, H. (2020). *Üç Devir, Üç Devlet ve Üç Vezir (Bilge Tonyukuk, Nizamülmülk ve Lütfi Paşa)*. *Bilge Tonyukuk Anısına Türkiye ve Türk Dünyası Araştırmaları-I*. (ed. Yunus Emre Tansü). Gaziantep: İksad Yayınları.
- Şahin, M. (2010). *Türk Tarihî ve Kültürü*. Ankara: Okutman Yayıncılık.
- Taşgıl, A. (1977). Türk Tarihî ile İlgili Çin Kaynaklarının Türkçe Neşri Üzerine Düşünceler. *Tarih Boyunca Türk Tarihînin Kaynakları Semineri*, İstanbul, 113- 124.
- Tekin, T. (2006). *Orhon Yazıtları*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Thomsen, V. (2019). *Inscriptions de l'Orkhon Dechiffrees*. Wentworth Press
- Thomsen, V. (2002). *Orhon Yazıtları Araştırmaları*. (trc. Vedat Köken). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Thompson, C. W. (1981). *On transcribing runic inscriptions. Proceedings of the First International Symposium on Runes and Runic Inscriptions.* (Ed. Claiborne W. Thompson). Michigan: Germanic Studies, 89–97.

User, H. Ş. (2009). *Köktürk ve Ötüken Uygur Kağanlığı Yazıtları.* Konya: Kömen Yayınları.

Yerbolat, S. B. (2013). Turkic Runes in Southern Part of Kazakhstan: Current State and Future. *International Journal of Central Asian Studies*, 17, 113-125.

Weitz, R. (2008). *Kazakhstan and the New International Politics of Eurasia.* Silk Road Paper, Central Asia-Caucasus Institute, Silk Road Studies Program.

### 37. Teoman Duralı'da mekân, kültürel seyyahlık ve medeniyet ilişkisi

Elife KILIÇ<sup>1</sup>

**APA:** Kılıç, E. (2023). Teoman Duralı'da mekân, kültürel seyyahlık ve medeniyet ilişkisi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (36), 665-675. DOI: 10.29000/rumelide.1372382.

#### Öz

Bilindiği üzere Ş. Teoman Duralı mekânsal ve kültürel seyyahlığıyla öne çıkan bir düşünürdür. Onun mekanla kurduğu bağ, mekanın veya başka bir ifadeyle doğaya yönelik araştırmacı yanının yanı sıra, mekanlarda şahit olunan kültürlerle bağ kurma biçimi de kendine haslık gösterir. Teoman Duralı'nın mekanla ilgili görüş ve yaklaşımına baktığımızda, bunun birkaç ayağı olduğunu görürüz. İlki onun doğaya, coğrafi koşullara yaklaşımı ve bunun onda merak duygusunu uyandırıp beslemesi üzerinden anlayacağımız doğa felsefesi kısmıdır. İkincisi onun ilkinden yola çıkarak bu merak duygusunun peşinden gitmesi ve burada karşımıza çıkan seyyahlık yönüdür. Üçüncüsü yine bunlardan temelde ayrı olmayıp hatta bunların da beslediği kültür ve medeniyet yaklaşımıdır. Peki onun bu mekanla ilgili görüşleri, felsefe-bilim yaklaşımında nelere yol açmış ve hangi düşüncelerin gelişmesine önayak olmuştur? Burada Teoman Duralı'nın felsefe anlayışında mekanın yeri, yukarıda sıralanan üç başlık altında incelenmeye çalışılacaktır. Onun mekan derken mekanistik-nedensellikçi felsefe bağlamındaki kendinde değeri olmayan, yapay bir mekan değil daha çok kendinde bir değer taşıyan doğayı kast ettiğini anlamamız gerekmektedir. Bu yönüyle insan ve doğa arasındaki ilişki onun daha çok dikkatini çekmiştir ve birçok eserinde bunun yansımalarını vermiştir. Böylece bu çalışma, genelde bir mütefekkirin düşünce dünyasında mekan-felsefe ilişkisini ele almanın kapsamlı bir örneği olacağı gibi özelde Duralı'nın felsefe-mekan ilişkisinin incelenmesini de sunmaktadır. Onun bu mekan yaklaşımında, doğanın mekânlaştırılması ile kültürün ortaya çıkması, kültürün devletleşmesi ile medeniyetlerin ortaya çıktığına dair görüşleri konuyla ilgili temel düşüncesi olarak konumlanırken bu yaklaşım, aynı zamanda onu çeşitli kültür ve medeniyetler arasındaki farklılıkları incelemeye götürmüştür.

**Anahtar kelimeler:** Felsefe, kültürel seyyahlık, mekân, doğa

### The relationship between space, cultural nomadism and civilization in Teoman Duralı

#### Abstract

As is well known, Teoman Duralı's intellectual profile stands out as a result of his interest in spatial and cultural nomadism. His interconnectedness with space, his inquisitive nature—also known as his investigatory inclination toward the natural world—as well as his unique way of establishing connections with cultures encountered in various places all serve to underline his distinctiveness. Investigating Teoman Duralı's viewpoints and method with regard to spatial issues reveals a variety of features. His philosophy of nature, which has its roots in his nuanced attitude to the environment and geographical context, is foremost among these. This strategy not only piques his interest but also feeds it over time. Second, he has a tendency to give in to this curiosity, which takes the form of a

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Kırklareli Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Felsefe Bölümü (Kırklareli, Türkiye), elifekilic34@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-6610-6487 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 24.08.2023-kabul tarihi: 20.10.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1372382]

nomadic dimension. The third dimension, albeit essentially entwined with the first two, concerns his perspective on culture and civilization, which is simultaneously fostered by the first two dimensions. His spatial outlook's effects on the field of philosophy and science, as well as the concepts it has inspired, are being researched. The role of space is examined in Teoman Duralı's philosophical framework along the three dimensions previously described. It is important to note that the term "space," as used here, does not refer to a mechanistic-causal philosophical setting where spatiality has no intrinsic meaning. Instead, it represents nature, which is already endowed with worth. His poetic and philosophical discourse does, in fact, articulate ideas of nature and spatial paradigms having inherent value and their close relationship to humanity in this context. In this approach to space, while his views on the emergence of culture with the spatialization of nature and the emergence of civilizations with the nationalization of culture are his basic ideas on the subject, this approach led him to examine the differences between various cultures and civilizations.

**Keywords:** Philosophy, cultural nomadism, space, nature

### 1. Duralı'nın doğa ve mekân görüşü

Teoman Duralı, genellikle felsefe ve bilimle ilgili görüşleriyle anılmakla beraber dil, medeniyet, kültürle ilgili de önemli çalışmalara imza atmıştır. Onun ülkemizin önemli bir mütefekkeri olmasında yetiştiği ortam, aldığı eğitim, peşinden gittiği öğrenme merakı ve yaptığı kültürel seyahatlerin önemli payı vardır. Onun içsel merakı, mekânı keşfetme, mekânı aşma üzerinden kültürleri, yerel özellikleri ve bunların daha sistematik halde karşımıza çıktığı medeniyet kavrayışında görülmektedir. Teoman Duralı'nın kaygısı insanı, insanlık tarihini anlamak olduğundan başlangıçta insanın biyolojik yani beşer yanıyla ilgilenmiş ve bu bağlamda biyoloji, biyoloji felsefesi, felsefe-bilim, evrimle ilgili görüşlerini geliştirmiştir. Bunu yaparken, insanın sadece beşer yanı olmadığını dolayısıyla onu sadece pozitivist bilimlerle anlamaya çalışmanın eksik olacağını bu yüzden insanın manevi, kültürel özellikleriyle de incelenmesi gerektiğini düşünmüştür. Böylece insanın bir yanıyla fiziki koşullara bağlı olmakla beraber diğer yanıyla da manevi, kültürel, ahlâkî bir yapıya sahip olduğunu bu yönleriyle de diğer canlılardan farklı olarak dil ve medeniyet oluşturduğu fikrindedir. İnsanı ve insanın şimdiye kadar geçirdiği süreçleri ve medeniyetlerin gelişmesini, gelişmesindeki amilleri açıklama çabası, onu doğadan kültüre, kültürden medeniyete geçiş süreci olarak kabul ettiği düşüncesine götürmüştür.

Doğanın mekânlaşması, insanın doğa karşısında daha hakim bir duruma geçerek doğayı dönüştürüp değiştirmesi ve orada kültürel unsurlar ortaya çıkarmasına götürmektedir. Doğadan mekâna, mekândan da kültüre geçiş, kültürlerin devletleşmesi ile medeniyet fikri olarak karşımıza çıkmaktadır. Mekân, doğanın insan tarafından el altına alınmış halidir. Teoman Duralı, bu ilişkiyi insanı ve insanı anlamının yolu olarak görmekte, insanın doğa karşısında onu kullanması ve dönüştürmesi ile kendini de kültürel olarak ortaya koyduğunu düşünmektedir. Duralı, yerel kültürleri, kültürler arası farklılıkları incelerken özellikle bu süreçte bir yandan kültürel seyahatler gerçekleştirilmesi, onun doğa, kültür ve medeniyet ilişkisine dair fikirlerinin gelişmesi için de hazırlayıcı ve pekiştirici bir deneyim olmuştur. Özellikle İbn Haldun, İbn Batuta gibi seyyahların gittikleri yerlerin yerel kültürlerini öğrenmeleri, dillerini geleneklerini, yaşam biçimlerini açıklamaları İslam coğrafyasında nasıl ki toplum ve kültürle ilgili fikirlerin gelişmesini sağladıysa Teoman Duralı da bir yandan felsefi görüşlerini geliştirirken diğer yandan doğa, kültür ve medeniyete dair görüşlerini deneyimleriyle pekiştirmiştir. Medeniyetleşmiş kültürleri tanımaya çalışması, aralarındaki farkları sorgulaması, onu Doğu-Batı medeniyetleri arasındaki gerek coğrafi farklılık gerekse de sosyal, kültürel, iktisadi farklılıkları anlamaya ve bunların temelindeki ideoloji veya felsefi yaklaşımları da bulmaya itmiştir.



Teoman Duralı'nın mekânla ilgili görüşlerine bakıldığında, özellikle toplum ve coğrafi şartlar arasında beşeri unsurlar kadar önemli bir bağ kurduğu fark edilir. O, *Çağdaş Küresel Medeniyet* adlı eserinde baskın olan bu etkileri, örneklerle bizlere açıklamaktadır. Toplumu en başta belirleyen etkenler onun içinde yaşadığı tarihi ve coğrafi şartlardır. Bu etkenler onun nefisini, hayal gâyesini âdetlerini, gelenek ve göreneklerini, giyim kuşamını, yeme-içmesini, hal ve hareketlerini tayin ederler. Batı Avrupa'nın kuzeyinde geçit vermez dağlar, büyük dalgalı denizleri, sık çam ormanları, bataklık düzlükler ile yılın çoğunu karanlıkta, kar ve buz tahakkümü altında geçiren Germenler ile onların soylarından gelen Alman boyları, daha doğuda benzer şartlarda yaşayan Rus, Moğol ve Türk kavimlerinde de görülen özellikler meydana gelmiştir. Ancak tarih boyunca medeniyetler bu özellikleri değişikliklere uğratmışlardır (Duralı, 2010, s. 120). Felsefe ve bilim tarihine bakıldığında, toplumların buldukları bölgelerin coğrafi şartları ve iklim unsurlarının toplumların gelişimi ve yapısını etkilediği fikri çok eski tarihlerden beri karşımıza çıkmaktadır. Fiziki yapısıyla doğaya bağlı olan insan, doğanın şartlarının elverdiği yerlerde toplumların gelişip büyüdüğü görülmektedir. Duralı'ya göre, medeniyetlerin ortaya çıktığı coğrafyalar, ılıman iklimlerdir. Çin, Hint ve Sümer medeniyetleri aşırı sıcak veya aşırı soğuk iklimlerde değillerdir (Duralı, 2022, s. 64). Coğrafi şartlarla insan arasındaki ilişki, düşünce tarihinde Aristoteles, İbn Haldun, Montesquieu gibi birçok düşünürde karşımıza çıkmaktadır.

İbn Haldun'a göre, coğrafi koşulların ve iklimin toplumlar üzerinde derin izleri vardır ve iklim kişilerin karakterini etkilemektedir. Sıcaklık, soğukluk ve dağlık veya ovalık yerleşimlerde insanlar farklı özellikler taşırlar. Tıpkı dağlarda yaşayan insanların özgürlüklerine daha düşkün olması, sıcak bölgelerde yaşayan insanların da sıcakkanlı olması gibi (Kızılçelik, 2011, s. 32). İbn Haldun umran görüşünü geliştirirken, toplum ve coğrafya özellikleri arasındaki ilişkileri hem bireylerin yapı ve karakterleri hem de toplumların gelişip büyümesi üzerindeki etkilerini açıklamıştır.

Toplumu bir sistem olarak gören Montesquieu da benzer şekilde bu sistemi inşa eden ana ögenin coğrafya, özellikle de iklim olduğunu iddia eder. Bununla beraber bir sistem olarak toplum ayrıca ekonomi, nüfus, din, evlilik, aile, kölelik ve yönetim biçimleri gibi faktörler çerçevesinde açıklanabilir (Kızılçelik, 2011, s. 195). Öyle ki Montesquieu'ya göre evlilik kurumu ve iklim arasında organik bir ilişki vardır. Sıcak ülkelerde kadınlar daha çabuk büyüyüp erginleştiği için evlilikler daha erken yaşlarda olurken ılıman iklimlerde ise tersi durum söz konusudur ve buralarda daha geç yaşta evlilik gerçekleşir (Kızılçelik, 2011, s. 202).

Anlaşılmaktadır ki Montesquieu, toplumu açıklarken coğrafyadan özellikle iklimlerden hareket etmiştir. Ona göre insanların karakterlerini, kişiliklerini ve yeteneklerini belirleyen faktörlerin başında iklim gelir. Benzer şekilde toplumların yapılarını, düzenlerini ve sistemlerini, gelişmelerini de iklim etkilemektedir (Kızılçelik, 2011, s. 205). Dolayısıyla iklim ve iklim unsurları hem toplumların yapısını hem de insanların karakterlerini önemli ölçüde etkileyip hayatlarını belirlemektedir.

Demek ki Montesquieu'nün düşüncelerinin özünü iklim teorisi oluşturmakta, o iklimle toplum düzeni,, kölelik, aile sistemi, yönetim biçimleri, bireylerin kişilik yapıları ve ruhsal sağlığı gibi birçok öğeler arasında önemli bağlar olduğunu savunmakta ve bunları ispatlamaya çalışmaktadır (Kızılçelik, 2011, s. 209). İbn Haldun'da karşımıza çıkan coğrafya ve insan arasındaki ilişkinin benzer şekilde Montesquieu'de görüldüğü ve özellikle iklimin ikisinde de öne çıkan coğrafi unsur olduğu anlaşılmıştır. Kültür ve medeniyetleri anlamaya çalışan ve bununla ilgili açıklama modeli geliştirenlerden biri olarak Teoman Duralı da bu ilişkiyi özellikle kültür ve medeniyet görüşlerinde vurgulamıştır. Öyle ki coğrafi şartlar ve iklim unsurları, sadece toplumları değil kişilerin karakterini, yaşayışını da büyük ölçüde etkilemektedir.

Kültürün oluşma serüveninde Duralı, mevcut şartlara göre, geleneklerin oluştuğunu söylerken, bunları etkileyen aynı zamanda toplumun yer aldığı iktisâdî camia, siyasî, iktisâdî durum, iklim şartları, yeme-içme biçimleri ve birçok alışkanlıklar gibi unsurların söz konusu (Duralı, 2010, s. 32) olduğunu açıklamaktadır. Demek ki insanın öğrendiği davranışlar, hayat tarzı; maddî ve mânevî , zihnî bütün kategoriler kültürü oluşturmakta (Bolay, 2006, s. 256), kültür de hem coğrafi şartlar hem de beşerî unsurlardan etkilenecek şekilde şekillenmektedir. Dolayısıyla kültürlerin oluşumunda iklim şartları gibi coğrafi etkenler, toplumun diğer unsurları kadar etkindir.

Coğrafyanın insanla olan etkileşimine dikkat çeken Duralı, çöllerde yahut kutba yakın bölgelerde yaşayanların, geçimlerini fırtınalı suların sağlayanlar ile dağlıları, zorlu coğrafyanın insanları olarak görmektedir. Bunların ortak paydası icada yakın olmalarıdır ve bu kişiler atılgan, etkin, dayanışmacı, savaşçı, eril ve ataerkildirler. Bununla birlikte dirençli, dini duyguları keskin ve aynı zamanda mutaassıp özelliklere de sahiptirler. Rahat coğrafyanın insanları gibi rahatı sevmezler, bu yüzden Duralı'ya göre, tarihe ve dünyaya biçim vermiş yapılanmalar ile düzenlemelerin mimarı hep bu coğrafyaların insanları olmuşlardır (Duralı, 2010, s. 122-123). Aristoteles, İbn Haldun, Montesquieu gibi düşünürlerde olduğu gibi Teoman Duralı da coğrafi şartlar ile insanın yaşayış ve düşüncesinin ilişkili olduğu, hatta iklim ve yapısal farklılıkların hem üretimi hem de karakterlerin nasıl olacağını büyük oranda etkilediği görüşündedir. Ancak bu etkinin her yerde ve aynı ağırlıkta olduğunu söylemek doğru değildir. O, coğrafyanın insanı determinist bir şekilde belirlediği kanaatini taşımamaktadır.

## 2.Kültürel kâşiflik

Teoman Duralı, mekan ve doğa arasındaki ilişkiyi açıklarken, insanlık tarihinin kültürleri nasıl ortaya koyduğunu, hangi etmenlerin etkili olduğunu ve nasıl süreçler izledikleriyle ilgili felsefi görüşlerini oluşturmuştur. Bunu yaparken insanın biyolojik yapısıyla fiziki koşullara bağlı olduğunu fakat manevî yanıyla yani kültür, sanat ve felsefe yapan yanıyla da bütüncül bir yapıda olduğunu kabul eder. İnsan fiziki koşulların etkisine çok fazla maruz kalmakla beraber beşerden insana geçiş sürecinde kendi yapıp ettiği kültürel unsurlarıyla da onu aşmaktadır. Duralı, kendi yerel kültürünü anlamaya çalıştığı gibi yaygın Batı medeniyetini de açıklamaya ve dünyada neden bazı kültürlerin medeniyet olma noktasına gelirken bazılarının olmadığını, gerek fizikî şartlar gerekse toplumsal ve iktisâdî şartlar altında incelemiştir. O bunu yaparken, kültürden medeniyete geçişi incelerken kültürel seyahatleri de önemli görmüş ve seyahatlerin derin merakının tıpkı önceki İslam coğrafyacı ve seyahatlerinde olduğu gibi kültür ve medeniyetleri anlamada önemli bir tecrübe ve gözlem deneyimi de sunduğunu kendisi de tecrübe etmiştir.

Kâşifliğin ruhuna işlediği Teoman Duralı kâşifliği nasıl açıklamaktadır? Kâşiflik onun için aşırı bir ruh hali, durdurulamayan, tatmin edilemez bir merak iptilasıdır. Kâşif ruh-akıl soylusudur ve kâşifin seyahatini ona göre turizmle karıştırmamak gerekir. Seyyahın seyahat sebebi salt merakken, diğerinki can sıkıntısıdır (Duralı, 2011a, s. 251). Bu yüzden seyahat büyük bir merakla gerçekleştirildiği keşifleri, turizm ile özdeş görmemek lazımdır. Seyyah, aynı zamanda derin bir öğrenme merakı taşımakta ve kültürel farklılıkları anlamaya çalışmaktadır.

Duralı, içindeki bitmeyen merakla yaşamı boyunca sık sık kültürel seyahatlerini devam ettirmiştir. Malezya'dan Avusturya'ya kadar birçok ülkeye gittiği gibi Türkiye'de de neredeyse tüm il, ilçe, köylere gitmiştir. Bunların bir kısmı, çalışma hayatında dersler verdiği yerlerdir. Onun bu seyahatlerini, turist olarak gezme amaçlı değil, kâşifin bilinçli seyahatleri olarak yorumlamak gerekir. Çünkü o, bu keşiflerini dimâğında işleyerek, bunların kültür felsefesini yapan bir düşünürdür. Duralı'nın dışarıya açılan bu

keşfetme merakı artıp büyürken diğer taraftan onun zihinsel keşifleri de okumalarla devam etmiştir. Bir yandan doğa anlayışından kaynaklanan merakı onu daha sonra kültürel kâşifliğe götürmüş, okuma ve öğrenme merakı da felsefenin dehlizlerinde dolanmaya, oradan kendi kültürünü, medeniyetini anlamaya, bazı medeniyetlerin bugün nasıl olur da tüm dünyada egemen güç haline geldiklerini araştırmaya sevk etmiştir. Dolayısıyla o iki yönlü bir kâşif olarak nitelendirilebilir ki bunların biri dışarıda iken diğeri içeridedir. Bunlar birbirinden ayrı olmayıp birbirini tamamlayan unsurlardır.

Düşünür, günümüz insanının yöresi, koordinatları ve doğayla ilişkisi olmadığını söylemekte ve bu düzende doğayla barışmak ve yeniden bütünleşmenin imkânsız olmasıyla birlikte bu düzenin ortaya çıkardığı yeni insanın da doğa ile ilişkisini sorun haline getirmeyeceğini (Duralı, 2011b, s. 69-70) iddia etmektedir. Bu açıdan Teoman Duralı'nın günümüzdeki insan-doğa ilişkisi konusunda karamsar bir bakışa sahip olduğu görülmektedir. Çünkü mevcut yaklaşımlar, doğayı dışsallaştıran ve insanla olan bağını koparan özelliklere sahiptir. Öyle ki insan da çoğunlukta bu doğayla ilişkiyi ihtiyaç olarak görmemektedir.

Bir düşünür olarak Duralı'nın doğaya olan bakışından hareketle insan ve doğa arasındaki ilişkinin onu götürdüğü kültürel seyahatler, keşfetme tutkusu, aidiyetlik, onu bu topraklardan beslenen ancak dünyaya açılan bir dimâğa götürmüş zamanla yeni düzenin getirdiği insan ve doğa ilişkisindeki kopukluk da onu oldukça rahatsız etmiştir. Çünkü o doğayla bütünleşmek, doğayla uyumlu yaşamak gerektiğini savunsa da günümüz insanı bunu bir eksiklik olarak görmemektedir. Peki, bugünkü anlayışa nasıl gelindi? Duralı, kültürel farklılıklardan, medeniyetlerin nasıl doğduğunu, bunlarda etkili olan âmilleri -gerek fizikî gerekse de beşeri unsurlar- kendi düşüncesinde temellendirerek, günümüz dünyasını anlama ve açıklama girişiminde bulunmuş, bugünkü sorunların sebeplerini araştırmış ve kendi düşüncelerini geliştirmiştir. Bu yüzden bugün hem kendi kültürümüzü hem de dünyada etkili olan başat medeniyetleri anlamak istiyorsak, Duralı'nın ortaya koyduğu fikirleri anlamaya çalışmalı ve onlardan yola çıkarak kültür felsefesi yapmamız önemlidir.

### 3. Medeniyet yorumu

Doğadan kültüre, kültürden medeniyete geçiş sürecini düşüncelerinin merkezinde gördüğümüz Teoman Duralı, bir düşünür olarak kültürden yola çıkarak medeniyet kavramını anlamaya çalışmıştır. Özellikle günümüzde dünya çapında etkili olan İngiliz Yahudi Medeniyetinin köklerini, gelişimini ve İslam Medeniyetini açıklarken bugünü çözümlenmenin ve doğru anlamının yollarını aramıştır. Bu kaygı ile yazdığı *Çağdaş Küresel Medeniyet* adlı eseri ile onun bu düşünsel serüveni daha iyi anlaşılmaktadır. O, bu eserde hem medeniyetlerin doğuşunu, gelişimini, farklılıklarını analiz etmiş hem de burada coğrafyanın, kültürel farklılıkların etkisini bizlere sunmuştur. Duralı düşüncelerini temellendirirken, kökenden hareket ettiğinden evrenin ve dünyanın oluşumu, insanın ortaya çıkışı, kültürlerin oluşumu, devletleşme ve medeniyet olma süreçlerini içeren bir bütünlük ile fikirlerini ortaya koymuştur (Bıçak, 2011, s. 265). Medeniyet, maddi ve manevi şartlar bütünlüğüdür. Bu şartlar, bir cemiyete ve o cemiyetin her ferdine hayatının her devresinde gelişmesinin her safhasında olan lazım olan desteği sağlama imkânı verir (Nebi, 1983, s. 30). Bu yüzden medeniyetlerin oluşum ve gelişim süreçlerini anlamak, her toplum için mevcut ve gelecek sorunlarının çözümü için gerekli görünmektedir.

Teoman Duralı, *Çağdaş Küresel Medeniyet* isimli kitabında esas olarak, bu ismin ne olduğu, neyi kapsadığı, nasıl geliştiği ve temel özellikleri üzerinde durmaktadır. Düşünür, her ne kadar İngiliz Yahudi Medeniyetini araştırmayı merkezine koyduysa da tarihin sınıflamasını, burada Eskiçağ Medeniyetini ve sonrasında bu süreçte ortaya çıkan İngiliz-Yahudi Medeniyetini gerek tarihte bıraktıkları izler gerekse

birbirleriyle olan ilişkileri ve tarihteki gelişmelerle beraber incelemiştir. Dolayısıyla o, başlangıçta Çağdaş Küresel Medeniyetin ne olduğunu (anlamını) kültürden medeniyete geçişi, Yeniçağın başlangıcı, tek tanrılı dinin özellikleri (İslam tek tanrılı din örneği olarak), Yeniçağ din dışı Batı Avrupa Medeniyeti,<sup>2</sup> Çağdaş Küreselleştirilen İngiliz Yahudi Medeniyeti,<sup>3</sup> bu medeniyetin dünyaya etkisi ve bu bağlamda kapitalist anlayış ve sonuçları ile ümit başlığı altında ele alınan ve söz konusu medeniyete bir seçenek olarak sunulan İslam Medeniyeti ve bunun gerçekleşmesinin şartları ele almıştır. Duralı, sadece incelediği küreselleşme, kapitalizm ve bunun doğurduğu insan anlayışıyla sınırlı kalmamış, bu durumun çeşitli yansımalarını vermiş, aynı zamanda bunu Türkçe kavram karşılıklarıyla da yaparak konuya özgün ve farklı bir bakış açısı getirmiştir. Ayhan Bıçak'ın belirttiği gibi o, modern medeniyetin dayandığı değer sistemlerini dolaylı olarak tartışıp kendi kurgusuyla sonuçlandırmıştır (Bıçak, 2022, s. 409). Duralı'nın bu sorunları felsefi kaygıyla ele alıp çözümlemesi, özgün felsefe görüşüyle temellendirmesi bir düşünür olarak nitelendirilmesinin sebebini oluşturmaktadır. Düşünür, öncelikle sorun edindiği meselelere kendi bağı olduğu kültürel mirastan yola çıkarak evrensel çözümler üretebilen kişidir.

Duralı'ya göre, tarihin önde gelen medeniyetleri Avrasya anakarasında toplanmışlardır ve Asya ile Avrupa coğrafi bakımdan birbirlerinden ayrı iki kıta değildir. Aralarındaki farklılık coğrafyadan ziyade beşeri ilişkiler ve zihniyetlerin farklı olması sebebiyledir (Duralı, 2010, s. 17). Bu ayrım üzerinden devam edersek, Asya'nın en doğusu ile güney doğusunda 5. bine doğru başlayan pirinç tarımı dolayındaki yerleşim (Doğu Medeniyetleri Camiasının beşiği olduğu söylenebilir) Asya'nın güney batısında yine 5. bin dolaylarında buğday ile arpa ekiminin başladığı yerlerde, bu sefer Batı Medeniyetlerinin öncüsü Sümer kültürünün biçimlendiği görülür. Buradan Mezopotamya, Mısır, Doğu Akdeniz-Fenike, Filistin ile İsrail- Hristiyan ile İslam ve Yeniçağ dindışı Batı Avrupa Medeniyetleri ortaya çıkmışlardır. 1400lerin sonundan itibaren Hristiyan medeniyetinden türeyen 1600'lerin ikinci yarısından sonra da ona karşı çıkarak biçimlenen "Yeniçağ dindışı Batı Avrupa Medeniyeti" kendi devamı sayılabilecek birini de bilkuvve içinde taşımaktadır (Duralı, 2010, s. 17).

Duralı, Yeniçağ din dışı batı Avrupa medeniyetinin, Hristiyan Ortaçağ medeniyetinin doğal bir uzantısı olmadığını, özellikle ruhban olanla olmayan zümreler arasındaki çekişme sonucunda ona tepki olarak doğduğunu belirterek, intikal eden değerler olsa bile bunların daha çok olumsuz bir etkiye sahip olduklarına işaret eder. Çünkü burada ilkece dinin gündem dışı bırakılıp, dimağın ürünü felsefi temeller üzerinden kendini zuhura getirdiğini belirtir. Oysa İngiliz Yahudi Medeniyeti düşünürüne göre, Yeniçağ dindışı Batı Avrupa medeniyetinin devamı olarak görülebilir (Duralı, 2010, s. 18). Burada medeniyetlerin birbiriyle ilişkisi ve aralarındaki devamlılık medeniyetlerin son durumunu anlamak açısından önemlidir. Bu tarihsel süreçte zamanla dinin dışarıda bırakılıp, felsefi görüşlerin merkeze alındığı ve bu görüşlerden bir kısmının yaygın ideolojilere dönüştüğü fark edilmektedir.

Yeniçağ dindışı Batı Avrupa'nın kurumsallaşmış felsefesi, René Descartes'ın çığır açıcı res extensa kavrayışını esas alarak ve bilimi örnek alarak tüm dünyayı ve hayatı açıklamak (Duralı, 2010, s. 19) gâyesine girmiştir. Bu anlayışın doğurduğu seküler pozitivizm ya da maddeci mekanikçi görüş, mevcut ideolojiye dönüşmüş; hatta Duralı'ya göre, İngiliz-Yahudi Medeniyeti'nde ideoloji vasfını kaybedip dünya görüşü haline gelmiştir. Böylece insan sadece maddi ilişkilerle anlaşılmakta ve beşere indirgenmiş olmaktadır (Duralı, 2010, s. 19). Dolayısıyla Descartes ile beraber başlayan bu maddeci, mekanik dünya anlayışı sonraki felsefe-bilim çalışmalarını belirlemekle kalmamış aynı zamanda yaygın dünya görüşü olarak da kabul edilegelmiştir. Hatta bu görüş de yeni bir doğa anlayışı geliştirmenin

<sup>2</sup> Burada din esaslı âlem anlayışından din dışı âlem anlayışına geçiş anlatılmaktadır.

<sup>3</sup> Avrupa Medeniyetinin başlangıcı, Fransa'nın etkisi, Farmasonluk, İktisat ve Sanayi, maddeci Mekanik anlayış, Çağdaş Küreselleştirilen İngiliz Yahudi Medeniyetinin Ana İdeolojisi ile birlikte ele alınmaktadır.

yanında yeni bir insan anlayışının da gelişmesine yol açmıştır. Galileo'dan beri doğa bilimi matematiksel doğa bilimi olarak anılır. Çünkü ona göre, doğa bilimlerinin sonuçları daima birleştirilmeli, sayılar ve matematiksel formüllerle ifade edilmelidir. O zamandan beri doğa bilimleri, matematik modeline göre, kurulmuş rasyonel bir söyleme sahiptir (Özlem, 1995, s. 26). Bu rasyonalist görüş hem bilim yaklaşımlarında hem de insan ve doğa yaklaşımında görülmüş ve giderek egemen düşünce haline gelmiştir.

Maddeci, mekanikçi bu görüş, Descartes'ın insanı iki ayrı töz olarak kabul etmesiyle insanın da bu şekilde açıklanabileceği fikrine götürmüştür. Filozofun ruhu bedenden ayırması oldukça tepki çekmiştir ve o bir tarafa ölçülebilen, boyutlu, mekanik bir şey olarak bedeni koyarken diğer tarafa da ölçülemeyen, boyutsuz ve bölünemez zihni koymaktadır. Ruh ve bedeni keskin bir şekilde birbirinden ayırdığından insanı böylece ruhsuz bir makine gibi tahayyül etmişti (Kızılcıkelik, 2011b, s. 178-179). Descartes'ın mekanik felsefesi sonraki dönemleri etkilemekle kalmamış insan, doğa, evren anlayışını değiştirmiş ve mekanik bir açıklama modeli getirmiştir. Bu açıklama modeli nicelik ve matematiği öne çıkarmış, her şeyin salt akılla anlaşabileceği fikrini doğurmuştur.

*“17. yüzyıldan bu yana Batı dünyasını dönüştüren türlü ekonomik ve sosyal değişimler, Bacon yararcılığını benimsedi. Bu değişimlerde teknoloji önemli bir rol oynadı ve teknoloji doğa bilimiyle her zamankinden çok paralellik içinde oldu. Bu bakımdan 17. yüzyılın bilimsel hareketi, sonradan modern kültürün adeta ahlaki haline gelmiş olan bilginin işlevi idealinin biçimlenmesine katkıda bulundu.”* (Westfall, 2000, s. 141)

Böylece pratik yararın bu kadar öne çıkması, bilginin insanın yararı için kullanılmasına sebep olmuş ve dünyanın insan egemenliğine sunulduğu fikrini doğurmuştur. Önemli olan artık insanın konfor alanını genişletmesi, hayatını kolaylaştırması olmuştur. Fakat korkulan odur ki doğanın egemenliği yetmemiş bu sınır insanı da içerecek şekilde genişletilmiştir.

*“Aristoteles ile başlayan Rasyonalizm 17. yy.da yeni bir yapı ve içerik kazanmıştır. Bu dönemde temel düşünce, Tanrı'nın, evrenin ve onunla birlikte insanın özüne bir düzen verdiği sayılıdır. Bu düzen matematiksel bir tutarlılık ve süreklilik gösterir. İnsanın doğasında bulunan bu yapısal forma, ancak akılla ulaşılabilir. Rönesans Dönemi'nde gelişen doğa bilim anlayışının felsefeye yansımalarıdır.”* (Aydın, 2004, s. 164)

Bu kültür ve sermayeciliğin ortaya çıkardığı anlayış ile 18. yy. dan itibaren Yeniçağ dindışı Batı Avrupa Medeniyeti çağdaşlığı başlatmıştır. Buradan meydana gelen İngiliz kültürü 19. yüzyılın ikinci yarısından itibaren dünya genelinde bir medeniyet olmuştur. Özellikle de yayılcı ve emperyalist yaklaşım ile dünyanın çoğuna yayılan İngiliz girişimciliğinden doğan bu medeniyet anlayışı Küreselleştirilmiş İngiliz Yahudi Medeniyeti adını alır ki bugün de içinde yaşadığımız medeniyetin kendisini oluşturmuştur (Duralı, 2010, s. 24). Görülmektedir ki Teoman Duralı düşüncesinde, çeşitli coğrafyalarda ortaya çıkan ve din, felsefe-bilim ve farklı düşünceler çerçevesinde doğup gelişen toplumlar, zamanla kültürel, felsefi ve iktisadî şartlar ile şekillenmişlerdir. Örneğin, Duralı'ya göre, İslam medeniyetinin belirgin özellikleri tanınmadan Türklük anlaşılabilir. Çünkü Türk irfân, âdeti ile örfü tamamen İslam Medeniyetiyle şekillenmiştir (Duralı, 2010b, s. 87). İşte, bu toplumları anlamak yahut yeni felsefe-bilim sistemleri geliştirmek için öncelikle bu çağdaş medeniyeti tanımak, nüvesini bulmak ve ondan sonra yeni alternatif anlayışlar geliştirmek gerekmektedir.

Demek ki akli doğru kullanan doğayı da isabetli olarak kavrayıp açıklayabilir anlayışı 16. yüzyılın sonundan itibaren geçerli olmaya başlamıştır (Duralı, 2010, s. 57). Bu anlayışın gelişmesiyle beraber akıl her mevzuda karar mercii olmuştur. Aristotelesçi organik doğa anlayışı yerine Galilei ile beraber tasarlanmış mekanik yasallık gelmiş ve dış etkiye maruz kalmadan harekete geçemeyen doğa olayları matematik dil ve yöntemle tasvir edilmeye başlanmıştır (Duralı, 2010, s. 91). Gâyeli doğa anlayışı bırakılırken yerine mekanik, etki-tepki olaylarıyla açıklanan evren görüşü hâkim olmuştur. Burada artık doğa, matematik dille çözümlenip anlaşılabilir bir hale gelirken, insanın doğa üzerinde daha fazla hâkimiyet kurmasına da izin vermiştir. İnsan, böylece dünyayı akıl ile çözümleyip istediği gibi değiştirerek onu dışsal bir konuma getirmiştir. Bunun sonucunda doğa üzerine yeni bir doğa daha inşa edilmiş ve artık kültürel doğa karşımıza çıkmıştır. Doğa, insan karşısında artık bağımsız ve özerk olma konumunu yitirip onun hâkimiyetine girmeye başlamıştır (Duralı, 2010, s. 91). İnsan, doğayı sadece kendi ihtiyaçları çerçevesinde kullanmaya başlamamış, aynı zamanda ona hükmeden bir konuma gelmiştir. Bu sayede insan, kendini doğanın hâkimi olarak görüp, onu bir kadavra gibi ruhsuz, cansız şekilde kabul edip istediği şekilde dönüştürme ve kullanma hakkına sahip olmuştur.

İnsanın doğa karşısında bu güçlü ve hâkim duruşuyla beraber bunun yansıması olarak insan da daha sonra bu anlayıştan etkilenmiştir. Yeryüzü ile doğasının kutsal büyüü ilkin bozulmaya başlamış, daha sonra da insanın kutsallığı bozulmuştur, 19. yy.da bunun ilk yansıdığı alan da felsefe-bilim (Duralı, 2010, s. 94) olmuştur. Batı düşüncesinde metafizik kökenli can-canlılık konusu dışlanıp ve felsefe-bilime temel alan bakış açısı sanayi teknoloji alanına kaydığında artık insanı yadsıyan küreselci dünya görüşü kalmıştır (Çapku, 2022, s. 14).

Duralı, ayrıca medeniyet ve felsefe yaklaşımında, bazı ideoloji ve yaklaşımların doğaya yoğun etkisini gözler önüne sermektedir ki bunlardan biri de sermayeciliktir. “Sermayecilik, sömürgecilik, emperyalizm ve küreselleşme daire daire iç içedirler. Birbirlerini şart koşarlar.” (Duralı, 2022, s. 208) Düşünürü göre, sermayecilik, insan ve doğayı sömürdüğünden, doğaya dost bir fen mümkün değildir (Duralı, 2011b, s. 59-60). Çünkü sermayeciliğin şart koştuğu fen ile sanayinin belirlediği dünyada doğanın korunmasından yahut doğal dengelerin muhafazasından, hatta doğallıktan bahsedemeyiz. Her şeyin sunileşmesi ile beraber atom enerjisinden daha tehlikeli bir şey olarak biyoteknoloji karşımıza çıkar diyen Duralı’ya göre, iki yüz yıl sonra bitki örtüsü ve hayvanlarla beraber insan da genleri değiştirilmiş yahut suni şekilde elde edilmiş varlık olacaktır (Duralı, 2011b, s. 60-61). Ortaya çıkan ideolojiler, basit fikirler olarak kalmayıp, bu dönemin insan-doğa ilişkisini hatta insanın da muhtevasını değiştirip dönüştürmektedir. Bu tehlike, özellikle diğer canlılarla sınırlı kalmayıp insanın da yapısını değiştirecek kadar etkin ve güçlü olmuştur. Çağımızın en büyük problemlerinden biri işte insanın sadece doğaya değil kendine de bu vesileyle yabancılaşmasıdır. Meydana gelen bu suni ortamda insan da sunileşme ve özünden uzaklaşma tehlikesi ile karşı karşıya kalmıştır.

Doğa-insan ilişkisine önem veren düşünür, aidiyetlik duygusuna çok önem verse de, doğa fikrinin değişip dönüştüğünü, günümüzde etkin olan Çağdaş Küresel İngiliz Yahudi Medeniyetinin dünyanın çoğunda etkin olmasıyla beraber doğaya yaklaşımın da değiştiğini düşünmektedir. Bu değişim, özellikle Aristotelesçi doğa anlayışının yerini Galileo, Descartes ve Newton ile beraber değişen mekanik doğa anlayışına bırakması ve sanayinin, teknolojinin çokça kullanılmasıyla beraber doğanın iyice dışsallaştırılması ile sonuçlanmıştır. Bu süreç, sadece doğaya bakışımızı, doğaya karşı durduğumuz konumu değiştirmekle kalmamış aynı zamanda insana bakışımızı, ontolojik yaklaşımımızı da değiştirmiştir. Bu değişim elbette bugünkü insanın karşılaştığı birçok probleme sebep olmuş ve olmaya da devam etmektedir. Çözüm ise yeni bir insan ve doğa anlayışı geliştirmek, insanı salt biyolojik bir

varlık olarak görmeyip manevi değerlere de sahip bir varlık olduğunu tekrar hatırlamak ve sorunlarını bu bütüncül yaklaşım üzerinden değerlendirmekte yatmaktadır.

Teoman Duralı'yı ve felsefesini anlamak günümüz felsefe sorunlarının çözümü için de gerekli ve elzemdir. Oktay Taftalı'nın belirttiği gibi (2008) Cumhuriyetin başlangıç dönemlerinde salt müfredat kaygısıyla kurulan felsefe çatısı genel olarak Avrupa Aydınlanmasını esas almış ve onun etrafındaki bilgileri tekrar eden bir konfor alanı olmuştur (s. 486). Bu anlayış ne yazık ki ağırlıklı olarak günümüze kadar devam edegelmiştir. Böylece sorunlara kültürel değerler ve mirasla çözüm bulmaktan uzak kalınmış ve dünyada etkin olacak özgün büyük felsefe sistemleri geliştirilememiştir. Ülkemiz felsefe çalışmalarında yanıtlanması gereken sorulardan bazıları özellikle dil ve kültür problemlerinde mevcut öngörülerin yeterli olup olmadığı, bir medeniyetler tasnifinin gerekli mi olduğu eğer gerekli ise bunun kimin nasıl yapacağı, çağdaş medeniyetin ne olduğu, evrenselliğin, küreselliğin, yerelliğin ne olduğu ve bunların felsefi açıdan hangi anlamları nereye taşıyacağı meselesidir. Bu soruları cevaplarırken yerli ve yerel imkânların felsefede kullanılması ile Batı merkezîyetçi felsefenin de değişeceği öngörülmektedir (Taftalı, 2008, s. 487). Dolayısıyla bu sorunların çözümü için Duralı'nın kültür ve medeniyet yaklaşımı dikkate alınmalı, dünyada etkin olan Batı medeniyetini tanımalı, alternatif medeniyetlerin imkânını görmeli ve kendimizi ona göre konumlandırıp geliştirmemiz gerekmektedir.

### Değerlendirme ve sonuç

Bir mütefekkirin, doğa, kültür ve medeniyet yaklaşımını bunu besleyen kültürel seyahatliğini ve kültürel ortamı ile ilişkisini gördükten sonra, kültürel farklılıklardan medeniyetlerin nasıl gelişip farklılaştığını, burada doğal çevrenin, üretim kaynak ve koşullarının etkisi olmakla beraber yakın yerlerde bulunan toplumlar arasındaki farklılıkların beşeri unsurlardan, tarihsel gelişmelerden kaynaklandığını Duralı özelinde görmek mümkündür. O özelden-genele küçük bir coğrafyadan, daha sonra dünya coğrafyası ve medeniyetlere bakışın nasıl geliştiği, bunun dayanaklarının neler olduğunu göstermeye çalışarak önemli bir hayati süreç yaşamıştır. Sadece akademik kaygılar ile yola çıkmamış, insanı anlamaya ve bugünkü insanın sorunlarını da belirlemeye çalışmış ve kendi bakışı çerçevesinde hem sorunları hem de çözümleri felsefi olarak temellendirme girişiminde bulunmuştur.

Doğuştan sahip olduğu merak duygusu, onu bir kâşif özelliğiyle, kendi kültürü başta olmak üzere diğer kültürleri tanımaya itmiş ve yaşamında seyahatlik yönü devam ederken, bu kültürel seyahatlikten edindiği tecrübe ile medeniyetlerle ilgili felsefi görüşlerini geliştirip günümüz medeniyetlerini ve insanını anlama sürecinde edindiği düşünceleri felsefi olarak temellendirmiştir. Yazdığı eserler ve verdiği seminerlerde, insanın hem biyolojik varlık kısmını hem de kültürel değişiminin izlerini düşünce dünyasında sürmüştür. Zamanla beraber doğanın, özünden uzaklaşan ve daha mekanik, teknik yaklaşımla ele alınan insanın sahip olduğu değerlerin de nasıl değiştiğini eserlerinde gözler önüne sermiştir.

Duralı açısından Descartes sonrası karşımıza çıkan felsefe ve yeni mekanik evren sisteminin doğurduğu varlık, talimatlar doğrultusunda adeta bir makine gibi duygusuz ve düşüncesiz iş göreceği için mânadan kopmuş olacaktır ki zaten bu insanın doğal dünya ile ilişkisi kalmamıştır. Doğa ancak mânalar âleminde anlamlıdır oysa artık var olan yabancılaşmanın dünyasıdır. Dolayısıyla düşünür, burada, doğayı koruma amacının da oyun gibi geldiği (Duralı, 2011, s. 61) görüşündedir. Çünkü doğa bahsolunan mâna âleminde kendinde değer taşıırken artık sadece araç olarak anlam kazanmaktadır. O da insanın pratiklerine yönelik olarak kullanılan bir araç olarak kabul edilmektedir.

Peki böyle bir dönemde sürdürülebilir bir dünya mümkün müdür? Duralı, bu konuda karamsar olmasını ilkasli ormanların yıkılıp yerine ormanlaştırma çalışmalarının yapılmasını örnek vererek, bunun ilkindeki varlık çeşitliliğini barındırmadığını söylemekte ve sürdürülebilirliğin ancak insanın dünyayı terk etmesiyle mümkün olabileceğini (Duralı, 2011b, s. 63) belirtmektedir. Yoğun bir nüfus, aşırı tüketim haliyle sürdürülebilir bir yaşama imkân tanımamakta, aksine var olan kaynakların sürekli azalmasına sebep olmaktadır. Üstelik teknolojik ve pratik değerlerin öne çıktığı, kullanım değerinin öz değerine yerine geçtiği bir anlayışta sürdürülebilir bir yaşam olmasına imkân yoktur.

Teoman Duralı, insan-doğa ilişkisinde yurt kavramının da dışarıda bırakıldığını söyler ki bu en önemli inanç kaynaklarından biri olan aitlik duygusudur. İnsan neye, nereye ait olduğunu bilmek isterken, küreselleşen bir dünyada artık ait olunan yerin, yurdun önemi kalmamıştır (Duralı, 2011b, s. 68). Böylece bireyin kendine, toplumuna, var olduğu yere kendini ait hissetmesi giderek zorlaşırken, çoğu insan bunu sorun olarak bile görmemektedir. Oysa kimliğimizi oluşturan ait hissettiğimiz ana yurdumuz, kültürel değerlerimiz, yetiştiğimiz ortam bizi biz yapan, bizi diğerlerinden ayıran unsurlar başat öğelerdir. Günümüz insanı, buna ihtiyaç duymadığı noktada küresel olanda kendini kaybetme ve tek biçimli kültürün etkisi altına girme mecburiyetinde kalmaktadır. Maalesef bir kısım, bunu çoğu zaman farkında olmadan gönüllü bir şekilde gerçekleştirmektedir.

Dünya artık farklı özelliklere sahip mekânlar çokluğu değil, Roland Robertson'un da belirttiği gibi tek bir mekân olarak kabul edilir ve bu kabul Bolay'ın işaret ettiği gibi vatan, millet fikrini, şuurunu, milli kültür, ekonomik, siyasi, ve kültürel değişkenleri ortadan kaldırmayı amaçlamaktadır (Bolay, 2006, s. 289). Dolayısıyla doğa, mekân, çevre kavramları anlam değişikliğine uğradığı gibi yerel kültürler de küreselleşme içinde erimekte dirler. Duralı, hem doğa ile insan ilişkisinin nasıl değiştiğini, hem de sahip olunan kültürel değerlerin kaybolmakta olduğunu ve bu düşüncelerin yeni bir insan anlayışı doğurduğunu vurgulamaktadır.

Duralı, ayrıca görüşlerinde yerel ve evrenseli bağdaştırmış (Kılıç, 2020, s. 60) sadece kendi sorunlarıyla ilgilenmemiş genel olarak dünyada sorun olan küreselleşmenin arkasındaki medeniyetleri, bunların gelişim ve değişimlerini de serimlemiştir. Bu, bir filozofun ödev edindiği meselelere nasıl dört elle sarıldığını, sorunlara felsefi temellendirmelerle yanıtlar aradığını göstermektedir. Onun meselesi, yerel ve milli olduğu kadar evrensel olma özelliğine de sahiptir. Bu yüzden, insanı ve anlam dünyasını açıklarken hem biyolojik yapısıyla hem de manevi, kültürel yapısıyla ilgilenmiş onu bütüncül bir bakışla ve tarihsel bir varlık olmasıyla ele almıştır. Bu yüzden Duralı'nın felsefe-bilim, kültür ve medeniyet alanlarındaki çalışmaları, bu alanlarla ilgili önemli belirlemeleri vermesi ve insanın bugün kendini nasıl tanımladığı, konumlandığı, sorunlarını nasıl çözdüğüne yönelik tespitleri vermesi bakımından sadece bizler için değil, gelecek kuşaklar için de ufuk açıcı bir rehber vazifesi görmektedir.

### Kaynakça

- Aydın, A. (2004). *Düşünce Tarihi ve İnsan Doğası*. Gendaş Kültür.
- Bıçak, A. (2011). Tarih Felsefesinin Türkiye'deki Seyri. *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi*, 9(17), 231–271.
- Bıçak, A. (2022). *Türkiye'de Felsefenin Gerçekliği ve Eleştirisi*. Dergâh Yayınları.
- Bolay, H. S. (2006). *Felsefe Dünyasında Gezintiler*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Çapku, A. (2022). Şaban Teoman Duralı Düşüncesinde Temel Meseleler. *Temaşa Felsefe Dergisi*, 17, 5–16.
- Duralı, Ş. T. (2010a). *Çağdaş Küresel Medeniyet* (4th ed.). Dergâh Yayınları.



- Duralı, Ő. T. (2010b). *Omurgasızlaştırılmış Türlük*. Dergâh Yayınları.
- Duralı, Ő. T. (2011a). *Deniz ve Kâşiflik* (Mehmet Sabri Genç (ed.)). Őûle Yayınları.
- Duralı, Ő. T. (2011b). *Sorun Çağının Anatomisi* (Mehmet Sabri Genç (ed.); 2nd ed.). Őûle Yayınları.
- Duralı, Ő. T. (2022a). *Din ve Felsefe-bilim Açısından Doğu ve Batı Medeniyetleri* (A. E. Coşkun (ed.)). Zeytinburnu Belediyesi Kültür Yayınları.
- Duralı, Ő. T. (2022b). *Dur Durak Bilmeden Felsefe Üzerine Söyleşiler*. Cumhurbaşkanlığı İletişim Başkanlığı Yayınları.
- Kılıç, E. (2020). Tarih Felsefesi Bir Medeniyetin Kimlik Çetelesidir. *Derin Tarih*, 103.
- Kızılçelik, S. (2011a). *Sosyoloji Tarihi 1* (2nd ed.). Anı Yayıncılık.
- Kızılçelik, S. (2011b). *Sosyoloji Tarihi 2*. Anı Yayıncılık.
- Nebi, M. Bin. (1983). *Çağdaş Temel Konular* (Veysel Uysal (çev.)). Bir Yayıncılık.
- Özlem, D. (1995). *Felsefe ve Doğa Bilimleri*. İzmir Kitaplığı.
- Richard S. Westfall. (2000). *Modern Bilimin Oluşumu* (İsmail Hakkı Duru (ed.)). Tübitak.
- Taftalı, O. (2008). Cumhuriyet Dönemi Türk Felsefesinde Bir Hareket Noktası Olarak Teoman Duralı. In *Teoman Duralı'ya Armağan* (pp. 480–487). Dergâh Yayınları.

### 38. Cumhuriyet Dönemi Şiirlerinde Halk Hikâyesi Kahramanı “Kerem”

Fatih DİNÇER<sup>1</sup>

**APA:** Dinçer, F. (2023). Cumhuriyet Dönemi Şiirlerinde Halk Hikâyesi Kahramanı “Kerem”. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (36), 676-703. DOI: 10.29000/rumelide.1372386.

#### Öz

Halk hikâyeleri geleneksel toplumun sözlü kültürü içinde öne çıkan anlatı türlerindedir. Türk halk edebiyatı içinde kahramanlık, aşk, savaş gibi temalar etrafında söylene gelmiş yazıya dökülmüş çok çeşitli halk hikâyeleri yer alır. *Kerem ile Ashı* hikâyesi bu örneklerden sadece biridir. Türk toplumunda çok geniş kitlelere ulaşmış, anlatılagelmiş bu halk hikâyesi, modern anlatı geleneğinin yeni tür ve konularıyla diğer geleneksel anlatılar gibi geri plana itilmiş gibidir. Fakat Cumhuriyet döneminin ilk yılları bu bakımdan incelendiğinde durumun pek de öyle olmadığı anlaşılır. Özellikle Anadolu romantizminin, memleket edebiyatının hâkim tema haline gelmesi, Anadolu'nun geleneksel anlatılarının da yeni bir duyuşla şiire taşınmasında önemli bir rol oynar. Geleneksel anlatının kahramanları, bir şekilde modern anlatının yeniden kurgulandığı, yeni çağrışımlar tasarlama peşine düşüldüğü evrede, uyarlanmış şekillerde yaşamaya devam eder. Başta Kerem olmak üzere *Kerem ile Ashı* hikâyesinin kahramanları da böyle bir dönüşümle Türk şiirinin tem ve çağrışımları içinde şairlerin muhayyilesinde dönemin hayat tarzı ve düşüncelerine göre farklı görünüm kazanarak yaşamaya devam eder. Türk milletinin ortak muhayyilesinden doğan ve kendi yaşayışının ürünü olan Kerem gibi bir âşık tipinin modernleşme serüveni içinde yol alan şairlerin ilham kaynağına dönüşürken, nasıl değişimler gösterdiği üzerinde durulması gereken bir konudur. Bu çalışma, Kerem'e yazılmış yahut Kerem'in bir imaj olarak kullanıldığı şiirler çerçevesinde bir tasnifleme ve inceleme amacı taşır.

**Anahtar kelimeler:** Cumhuriyet Dönemi, Halk Hikâyesi, Kerem ile Ashı, Türk Şiiri

### In Republican Period Poems, A Folk Story Charactes “Kerem”

#### Abstract

Folk tales are one of the prominent narrative types in the oral culture of the traditional society. There are a wide variety of folk tales in Turkish folk literature that have been told around themes such as heroism, love and war. The story of Kerem and Ashı is just one of these examples. This folk tale, which has reached a wide audience in Turkish society and has been told, seems to have been pushed into the background with the new genres and subjects of the modern narrative tradition, like other traditional narratives. However, when the first years of the Republic period are examined in this respect, it is understood that the situation is not so. Especially the Anatolian romanticism becoming the dominant theme of the hometown literature plays an important role in the transfer of Anatolian traditional narratives to poetry with a new sense. The protagonists of the traditional narrative continue to live in adapted ways in the phase where the modern narrative is somehow reconstructed and new connotations are sought. Kerem and the heroes of the story Kerem and Ashı continue to live in the themes and connotations of Turkish poetry by gaining different appearances according to the

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü (Kırşehir, Türkiye) fatihdincer@yandex.com, ORCID ID: 0000-0003-3721-4347 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 26.08.2023-kabul tarihi: 20.10.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1372386]

lifestyle and thoughts of the period in the imagination of modern people. It is an issue that should be focused on how a lover type like Kerem, who was born from the common imagination of the Turkish nation and is the product of his own life, changed while turning into a source of inspiration for the poets who took their journey in the adventure of modernization. This study aims to classify and analyze the poems written to Kerem or in which Kerem is used as an image.

**Keywords:** Republican Period, Folk Tales, Turkish epics, Kerem ile Aslı, Turkish Poem

## Giriş

Sözlü kültür içerisinde üretilen ve nesilden nesle, coğrafyadan coğrafyaya aktarılan türlerden biri de Türk halk hikâyeleridir. Çoğu örnekte anlatıcısı belli olmayan ve bu özelliği ile anonim kabul edilen bu hikâyeler, İslamiyet sonrası Türk edebiyatında çeşitlenen konu ve temalarıyla edebi kültürün ana taşıyıcı unsurlarından olmuşlardır. Toplumdaki kültür ve medeniyet değişiminin bir sonucu olarak destan geleneğinden doğan halk hikâyelerinin bu değişmeye bağlı olarak olayları ve kahramanları da zaman içerisinde yeniden şekillenerek yaşamaya devam etmişlerdir. Bir örnek olarak, alp tipinden âşık-maşuk tipine doğru değişen kahramanlar, dış güçlerle mücadele yerine sevgiliye ulaşma onu elde etme uğrunda mücadele vermeye başlarlar. En azından hikâye aksiyonları içerisindeki iç içe geçmiş kahramanlık ya da aşk türünden tematik ağırlıklar değişmeye yüz tutar. Yer yer kahramanlığın, ilahi güçlerin, aşk meselesinin etrafında örülmüş, sosyal ve kültürel yaşantının tezahürü olarak görülebilecek bu anlatılar modern hikâyecilik anlayışının kendini göstermeye başladığı 19. yüzyılın son çeyreğine kadar Türk edebiyatının, daha genel bir ifadeyle Türk kültürünün önemli bir unsuru olarak yaşamıştır. Modernleşmenin getirdiği yeni toplum süreçleri ve kültürün yeniden icat edilmesi gerektiği düşüncesi sebebiyle anlatıların içeriği ve yapılarında meydana gelen değişimler, halk hikâyelerini de etkileyecek ve bu türden anlatıların hayat içerisindeki rolüyle birlikte hitap ettiği kitle giderek küçülecektir. Bununla birlikte Cumhuriyet öncesinde aydın sınıfta halk kültürüne karşı başlayan ilgi ve alaka<sup>2</sup>, halk kültürünün Türk aydınları tarafından incelenmesi ve yeniden işlenmesi düşüncesine dönüşür.<sup>3</sup> İlimi çalışmaların yanında, sözlü geleneğe ait masal, efsane ve hikâyeler, yazarların hikâye ve romanlarında yer verdiği kaynaklar arasına girerken, Anadolu romantizmi ve memleket edebiyatı kapsamında halk şiirinin yapısal ve tematik kurgusu kullanılarak şiirler yazılır. Öyle ki Cumhuriyet yıllarında halk anlatılarının bazılarının modernleştirilerek yeniden yazılma denemeleri görülür.<sup>4</sup> Nazım-nesir yapılarının iç içe geçtiği halk hikâyeleri modern anlatıların ayrışan görünümünü iki yönüyle de bazı Türk şair ve yazarlarını besleyen kaynaklara dönüşür. Bu halk hikâyelerinin arasında *Kerem ile Aslı* hikayesi kültürel değişimler içerisinde etkisini devam ettirmeyi başarmış nadir hikâyelerden biridir. Boratav'ın halk hikâyeleri tasnifine göre Âşık Kerem adıyla “Aşk Hikâyeleri” altında “Âşık Şairlerin Romanlaşmış Hayatları” başlığı içinde tasniflenen (Boratav 2002: 18) *Kerem ile Aslı* hikâyesinin Azerbaycan Sahasına da uzanan farklı nüshaları bulunmaktadır. Hikâyenin konusuna kısaca değinmek gerekirse, İsfahan

<sup>2</sup> Halk kültürünün yenileşme devri edebiyatındaki tesirlerini hatırlamak adına Ziya Paşa'nın Şiir ve İnşa makalesi, Ahmet Mithat'ın meddah geleneğine dair bazı unsurları hikâye ve romanlarında kullanması, Mehmet Emin'in Türkçe şiirlerle halk şiirine yaklaşma çabası ilk akla gelen örneklerdir.

<sup>3</sup> Ziya Gökalp'ın Türkleşme düşüncesi çerçevesinde ortaya koyduğu 'halka doğru' anlayışıyla, Halk kültürü ve sanatının yenileşme devri Türk edebiyatı içerisinde yer edinmesindeki çabaları bu noktada zikredilebilir.

<sup>4</sup> Örnek olarak bkz. Güvenç, Ahmet Özgür, Halk Anlatılarının Yeniden Yazım Sürecinde Tepegöz, Ötüken Yayınları, İstanbul, 2019.

Kavas, Ebru, “Cumhuriyet Sonrası Türk Tiyatrosunda Halk Anlatı Geleneğinden Yararlanma”, *Turkish Studies*, 4/1, 2009, s.1589-1627.

Güvenç, A. (2019). Bir Halk Hikâyesi Parodisi, Bağlamından Kopan Bir Kahraman: Asrî Kerem, Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi, 0 (66), 237-260.

Kerem Opera 3 Perde 8 Sahne, (1953). (Libretto: Selâhattin Batu, Müzik: Ahmet Adnan Saygun). İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.

Karaer, Mustafa Necati (1985). *Kerem İle Aslı*. İstanbul: Dergâh Yayınları.

padişahı ile onun hazinedarlığını yapan Keşiş’in çocukları olmamaktadır. Her ikisi de çocukları olduğu takdirde, onlar birbirleriyle evlendirmeye söz verirler. Duaları kabul olur ve Padişah’ın bir oğlu; Keşiş’in de bir kızı olur. Ancak Keşiş, çeşitli gerekçelerle bu sözünden cayar ve kızı vermek istemez. Keşiş karısına durumu anlatır ve kızını da alarak bir gece oradan kaçarlar. Kerem, Keşiş’in gece kaçtığını öğrenir. Keşiş’in kaçtığını gören Kerem’in babası, oğlunu bu sevdadan vazgeçirmek istese de bunu başaramaz. Kerem yanına arkadaşı Sofu’yu da alarak Aslı’yı aramaya gider. Âşık Kerem, Tiflis, Ahlat, Muş, Van, Erzurum, Kars, Ankara, Kayseri gibi Anadolu’nun birçok şehrini dolaşır. Sofu ile birlikte gittikleri her yerde başlarına geleni anlatırlar. Sonunda Kerem’in başından geçenleri öğrenen Halep Paşası, iki âşığı kavuşturmak ister. Ancak Keşiş, sihirli bir elbise diktirerek Aslı’ya giydirir. Kerem ile Aslı evlenecekleri sırada sihir kendini gösterir. Kerem, Aslı’nın elbiselerinin düğmelerini bir türlü çözemez. Kerem içten bir “Ah!” çeker ve yanmaya başlar. Aslı da Kerem’in küllerini saçlarıyla toplamaya çalışırken, Kerem’in kıvılcımlarıyla tutuşup yanar.

Âşık Kerem bazı Türk şairleri için üstat olarak algılanmış olmalı ki adına şiirler yazılmaya devam etmiştir. Kerem yalnızca kavuşulmaz aşkıyla Kerem değildir. O, elinde sazıyla diyar diyar dolaşan türküyü aşkını anlatan bir şairdir. Denilebilir ki, Yunus Emre nasıl Anadolu insanının uhrevi yaşantısını tahkim etmiş, onu bezemiş, şiirine derinliğin yanında sadeliği katmışsa, Kerem de beşerî aşk ve âşık tipolojisinin bir nüvesini yüzyıllarca sırtına yüklemiş Türk diyarlarında dolaştırmıştır. Modern şiirin Kerem’e duyduğu ilginin bu noktada aranması gerekir. Mehmet Kaplan’ın *Tip Tahlilleri*’nde yer verdiği Kerem ile ilgili tespitleri de Cumhuriyet şairlerinin Kerem’e olan ilgisine dair ipucu verebilir.

“Kerem ile Aslı hikâyesinde dikkati çeken diğer bir nokta da Kerem’le Anadolu coğrafyası ve Anadolu insanları arasındaki münasebettir. Bu münasebet de Kerem’i Türk kültürüne yabancı bir tip olan Mecnun’dan ayırır. Kerem sazı ile söylediği türkülerini, dünya görüşü, zihniyeti, duyuş tarzı ve karşılaştığı insanlara karşı takındığı tavırla tamamıyla Türk’tür. Bir padişah oğlu olmakla beraber, bu hikâyeyi anlatan Türk halk şairi ve hikâyecisi ona bir Anadolu âşığı hüviyeti vermiştir.” (Kaplan 2005: 144)

Kerem kendi varyantlarında olduğu gibi diyar diyar dolaşırken toplumun genel görünümünü aktaran bir göz gibidir. Bu fonksiyonu onu hayatla iç içe kılar. Halka doğru düşüncesi ile beslenen, memleket edebiyatını ortaya çıkaran bunun yanında sosyal realizm düşüncesiyle beslenen şairler Anadolu gerçekliğine uygun Kerem’i bulmuşlardır.

“Asıl hikâyeye göre zengin bir padişahın oğlu olan Kerem’in derdi, yoksulluk ve ölüm değil, aşk ve ayrılıktır. Diyar diyar dolaşması ve gurbet acısını çekmesi dolayısıyla Kerem ile kendi arasında bağlantı kuran halk şairi, türkülerinde ona, kendi kaderine hâkim olan yoksulluk ve ölüm ile Anadolu coğrafyasının telkin ettiği duyguları da katmıştır.” (Kaplan 2005: 149)

Kerem, aksiyon bakımından mücadeleci, mücadelenin içeriği bakımından bireysel bir tiptir. İçinde yaşadığı sosyal denklemi değiştirme iradesi Kerem’de bulunmaz. O yaşadığı sosyal şartların kendi adına ürettiği engelleri aşmak ya da aşamamak üzerine kurulu bir hayatın figürü olarak olur. Bireysel duygularını yansıtmaya çalışan şairler arasında Kerem’in bu yönü ilgi çekmiş olabilir.

Özellikle icracı konumundaki saz şairleriyle topluma ulaşan hikâyeler, nazım-nesir karışık anlatımıyla, zamana, söyleyene ve mekâna göre farklılaşan bir yapıya sahip ola gelmişlerdir. Bu yönüyle Kerem de değişmeye ve değiştirilmeye mahkûm bir kahramandır. Öyle ki Kerem’in ölümünü anlatan âşıklar bile tehde uğramış, Kerem’in kaderi bazen, onu dinleyenlerce ya da anlatıcının isteği doğrultusundan

şekillenmiştir.<sup>5</sup> Kerem Cumhuriyet döneminin şiirine girdiğinde de bu şekil değiştirmeye meyyal kaderini de beraberinde getirmiş gibidir. Özellikle Kerem ile aralarında bağ kuran şairler ona kendilerince farklı duygu ve düşünce yapıları yakıştırırlar.

Kerem ile Aslı hikâyesinin Cumhuriyet dönemi Türk şiirindeki izleri metinlerarasılık çerçevesinde Mecnun Kandemir'in *Cumhuriyet Dönemi Türk Şiirinde "Kişi" Ekseninde Metinlerarasılık* (2021) başlıklı doktora tezinde başlıklar arasında örneklendirilmiştir. Buna ek olarak toplumsal ve bireysel değişmelerin etrafında Kerem'in şiirler içerisinde farklı görünüşleri üzerinde düşünmek gerekir. Kerem'in hikâyesiyle ortaya çıkan tip, bazı imgelerin doğuşuna kaynaklık teşkil ederken, modern Türk şiirini besleyen bir unsura dönüşür. Toplumsal değişmeler, şairlerin gelenekle irtibatlarının durumu, şiirin imge dünyasında yaşanan değişmeler Kerem'in şiirdeki görünümünü etkiler. Kerem bazen söylemin güçlendirilmesi için bir dayanak noktası teşkil eder. Şairlerin yaşadığı duygu durumlarıyla Kerem'in hikâyesinde yaşadıkları örtüştüğünde de Kerem şiirin içerisinde belirir. Bu bakımdan Kerem'in Modern Türk şiirinde kullanımı bakımından bir tasnif denemesi yerinde olacaktır.

Cumhuriyet dönemi Türk şiirinde Kerem'le ilgili kullanımlar şu dört başlık altında toplanabilir:

1. Şairin kendisiyle özdeşleştirdiği şahsiyet olarak Kerem,
2. İdeolojik söylemlerin ve tarihi olayların figürü hâline getirilmesi,
3. Kerem'i çağrıştıracak imgelerin kullanımı,
4. Kerem'in şiirlerde mekân bağlamını oluşturmada kullanımı.

### 1. Şairin kendisiyle özdeşleştirdiği şahsiyet olarak Kerem

Bu başlık altına giren şiirlerde, şairler ya Kerem'e seslenmişler ya da onun dilinden şiirlerini kaleme almışlardır. Bu şiirlerdeki 'Kerem'ler, hikâyede geçen kahramandan hareket etmekle beraber, şairlerin içinde buldukları duygu, hayal ve düşüncenin taşıyıcısı konumundadırlar. Kerem'i benlikleriyle özdeşleştiren onu dostça bir üslupla niteleyen, bir bakıma kendileri için onu 'pir' olarak gören farklı şiir anlayışlarına sahip şairlerden bahsedilebilir. Memleket edebiyatı temsilcilerinden toplumcu hassasiyetle yazanlara, İkinci Yeni anlayışıyla şiir kaleme alanlardan gelenekle bağı yeniden kurmaya çalışanlara kadar Kerem farklı şairlerin iç dünyalarını yansıtmada başvurduğu bir şahsiyete dönüşmüş gibidir.

Rüya ve eşik kavramlarıyla poetikasının ana hatları tanımlanabilecek Ahmet Hamdi Tanpınar Kerem'e başlıklı şiirinde silinmiş rüya haline dönmüş geçmiş tabiat manzarası eşliğinde hatırlar. 'Uyku', 'karanlık çamlar' ve 'eski akşamlar' gece dekorunu oluşturur. Bu dekor uyanık görülen bir hayaldir.

"Sen gözlerin açık, herkes uykuda  
Rüzgârla titrerken karanlık çamlar  
Yâdında canlanır eski akşamlar" (Enginün 2005: 106)

<sup>5</sup> Bununla ilgili anekdotlardan biri Pertev Naili Boratav'ın *Halk Hikâyeleri ve Halk hikâyeciliği* adlı eserinde şöyle aktarılır: "1330 (1914) senelerinde 70 yaşlarında bulunan Kilisli bir âşığın lakabı "Keremi öldürmeyen Âşık" imiş; bu lakabın takılması şöyle olmuş: Âşık, genç iken Kerem hikâyesini anlatıyormuş; maceranın sonuna geldiği zaman, hikâye icabı, Kerem'in nasıl öldüğünü anlatmış; o sırada bir sipahi tabancasını çekmiş; "Kerem öldü, sen ne diye yaşıyorsun!" diye âşığı öldürmeye kalkmış. Bunun üzerine âşık hemen hikâyenin sonunu başka bir maceraya çevirmiş: Hızır'ı sahneye getirip Âşık, Kerem'i yeniden diriltirmiş."

Karanlığın her şeyi belirsizleştiren görünümü içinde kendini birden İsfahan şehrinde bulan şair, Kerem’in yollara düşüşünü, mesafeleri aşamamanın verdiği hüznünü duyar. Şairin hayalinde Kerem ‘zavallı’, sazı ‘dertli’dir. Şair Kerem’e ait duyguları dile getirirken onun duygusunu yaşar gibidir. Aslında şairin meçhul ve karanlık hayali hislerinin bir yansıması olarak düşünülmelidir. Şair hayali ve hissi yaşantısının aynasını Kerem’de bulur ve onun üzerinden yansıtır.

“Meçhule doğrulan her yol ağzından  
Kalbinde ıstırap, gözlerinde nem,  
Dalarsa yollara zavallı Kerem.  
O zaman birleşip dertli sazında  
İnilder teselli bulmaz kederin  
Ebedî hüznüyle mesâfelerin.” (Enginün 2005: 106)

Rıfki Melûl Meriç’in “Kerem” şiiri bu çerçevede değerlendirilebilir. Şair Kerem’in ağzından seslenerek, Kerem’in başından geçen olayları aşk, gurbet, hasret temlerine bağlı kalarak aktarır. Buna göre, Aslıhan’a sevdalı, ilden ile dolaşan, ah ede ede Aslıhan’ı arayan, bazen sele bazen rüzgâra dönüşen, bağrındaki ateşle garip kalmış bir Kerem’in seslenişi şiirde görülür. Meriç’in Kerem’i hikâyedeki Kerem’den çok farklı değildir denebilir. Yalnız, şair Kerem’i tabiatın içinde yaşayan bir varlığa dönüştürerek ateşiyle yaşatmaya devam eder. Şiirin son dizesinde bu niyet açıkça görülür.

“Bir garibim, garip elde kimsem yok.  
Hiç kimsede benim kadar elem yok.  
Bağrındaki ateş gibi sitem yok,  
Bu ateşle elden ele koşarım!” (Meriç 1928: 108-109)

Faruk Nafiz Çamlıbel’in Kerem’i ise şiirin başlığından anlaşılacağı üzere “Yeni Kerem”dir. Şiirde uzun süredir görülmeyen büyünmüş serpilmiş ve güzelleşmiş bir sevgiliye seslenen “Kerem”le karşılaşılır.

“Bembeyaz teninde tüterdi yer yer  
Daha dün anandan emdiğin sütler  
Gelişmiş görünce seni bu sefer  
Dedim ki, bir içim suya dönmüşsün” (Çamlıbel 1983: 31)

Sitemkâr bir üslubun yerleştirildiği şiirde sözünden dönen bir sevgili ve bu duruma karşı söylenmiş dizeler şiirin ana yapısını oluşturur.

“Kırılıp dökülen çağdasın nazdan  
Aşkı öğrenmeye yıl var en azdan  
Bana varmak için verdiğin sözden  
Ben de anlamadım, niye dönmüşsün” (Çamlıbel 1983: 31)

Çamlıbel “Talas Bağlarında” şiirinde ise gözlemediği Anadolu manzarasının içinde Kerem’in beddua ettiğine inanılan bir yeri zikreder ve kendisiyle Kerem arasında bir bağ bulur. Gurbet ve hasret duyguları şairin Kerem’le kendini bir tutmasında etkili olur.

“Ben de bir türlü garib âşıkım, Ash'ımdan uzak;  
Ben de ah etsem eğer karşiki dağlar kül olur.  
Gerilir, teşne dudaklar gibi çatlar toprak;  
Maveradan bana ağlar gibi sesler duyulur.” (Çamlıbel 1923: 4)

Coşkun Ertepinar'ın “Kerem'den Keloğlan'a Kadar” şiirinde Anadolu coğrafyasının kültürel panteonu denilebilecek bütün isimleri anar. Ertepinar'ın dünyasında bu isimler değişmez baki dostlardır. Kerem de bu isimler arasında Aslı'yla birlikte yer alır.

“Onlarlayız ilk günkü gibi  
Her anımızı dolduran onlar.  
Öyle kaynaşmışız ki derinden  
Bazen Kerem oluruz, bazen Aslı,  
Dağları deleriz Ferhat oluruz...  
Bir içli Emrah oluruz bazen  
Tozlu yollar çeker bizi...” (Ertepinar 1956: 51-52)

Ahmet Kutsi Tecer “Çay Vakti” isimli şiirinde yolculuğa çıkışını Kerem'le ilişkilendirir. Gurbet yoluna düştüğünde, yaşadığı zamanın Kerem'i olduğunu hayal eder. Kerem'in Isfahan'a veda edişi gibi şair de mahallesiyile vedalaşır. Tecer, Kerem'in yaşadığı hikâyenin bir benzerini yaşamak gayesi taşır. Fakat onun niyeti menzile ulaşmak olarak görünmez, yola düşmek ve başka yurtlara göçmek için yola çıkmış bir hâlde kendini hayal eder.

“Elveda bugünden böyle mahallem  
Razıyım yollarda sürünüp ölem  
Dağlar yol ver, benim bugünkü Kerem  
Sofu'yla bir başka yurda göçelim” (İmren: 2002: 66)

Kerem'i şiirine taşıyan isimlerden Ahmet Muhip Dıranas, “Büyük Olsun” adlı şiirinde aşkı, tabiat unsurlarını duygularının ifade aracına dönüştürmeye çalışarak dile getirir. Aşk söz konusu olduğunda şairin tabiat dışında kendini ifade edebileceği kahraman olarak Kerem belirir. Aşk ve yanmak bakımından ilgi oluşturan şair, yanmak bakımından Kerem'e benzemek ister.

“Aşkım da, özlemim de hepsi, her şey ve mahzun.  
İnsan bir yanınca Kerem misali yanmalı.  
Uykudan bile mahşer gününde uyanmalı.” (Dıranas 2019: 70)

Cahit Sıtkı bir türlü gideremediği yalnızlığını anlatırken aşkı için eziyetlere katlanan kendini âşıklara benzetir. Bu âşıklar arasında Kerem'e de yer veren Tarancı, Kerem'in Aslı'yı görebilmek için otuz iki dişini çektirmesi epizoduna atıfta bulunur.

“Âşık mı olmadım taparcasına  
Bir Mecnun geçti o çöllerden bir de ben  
Diş çektirmedim âlemde Kerem gibi  
Ferhat gibi gürz mü sallamadım dağlara  
Ne Leyla yar oldu bana ne Aslı ne Şirin (Tarancı 2009: 214)

Behçet Kemal Çağlar, “Artvin Üstüne” başlıklı şiirinde şehrin coğrafyasında gezinirken mekânla bütünleşir. Şair kendini Kerem’e benzetirken Çoruh Nehri’ni Aslıhan yerine koyar. Şair Artvin coğrafyasına duyduğu sevgiyi Kerem’in Aslı’dan haber alıp yola düşmesi ile ilişkilendirir.

“Yol ver Çıldır, yoldan çekil Ardahan  
Âşık vara yoğa kıyıp geliyor  
Ömer Kerem olmuş Çoruh Aslıhan  
Buradan geçer diye duyup geliyor.” (Çağlar 1966: 298)

Turgut Uyar “Malatyalı Abdo İçin Bir Konuşma” şiirinde kendini Romeo ve Kerem’le birlikte sayar. Fakat kendini ikisinin karşısında saygıdan susmuş bir biçimde gösterir. Lakin şairin ‘koca gözlü bir küçük kız’ tabiri onun da âşık olduğunu bir anlamıyla Kerem ve Romeo’nun makamına yükseldiğini gösterir. Böylelikle şair aşklar arasına girdiğini saygıyla birlikte sezdirir.

“-Bu arada tiyatrolar oynanır  
Hak edilmiş gece ayasını kaşındırır insanın  
Ve birden karşı karşıya gelir  
Romeo ile Kerem ve ben  
Bir düzeni eğitilmiş bir adam olarak kabullenen  
Susarım aşklarına her ikisinin  
-araya koca gözlü bir küçük kız girmese-  
Sevmek başka bir yetenektir hemen anlarım” (Uyar 2016: 307)

Uyar’ın Kerem’le arasında benzerlik kurduğu bir diğer şiiri “Turnam Bir Devir Çalsak Felekten”dir. ‘Yanık Kerem’in Aslı’sı’ varsa şair de Bekir Efendi’nin kızına âşıktır. Şair geleneği motiflerini kullanarak bir taraftan kenarda ve garip kalmışlık duygusunu vurgularken bir yönüyle kendi aşkını ironik bir şekilde dile getirir. ‘Ahsen’ül Kasas’ olarak anılagelen kıssanın kahramanı Yusuf, aşkına erişmek için yollara düşen türlü engellerle karşılaşan ve bu uğurda yanıp kül olan Kerem ve Bekir Efendi’nin kızını murat eden şair aynı düzleme yerleştirilir. Şair kendini de dahil ettiği kahramanları aşk etrafında birleştirir. Fakat şiirde aşkın mahiyetini belirleyen şey şairin bakış açısidir. Nitekim Züleyha Yusuf’u elde etmek ister. Kerem türlü engellerle kavuşamadığı bir aşkın peşinde coğrafyalar dolaşır ve muradına erme yolunda küle döner. Uyar’ın aşkı ise hayallerini süsleyen arzularından ibaret gibi nitelendirilir. Dolayısıyla Uyar, Kerem’in aşkını kendi arzu ve hayallerine indirgemiş görünür.

“Yusuf’un Züleyha’sı vardı Turnam, bilirsin  
Yanık Kerem’in Aslı’sı.  
Benim de günlerimde, gecelerimde  
Bekir Efendi’nin kızı.” (Uyar 2016: 48-49)

Salah Birsal “Ben” ve “Ben II” şiirlerinde Kerem’i adını zikretmeden konuşturur. Ben’in ilk dördlüğünde yer alan “Aslımı alıp kaçan adamlar” dizesi ‘Keremce’ bir söyleyişin ipucunu verir. İkinci dördlükte şair Kerem’in ağzından kendini deli olarak söyler. Son dizede Kerem’e kızmayı öğreten de şairdir.

“Benim şiirime bakmış bir deli  
Dehamı göklere takmış bir deli  
Yüzümü kezzapla yakmış bir deli



Kızmayı öğretmiş bir deli bana” (Birsal 1993: 59)

Aslında Salah Birsal Kerem’i kaderine razı bir âşık olmaktan çıkarıp başına gelenlere öfkelenmiş bir ruh haline dönüştürmüş gibidir. Kerem geleneksel âşık tipinden son dörtlükte iyice soyutlanmış kendi varlığını sorgulayan bir insana dönüşmüştür.

“Neştere vurmuşlar benim yüzümü  
Meydanda kurmuşlar benim yüzümü  
Nereden sormuşlar benim yüzümü  
Nereden vermişler bu şekli bana” (Birsal 1993: 59)

Ben’in ikinci şiirinde şair Kerem’in hikâyesine ve söyleyişine bağlı görünür. İlk dörtlük ‘yolcu’, ‘gurbet’, ‘dağlar’ kelimeleriyle biçimlenir.

“Yolcuyum alınımı gurbetler yazar  
Gurbetsiz rüzgâra bürünemem ben  
İçimde dağların uğultusu var  
Bu dümdüz ovada sürünemem ben” (Birsal 1993: 60)

Yol, gurbet dağlar ve hanlar etrafında kurulmuş ilk iki dörtlükten sonra Kerem, neredeyse Prometheus’u çağrıştıracak bir figüre dönüştürülür.

“Verdim kokusunu size denizin  
Ateşini yaktım düşüncenizin  
Ne var aranızda gezdimse sizin  
Benden olmayana görünemem ben” (Birsal 1993: 60)

Şair “Ben II”nin son dizesinde “Benden olmayana görünemem ben” derken aslında Kerem’in dilinden yazabilmesini ondan olmaya bağlamış olur.

Kerem’i söyleten, söyletirken de onu yeniden şekillendiren bir diğer isim de Bahaettin Karakoç’tur. “Kerem Son Yangınına Soyunurken” şiirinde kendi hikâyesini anlatırken kendini uzaktan izleyen bir Kerem’in sesi duyulur. Şair Kerem’in hikâyesini kendince özetlerken, Kerem’in yaşantısına şairin düşüncelerinin karıştığı görülür. “Kavruk Anadolu”yu gezen, Hamlet’le kendini kıyaslayan Kerem ve şairin kimlikleri belirsizleşir.

“En korktuğum şey vuslattı -ki düşlerin ölümüdür  
Hep diri kalmak için yandım ve yanarım” (Karakoç 2012: 300)

Ümit Yaşar Oğuzcan “O Benim İşte” şiirinde kendi sevdasını Kerem’in aşkına benzeterek ifade etmek ister.

Kerem misali yanan,  
O benim işte...  
İnanma gözlerine ben ben değilim  
Beni sevdiğin zaman,  
O benim işte...” (Oğuzcan 2001: 186)

1940 sonrası Türk edebiyatının öne çıkan isimlerinden olan Necati Cumalı Kerem’e şiir yazmış şairlerdendir. “Kerem” adını taşıyan şiirinde diyar diyar gezen Kerem’le karşılaşan şair, yakın bir dostu gibi hitap ederek, onu gittiği yoldan çevirmeye çalışır. Bu tek yönlü hitap hikâyesinin dokusundaki ‘aldı Kerem’, ‘aldı Aslı’ şeklinde kahramanların şiirle konuşulduğu yapıyı çağrıştırdığı gibi, şair kendi şiir düzleminde hikâyeye kendini dâhil ettiği söylenebilir.

“Nereye yolun Kerem?  
Köprüler kalktı,  
Kapandı kalede kapılar,  
Saat akşam.  
Gel bu sevdadan geç,  
Aslı keşiş kızı.  
Konakları kaleden  
Yüksek duvar çevrili” (Cumalı 1983: 136)

Cahit Külebi’nin Varsağı şiiri imar edilmeye başlayan Anadolu coğrafyasının çağrışımlarla gösterilmesi esasına göre şekillenmiştir. Şair “Yürü güzel yol, uzun yol/Yurdumuzu baştanbaşa dola!” (Külebi 1994: 195) dizeleriyle yola güzellik atfederken yolsuz Anadolu’da dolaşan iki şahsiyeti hatırlar bunlardan bir Karacaoğlan, diğeri de Kerem’dir. Âşıkların dolaştığı ıssız mekânlar yerine, kentlerin, lokantaların, lambaların atmosferi hâkim olmuştur. Geçmiş zamanın kahramanlarının kaybolduğu bu coğrafyada şair kendisini bu kahramanlarla özdeşleştirir. Artık Anadolu’yu kat etmek çetin de olsa Kerem gibi yükleneyeceği bir dert gibidir.

“Kentler bitmeden kentler başlar,  
Yağmur, lokanta, solgun lambalar  
Aslı’dan haber yok, Sofu kayıp,  
Boğazına dizilir lokmalar.  
Dolaşp durursun Kerem gibi  
Çetindir, çetin senin işin.  
Böyle kaybolduydu bir zaman  
Karacaoğlan adlı kardaşın.” (Külebi 1994: 195)

Kerem’le kendini özdeşleştiren şairlerden biri de Can Yücel’dir. “Yangın Var”, “Öffff”, “Brahms’a”, şiirlerinde Kerem’in Aslı’ya duyduğu aşktan yola çıkarak kendi arzularını ifade eder. Can Yücel bu şiirlerde aşkın bir aşktan ziyade tensel bir aşkı dile getirir. Can Yücel’in Kerem’i bu yönüyle şiirine dâhil etmesi şairin kendine ait duygu durumlarıyla açıklanamaz. Zira Kerem’in hikâyesinde bu noktada benzetme ve telmihler olduğu Mehmet Kaplan tarafından dile getirilir. Halk tabakasına geçen mistik aşk hikâyeleri “cinsi temayüle dayalı bir aşk şekline girmiştir. Kerem ile Aslı hikâyesinde cinsi temayülleri belli eden pek çok benzetme ve telmihe rastlanır. Kerem’in cayır cayır yanmasına sebep olan sihirli gömlek motifi bile cinsi bir mana taşır.” (Kaplan2005: 143)

Şair bu imaları diğer şiirlerinde olduğu gibi Kerem’i dâhil ettiği şiirlerinde de şiirinde baskın bir biçimde kullanır. “Yangın Var” şiirinde yaşadığı bir aşkın portresini çizerken Kendini kerem yerine koyan şair için sevdiği kadın Aslı’ya benzer. Bu benzerlik ne dış görünüşle ilgilidir ne de duygusal ve aşkın bir

mahiyete sahiptir. Şair sevgilisini demir döküm sobaya kendisini yangına benzeterek bir anlamda Kerem’in imalı yanışını daha açık bir söyleyişle ifade eder.

(...)

“Bir sobaydı Allah tarafından o deli hatun  
Upuzun saçlarıyla bir demir-döküm...  
Yaktıkça kendini nefsinle nefesimle  
Yandıkça düşüstandan düşürdüğüm odun  
Isınırdı oda, ısıınırdı ev, ısıınırdı acun  
O da, ben de, yan yana ve yana yana  
Sevişerek ölmeyi öğrendik sonunda  
Ondan şimdi böyle ortalık duman  
Baksana baharlar yağıyor üstümüze ağaçlardan  
Asli varsa onun  
Ki kerem edin ki var  
O sobaysa  
Ben de ona yangınım yangın” (Yücel 1998: 65)  
“Öfff” şiirinde sevgilisinden ayrı kalışına sıkılan şair, Kerem’i üst katında çğlık atarken hayal eder.  
“Karanlıktayız gene  
Yukarda çlgın çğlıklarıyla Kerem.  
Dargın bana, bu gece de gelmeyecek bi tanem” (Yücel 1998: 44)

Yücel “Brahms’a” şiirinde iki bestecinin yarım kalan aşkından hareket eder. 20’li yaşlarında bestecilikle uğraşan Johannes Brahms, romantik ekolün öncüsü Robert Schumann ile tanışılır. Robert, Brahms’ın dönemin müzik dünyasında tanınmasına öncülük eder. Robert’in 40’lı yaşlarında yine bestekar olan karısı Clara ile Brahms arasında zamanla ilgi ve alaka oluşur. Robert bir süre sonra akıl hastanesine kaldırılır ve orada vefat eder. Brahms ve Clara arasında adı konmamış bir aşk olmasına rağmen Brahms ondan uzaklaşır ve sefih bir hayat sürer.<sup>6</sup> Kısaca değinilen bu imkânsız aşk hikayesinde Yücel, Kerem’in erişemediği aşkı görmüş olacak ki, Brahms’ın aşkı Kerem ile Aslı hikayesinden hareketle şiirleştirir.

(...)

Bu işte Kerem ile Aslı’nın hikâyesi  
Bu hikâyenin aslı sana dokundukça  
Tutuşuyorum  
Sana dokundukça tutuşuyorum.  
Benim bütün yaptıklarım yanan bir kor  
Seni içimden seviyorum  
Aynada bakmıyorum sana  
Sen bensin  
Gel yürüyelim keklıklarle  
Aşkım benim şiirim” (Yücel 2020: 100)

<sup>6</sup> Detaylı bilgi için bkz. <https://sanatyorum.com/muzik/yarim-kalmis-bir-ask/>

1970 sonrası şiirin içinde toplumcu eğilimleriyle bilinen Veysel Çolak şiirinin çağrışımların katmanlarını oluştururken Kerem’i de bunlar arasına dâhil eder. “Aslı Değildi” isimli şiirinde başlımın işaret ettiği üzere ortaya çıkamayacak bir Kerem hayal eder. Bir hayat kadını tasvir eden şair, kadının kendini metalaştırmasından ötürü Aslı olamayacağına ve Kerem’in ortaya çıkmayacağına vurgu yapar. Şiirde aşkı imkânsızlaştıran şey geleneksel hikâyeden farklıdır. Yeni toplumsal düzenin içinde saflığını kaybetmek, belki nesneleşmek Aslı olamamak ve Kerem’in ortaya çıkmasındaki engel olarak imlenmiş olur. Çolak şiirinde değilleme yaparak Kerem’i de benimsediği, yücelttiği değerler manzumesinin şahsiyetleri arasına yerleştirmiş olur.

“Sırtına dökülüyor saçları, bir çağlayan  
İncir yaprağından küçük, orasındaki kumaş.  
Yoksa büyü bozulur, bakamı azalacak,  
Soyunmuş işte, az sonra çırılçıplak.  
(...)  
Tanımadığı adamlarla yatıp kalkıyor,  
(...)  
Kıskananı yok, olmadı.  
Aslı değildi, Kerem’i olmayacak.” (Çolak, s. 298-299)

## 2. İdeolojik söylemin ve tarihi olayların figürü hâline getirilmesi

Modern edebiyat aynı zamanda ideolojik söylemlerin yahut fikirlerin kendini ifade etme alanlarından biridir. Türk edebiyatı içinde belirli fikir hareketlerinin edebiyatla iç içe doğduğunu ve geliştiğini hatırlatmak gerekir. Her ne kadar Kerem’in hikâyesi bireysel bir yolculuk ve mücadele üzerine kurulu ise de modernitenin tasnifleyici ve inşacı yapısından etkilenir. İncelemeye konu olan bazı şiirlerde Kerem’in özellikleri, yaşadıkları belirli bir söylemin, ya da tarihi olayların çağrışımlarına dönüştürülür.

Nazım Hikmet’in “Kerem Gibi” şiiri toplumsal olarak harekete geçmeye çağrı gibidir. Kerem’in muradına erememesi sonucu yanıp kül olması, şiirin dokusunda anlam değiştirerek, baskı ortamından kurtulmak için kendini feda etmek anlamına dönüştürülmüştür.

“Ben diyorum ki ona:  
— kül olayım kerem gibi yana yana.  
Ben yanmasam sen yanmasan biz yanmasak,  
Nasıl çıkar karanlıklar aydınlığa.” (Ran 2008: 204)

Şairin “Türk Köylüsünden” şiirinde ise Millî Mücadele yıllarının fedakâr gençlerini Anadolu topraklarının kültürü temsil edenlere benzettir. Bunlar arasında Kerem de yer alır.

“Ferhad’dır  
Kerem’dir  
ve Keloğlan’dır.  
Yol görünür onun garip serine,  
analar, babalar umudu keser,  
kahpe felek ona eder oyunu.” (Ran 2008: 658)

Millî Mücadele çerçevesinde Kerem' yeni bir kimlik giydiren şairlerden biri de Halide Nusret Zorlutuna'dır. Aslıhan adlı şiirinde bir Erzurum coğrafyası ve bir mağara ile hatırlanan Kerem yavaş yavaş trenlerle cepheye gönderilen Mehmetçiklerle özdeşleştirilir. Kerem aşkı için diyar diyar dolaşan bir âşık olmaktan çıkar, şairin Aslı yerine koyduğu vatan için yanmaya giden askerlere dönüşür.

"Yollar uzun... Uzun...  
Dağlar duman duman...  
Koşuyor makine durmadan  
Ve geçiyorlar yanımızdan  
Birer birer...  
Geçiyorlar beşer, onar, yüzer,  
Mehmetler... Mehmetler... Mehmetler...  
Baktım burada her taraf Kerem dolu.  
Aslıhan:  
Vatan!.." (Zorlutuna 2001: 34)

Halk geleneğinin etkisinde şiir yazan ve kendisine Ankaralı Aşık Ömer mahlası takan Behçet Kemal Çağlar, İnkılap edebiyatı olarak da tanımlanan bir evrenin öne çıkan şairlerindedir. Bu çerçevede Atatürk'e ve onun Türkiye Cumhuriyeti'ni şekillendiren inkılaplarına şiirler yazdığı bilinir. "Yüzyıllarca" şiirinde adı zikredilmese de Atatürk'e yönelmiş bir seslenişten bahsedilebilir. Sevginin idealize edilerek şiire dönüştürüldüğü bu metin şairin kurucu lidere karşı unutmama sözü vermesi üzerine kuruludur. Çağlar, bir yemin mahiyeti taşıyan bu dizenin son bendinde kendini Kerem'le ilişkilendirir. Bu noktada beşerî aşk için mücadele eden Kerem'in yanışı şairin kendine yüklediği sorumlulukla metin içinde yeni anlam kazanır.

"Yansam da masalların "Âşık Kerem"i gibi,  
Bu aşk ölmez öyle her gönül veremi gibi!  
Ünün okyanusları aşacak gemi gibi,  
Ben dalga gibi ayakucunda yatacağım.  
Yüzyıllarca yazsam hep seni anlatacağım!" (Çağlar 1966:100)

Çağlar, bir taraftan kendini Kerem'e benzetirken, bir taraftan Kerem'i metin sınırları içinde bir dava idealizminin uğrunda yanmış masal kahramanı olarak gösterir. Kerem'in yanışı dışında bir çağrışımın olmaması ona yüklenen anlamı daha da netleştirir.

Hilmi Yavuz'un "Doğu 1310" şiirinde doğudaki bir tarihi olayın içerisine Kerem'i yerleştirdiği görülür. Hormek aşiretinin lideri olan İbrahim Talu'nun Hamidiye alayları ve bölgedeki aşiretlerle olan mücadelesini çağrışımlarla anlatan şiirde<sup>7</sup>, Kerem'in tarihi bir olaylar zincirine dâhil edildiği görülür.

"işte solhan ve işte kocaman  
dağlarıyla akraba  
ve gülleriyle hısımsı  
olduğumuz palu

<sup>7</sup> Bu konuda ayrıntılı bilgi için bkz. TUNÇ, Gökhan (2010). "Hilmi Yavuz'un "Doğu 1310" Adlı Şiirinin Metaforik Yapısı". Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Türkoloji Dergisi 17, 2179-186.

gözleri korkunç bir deprem  
 hem aslı, hem kerem  
 gibi yanan süvari:  
 İbrahim Talu” (Yavuz 2014: 107)

Kerem’in Aslı’nın aşkıyla yanışı İbrahim Talu’nun kendi mücadelesinde yanışıyla benzeştirilir. Bu yönüyle Kerem âşık bağlamından koparılarak şiirin işleyişinde benzeyenin rolünü daha önce tecrübe etmiş gibi algılanır. Aşkı uğruna yanıp tutuşan, bu uğurda küle dönen Kerem, İbrahim Talu’ya dönüştürülürken yanmanın ve ölmenin amacı değiştirilir.

### 3. Kerem’i Çağrıştıracak İmgelerin Kullanımı

Şiirin en büyük arayışlarından bir özgün ve yeni çağrışımlar, imgeler bulabilmektir. Gerek geleneksel halk edebiyatının gerekse divan şiirinin belirli motif ve mazmun yapılarına bağlı kaldığı bu yapı içerisinde güzeli aradığı söylenebilir. Yeni değerler silsilesinin inşa edilmeye çalışıldığı, bu nedenle de arayışlar içine girildiği bir evre olan modernite, geleneğin şiire bakışını da değiştirmiştir. Bir bakıma kültürel, siyasal, ekonomik sebeplerle kendine yeni bir hayat kurmak isteyen toplum, gelenek ve gelecek düalizminin içinde yeniyi şekillendirmeye çalışır. Cumhuriyet sonrasında arayışına devam eden Türk şiiri de bu değişimin yansımalarının görüldüğü kulvarlardan biridir. Belirli bir fikrin temsilinden, bireysel duygu ve düşüncelerin ifade sahasına kadar uzanan bir düzlemde Türk şiiri oluşurken, imge dünyasında da değişim hamleleri gerçekleşir. Saf şiirden, Garip hareketine, Hisar; Mavi gibi topluluklardan İkinci Yeni şiirine kadar yeni şiir arayışı içinde yeni imge dünyası önermeleri ortaya çıkar. Burada değişmeyen şeylerden biri şairlerin geleneğe bakışları ister olumlu ister olumsuz olsun bir biçimde geleneksel şiirle irtibatlarını sürdürmeleridir. Özellikle sözlü kültür unsurları modern Türk şiirinin ana kaynaklarına dönüşmüşler, yeni çağrışımların türemesine katkı sağlamışlardır.

*Kerem ile Aslı* hikayesinde geçen kahramanların, yer adlarının, motiflerin, olayların modern Türk şiirinin imgelerini beslediği görülür. Kerem bu çağrışım ve imge kümesinin merkezindedir. Söz konusu şiirlerde Kerem ile özdeşleşme eğilimi kahramanın karşılaştığı engellerin imgelere dönüştürülmesiyle sonuçlanır. Cumhuriyet’in ilk yıllarında Kerem başlığıyla, Kerem’e ithaf edilmiş gibi duran şiirler, 1950 sonrası şiirde daha kapalı imge örüntüsü içinde Kerem’e yönelmiş gibidir.

Şiirlerde Kerem’in doğuşunu sağlayan onu şairane bir aşığa dönüştüren Aslı, incelenen şiirlerde bazen Kerem’le beraber bazen Kerem’i hatırlatacak şekilde kullanılan çağrışımlardandır. Aslı Müslüman şahın hazinedarı keşişin kızıdır. Aslı’nın dini bakımdan Kerem’le başlayan tezaadı, Keşiş’in kızını Kerem’le evlendirmemek için kaçmasıyla aksiyonu ve aşık tipini doğurur. Öte taraftan Aslı’nın temsil ettiği şeyi ulaşılmaz sevgili tipinin ötesinde, Hristiyanlık teolojisinde aramak gerekir. Aslı’nın doğumu da Kerem’in doğumu gibi uzun süren çocuksuzluk sonrası edilen dua ile gerçekleşir. Bu motif Türklerde olduğu gibi Hristiyanlıkta da özellikle Meryem’in doğumunda görülür.

“Protevangeliyum ve De Nativitate Sanctae Mariae’ye göre Joachim adlı Kudüslü zengin bir yahudiyle evli olan Anna, uzun bir kısırlık döneminin ardından yaşlılık çağında bir çocuğunun olacağı müjdesini alınca doğacak çocuğunu Rabb’in hizmetine adar ve ona Meryem adını verir. Altı aylıkken yürüyen, bir yaşına basınca din adamları tarafından takdis edilen, üç yaşında Kudüs’se mâbede götürülen Meryem, bâkirelik yemini ederek gece gündüz Allah’ı zikirle meşgul olan bâkirelerle birlikte mâbedde kalır.” (Harman 2004: 237)

Hikâyenin tamamında engellenen şey Aslı ile Kerem’in evlenmesinin yanında cinsel birliktelik yaşamasına mâni olmaktadır. Aslı’nın bakireliğinin korunma çabası, bakire Meryem’in bir temsili olduğu düşüncesini akla getirir. Hikâye’nin “düğümü çözülmeyen elbise” motifi Aslı’nın Hristiyanlık teolojisindeki Meryem’le ilişkisini kuvvetlendirir. Ruhban sınıfının olduğu Hristiyanlıkta Meryem’in kendini Tanrı’ya ibadete adanmasıyla ilişkili olarak rahibeler de aynı usulü benimser. Burada Keşişin Aslı’yı kaçırmasının ardındaki açığa vurulmamış niyetinin Onu Meryem gibi Tanrıya adamak istemesi olabilir. Mustafa Necati Karaer’in Kerem ile Aslı hikâyesini Eflatun Cem Güney’in metninden<sup>8</sup> hareketle şiirleştirdiği *Kerem ile Aslı*<sup>9</sup> (1985) kitabında hikâye epizotları ayrı ayrı şiirleştirilirken, şiirlerin bazılarında Aslı’nın “İsa gülü” şeklinde nitelendirilmesi dikkat çekicidir. Karaer, Aslı’nın Hristiyan kimliğini bu şekilde sembolize ederek belirginleştirmiş olur.

“Bir elmanın iki yarısı işte  
İsa Gülü ile Küçük Mirzahan  
Dünyaya gelmeden sözleri kesilmiş (Karaer 1985: 21)  
Gün dağların başına değende  
İsa Gülü’nü uçurdu konaktan  
Uçurabildiği yere dek” (Karaer 1985: 30)

Gülün şiirlerde kullanımı ise Kerem ile Aslı’yı ve aşklarını çağrıştıracak şekildedir. İslam medeniyeti için ise gül, Muhammed Peygamber’in sembolüdür. Şair gülün sevgi ya da aşkla irtibatını sürdürürken, Aslı’nın aidiyetini sembolleştirir.

Can Yücel’e ait olan “Aslı’nın Astarı” şiirinde şairin Kerem’i kavuşulamaz aşkın anlaşılmağını sorguladığı görülür. Aslı’nın sihirli gömleğini ironik bir dille ‘doğalgazdan gömleğe’ benzeten şair, Kerem’in Aslı’ya kavuşmasıyla sıradan bir hayat yaşayacağını, meçhule karışıp gideceğini aynı ironiyi devam ettirerek şöyle ifade eder:

“Çırl-çırl-çıplak olayım derken,  
Giyer miydi yoksa o doğal gazdan gömleği?  
Yakar yıldızlara karşı çoban ateşini,  
Kestane filan patlatır, ısıtırdı bacaklarını...  
Sonra atlar Vuslat denen ata,  
Ki aynı zamanda avrattır,  
Doludizgin giderdi aslolan meçhule” (Yücel 1998: 44)

Son dizede Aslı, büyümlü gömleğinin astarının ses bakımından çağrıştırdığı antik Mezopotamya mitolojisinde İhtar olarak adlandırılan ay tanrıçası/cennetin kraliçesi Astarte’ye dönüşür.

“Bilmenin bilmek olmadığını bilmekle...  
Astarte denen tanrıça astar değildi  
Müzelik bir aşk kaftanına” (Yücel 1998: 44)

<sup>8</sup> Bkz. Güney, Eflatun Cem (1959). Kerem ile Aslı. İstanbul: Varlık Yayınları.

<sup>9</sup> Mustafa Necati Karaer’in bu eseri Kerem ile Aslı’nın şiirleştirilerek yeniden yazımı esasına dayanır. Bu eserde bulunan şiirlerde de Kerem’le ilgili örnekler bulunmaktadır. Fakat bunların dahil edilmesi çalışmanın hacmini artıracığından kitaptaki dikkat çeken örneklerle sınırlı kalmış, Karaer’in bu kitap dışında Kerem’le ilgili şiirleri incelenmiştir. Bununla birlikte şairin Kerem ile Aslı’sı metinlerarasılık çerçevesinde ayrıca incelenmesi gereken hususlar barındırmaktadır.

Aslı'nın şiirlerde ulaşmak istenen sevgilinin yerine imlendiği görülür. Bazı şiirlerde Kerem'den bahsedilmeden Aslı üzerinden Kerem'in çağrıştırıldığı söylenebilir.

Veysel Çolak'ın “Bir Yudum Acı” ve “Sonra Eskiye Yüzüm” şiiri ahlâkî olarak yok olan bir Kerem Aslı metaforu taşır. Şiirde sevdiği kadının kötü yola düşüp, hayat kadınlığı yaptığını bilen fakat buna ses çıkaramayan Zülküf'ün hikâyesi anlatılır. Şair Kerem ile Aslı'nın düğümü çözülmeyen gömlek motifini geçimini sağlamak için erkeklerle ilişkiye giren Rabia adındaki kadının gündelik yaşantısını anlatmada kullanır. Ne Zülküf Kerem olabilmiştir ne Rabia Aslı. Hayatın acımasızlığı büyüdü gömleği bile kimin açıp kimin kapattığı belli olmayan bir kıyafete dönüştürmüştür.

“(Zülküf) Açlık, ihanet ona. İçeriye giriyor,  
Kadını tanımlayan kapı aralığında,  
Gülemiyor, parçalanır dökülür diye yüzü.  
Konuşamıyor, sesini vurduklarından,  
Odayı dolduruyor bir sessizlik olarak  
Açıldıkça iliklendi düğmeler  
Soyundukça giyindi,  
Aslı kim, Kerem kimdi?” (Çolak 1996: 330)

Söz konusu şiirlerde Kerem'le birlikte anılan ya da Kerem'e gönderme yapılırken kullanılan imgelerin başında dağ/dağlar gelmektedir. Kerem'in hikâyesinde dağlar önemli engel ve mücadele alanlarıdır. Laleli Dağı, Erciyes Dağı, Sultan Dağı, Nemrut Dağı hikâyede Kerem'in yolculuğu esnasında karşılaştığı dağlardır. Kerem bu dağlarda ölümle karşı karşıya kalır, bu dağlarda türkü yakar. Hikâye İsfahan'da başlamış olsa da Bugünkü Doğu Anadolu bölgesi hikâyenin ana mekânıdır. Şairler genel itibarıyla dağ imgesini engel, yol, imkânsız aşk, hatıraların taşıyıcısı mahiyetinde şiirlerine taşımışlardır. Kerem ile dağ arasındaki bağ şiirlerde korunmuştur.

Faruk Nafiz “Dağlar” adlı şiirinde dağların aşılmazlığını teşhis sanatını kullanarak ifade ederken, Kerem'in dağların elinden kurtuluşuna gönderme yapar. Son dördükte adı söylenmeden Aslı'nın kaçışına atıfta bulunan şair dağlara sitemkâr bir dille seslenir. Çamlıbel'in dağ imgesi memleket edebiyatının Anadolu'yu içinde yaşayan insana benzetme esasına göredir. Şair, Âşık Kerem'in tabiata; içinde yaşadığı mekâna seslenişinin bir örneğini inşa eder.

“Kalbini göstermese göğsünün yırtığından,  
Yol mu bulurdu Kerem kurduğunuz yığından?  
Cihangirler hızını göklerden aldığından  
Üstünüzden sel gibi ufka taşardı, dağlar!  
Siz ki yalnız kahraman geldi mi geç derdiniz,  
Yalnız ulu canlara karşı baş eğerdiniz,  
Nasıl oldu o soysuz kıza geçit verdiniz,  
O taş yürek bu işi nasıl başardı, dağlar?...” (Çamlıbel 1983:67)

Ahmet Kutsi Tecer *Kerem'i Anarken* diyerek yazdığı “Kaybolan Ses” şiiri dağ teminin ve dağın etrafında oluşturulmuş çağrışımların üzerine kurulur. Şiirde konuşan ben, dağları yası, yüzü gülmeyen bir varlık olarak tanımlarken, meçhul bir sestten bahseder.



“Ne zaman düşünsem sizi titrerim,  
Yaslı dağlar, yüzü gülmeyen dağlar!  
Bu dağlar içinde bir yer var derim,  
Orada kaybolan bir ses var, ağlar” (İmren: 2002: 73)

İkinci dörtlükte dağların sakladığı ses şairin içinde inleyen ağlayan bir varlığa dönüşür. Yine bu dörtlüklerde çetin kış şartlarını niteleyen kelimelerle sesin ölüm kalım savaşı veren birinin temsili olduğu anlaşılır. Böylelikle Kerem’in Laleli Dağı’nda donmak üzere oluşu dağlara bakarak hatırlatılmış, dağların Kerem’den kalan hatıraları taşıdığı söylenmiş olur. Son dörtlükte ise dağlar yalçın, karanlık ve derin olma özellikleriyle öne çıkartılırken, üstünden geçen kartallar dışında hiçbir şeyin görünmemesiyle ıssızlığına vurgu yapılır. Şair için dağlar Kerem’in dramatize edilmiş hatıralarından izler taşınması sebebiyle yaslı, yüzü gülmeyen ve ıssız kalmış gibidir.

“Neden hiç çıkmıyor içimden bu ses  
Tipi, çığ, fırtına... Donar her nefes,  
Yine bu ses ağlar, işitmez herkes,  
Beni kıvrandırır, inletir, yakar.” (İmren: 2002: 73)

Faruk Nafiz’in “Dağlar” şiirinde tanrısal ve yalnız olarak nitelendirilen dağlar, bir anlamda Kerem’i Aslı’dan ayıran, ilahi olarak görevlendirilmiş varlıklar mesabesinde görülür. Dağlar için engelleyici varlık adlandırması da yapılabilir. Hikaye’nin ana metninde Hızır’ın yardımıyla Laleli Dağı’nda donmaktan kurtulan Kerem, söz konusu şiirde, dağların insaf etmesiyle yol bulur. Bir anlamda şiirin başında yüce bir güç olarak tanımlanan dağ Kerem’in sevdasını görünce yollarını açmıştır.

“Kalbini göstermese göğsünün yırtığından,  
Yol mu bulurdu Kerem kurduğunuz yığından?  
Cihangirler hızını göklerden aldığından  
Üstünüzden sel gibi ufka taşardı, dağlar!” (Çamlıbel 1983:67)

Dağ imgesinin Kerem’le bütünleştiği örneklerden biri Veysel Çolak’ın “Dağlardan Öğrendim” şiirinde görülür. Ayrılık ve terkedilme temi etrafında şekillenen şiirde dağ ile erkek cinsiyeti arasında bağ kuruludur. Bu ‘dağlar’ dan haber alan şairin duydukları şu dizelerle verilir:

“Dağlardan öğrendim, akmayan suların  
Sinan âşıkımış İzmir’deki o kıza  
Konuşacaktık, telefonda sadece ağladı.  
Ölecekmiş dineser yaşadığı fırtına  
Tuğrul intihar edecekmiş.” (Çolak 1996:316)

Şair son dizede ayrılık acısı yaşayan biri olarak Kerem’le beraber kendini Mecnun yerine koyar. Buradaki istiarede Kerem dağları çağrıştıracak kışa benzetilir. Şair de çöl olmuştur.

“Ülkemizi anımsayan kalmadı  
Gelenler olmayacak. Kerem kış,  
Veyselistan çöl artık.” (Çolak 1996:316)

Dağların engel çağrışımıyla Kerem’le ilişkilendirilmesinin yanında, yolun ya da yolculuğun dağlar ile birleşerek Kerem’i çağrıştırdığı söylenebilir. Şiirlerin bazılarında Kerem’in Aslı’yı ararken İsfahan’dan Anadolu’ya uzanan macerası yol ve yolculuk çerçevesinde çağrışımlar meydana çıkarır. Şiirlerde dağların aşılmazlığı, çetinliği ıssızlığı yanında uzayıp giden, bir anlamıyla kavuşulmaz, erişilmez, süregelen anlamlarına içkin bir yol imgesi doğar. Tanpınar’ın Kerem’i meçhulle ilişkilendirerek başladığı yollar, Kerem’in şahsiyetine atfedilen ıstırap, özlem ve çaresizlik duygularının başlangıç noktasını imler. Yol ve Kerem’in derdi arasında bağ kuran şair, Kerem’in hüznünü ve sazının inlemeleriyle bütünleşmesini ulaşılmaz mesafelere bağlar.

“Meçhule doğrulan her yol ağzından  
Kalbinde ıstırap, gözlerinde nem,  
Dalarsa yollara zavallı Kerem.  
O zaman birleşip dertli sazında  
İnilder teselli bulmaz kederin  
Ebedî hüznüyle mesâfelerin.” (Enginün 2005: 106)

Ahmet Kutsi Tecer’in “Çay Vakti” şiirinde ayrılış ve gurbettin ifadesi olarak yol imgesine başvurulur. Fakat şairin bağlı bulunduğu mekândan kopuşunu pekiştirmek için Kerem’in akıbetine gönderme yapılır. Yollarda ölmeye sürünmeye razı olan şair, belirsiz fakat uğruna can verecek kadar idealize ettiği yolculuğunu, Kerem ve dostu Sofu’nun yolculuğuna benzeterek ifade eder.

“Elveda bugünden böyle mahallem  
Razıyım yollarda sürünüp ölem  
Dağlar yol ver, benim bugünkü Kerem  
Sofu’yla bir başka yurda göçelim” (İmren: 2002: 66)

Coşkun Ertepinar’ın “Kerem’den Keloğlan’a Kadar” şiirinde zaman mekân ve kimlik çerçevesinde bir bütünleştirme, bir biz tanımı yapma çabası görülür. Kerem ‘biz’ kimliğini oluşturan isimler arasında şiire yerleştirilmiştir. Bunun yanında zaman içinde kat edilen bir mefhum olarak tanımlanan ‘biz’ tanımlaması yol imgesi ile hem birbirine bağlanır hem de ömrün geçiciliğini temsil eder. Kerem, Keloğlan’la birlikte bir anlamda tarih içerisinde hikâyeleriyle yol kat eden Türk insanını temsil eder. Şair ömür/yol bağı, kültürel figürler eşliğinde imlemiş olur. Bu kültürel yolun merhalelerinden biri de Kerem’dir.

“Kerem’den Keloğlan’a kadar..  
Gerisi geçiciyiz, geçici hep,  
Bu yollara bir bir defa yolcu,  
Bize bir defa yol bu yollar...” (Ertepinar 1956: 51-52)

Cemal Süreya bir yolculuk hikâyesini çağrışımlarla şekillendirdiği Göçebe şiirinde sevgilisinden ayrılan bir ‘ben’in yolculuk sırasında uyur uyanık zihninde oluşan imajların birbirini takip ettiği görülür. Sevgilisinden ayrılan ‘ben’in gözünde sevdasıyla beraber ürkütücü rüyalar canlanır. Bu rüyalarda her şey tersine dönmüş gibidir. İyicil ve iyileştirici mitolojik varlık olan Şahmeran ölü çocuk kefenlerinden medet ummaktadır. Kerem Aslı yerine Arzu’yla Kanber ise Aslı’yla beraberdir. Şair için çıktığı yolculuk sevgilisinden ayrılmanın verdiği endişe, geçmişin ebedi âşıklarının durumundaki dengesizlikle ifade edilir. Öyle ki çıkılan yolda Kerem Aslı’ya, Arzu da Kanber’e kavuşamamış kaderleri değişmiştir. Şairin

otobüste olması kendisi için böyle bir durumun yaşanma endişesini ortaya çıkarır. Cemal Süreya'nın hayalindeki korku Kerem ve Kanber'in değişen sevgililerinde görülür. Yolculuk ayın kana battığı imajından sonra rüyadan uyanan şairin otobüste olduğunu fark etmesiyle başlar.

“Açılıp kapandıkça sevdam  
Kapanıp açılıyor bir mavi  
Şahmaran süt istiyor kefeninden  
Üç aylık ölmüş çocukların  
Kerem ile Arzu geliyor Aslı ile Kanber  
Ay kana kana batıyor  
Ay kana kana batıyor  
Eşkiyalar gecenin yangını izliyor uzakta  
Kargapazarı dağlarını dolanan yaşlı ve öfkeli bir

Otobüsteyim” (Cemal Süreya 2007: 61)

Cemal Süreya'nın bir anlamda Nazım Hikmet'i yad ettiği “Kalın Abdal” şiirinde yolculuk metaforik olarak ölümle ve sonraki yaşamla ilişkilendirilmiştir. Eski Anadolu Türkçesine ait söyleyişlerle Pir Sultan'a bağlanan şiir, Turna ve Abdal imgeleriyle gidiş ve yolculuğa çıkmayı imler. Şiirdeki Kalın Abdal bir anlamda Nazım Hikmet'i işaret eder. Arkaik dil özelliklerinin kullanıldığı şiirde Kalın kelimesi de yüksek, yüce anlamına gelir. Bunun yanında yükselmek fiiliyle birlikte düşünüldüğünde cennet çağrışımı doğar. Şair Kalın Abdal'a “nereye uçuyorsun?” sorusunu yönelttiğinde gidilen yolun sonu belirginleşir. Dünyada birbirlerine kavuşamayan Kerem ile Aslı'nın bulunduğu bir menzil olarak öbür dünya/cennet akla gelir. “çiçeği hiç solmayan” nitelemesiyle Kerem Aslı'nın koynunda muradına ermiş bir biçimde ölümsüzlük alanında yaşamaya devam etmektedir.

“dostum dostum aslan dostum  
sen nereye uçuyorsun,  
Kerem Aslı'nın koynunda  
çiçeği hiç solmayana  
biz ki Nâzım'dık dünyada  
rumelli kalın abdal  
uçan kuşa selam saldı” (Cemal Süreya 2007: 122)

Kerem'in yolculuğu ve yolu mekânın imgeye dönüşmüş şekillerindedir. Kerem'i anlatan şiirlerin zaman mefhumu etrafında örülmüş imgelerle biçimlendirildiği örneklerle rastlamak mümkündür. Kerem bir tarafla kendi yaşadığı zamanın aşkının, sevdasının temsillerinden olarak görülür. Kerem'i şiirlerine taşıyan bazı şairler, kaybolan aşkı, yitip giden sevgiyi geçmiş zamanla imler yahut değişen hayat tarzını Kerem'in zamanına atıfta bulunarak anlatma yolunu seçer.

Çamlıbel'in “Çoban Çeşmesi” şiiri Anadolu romantizmi çerçevesinde öne çıkan eserlerdendir. Şiir çoban çeşmesi merkezinde akan zamanı işaret ederken çeşme, aynı zamanda yaşanan zamanı saklayan bir cisim niteliğine bürünür. Şair suyun akışıyla ve sesiyle ilişkilendirdiği zamanı bir taraftan çeşmenin somut varlığında sabitler. Çeşme bütün bir Anadolu sözlü kültürünün şemalarını tiplerini gelip geçenlere aktaran bir zaman penceresi aralar. Şair bu pencereden baktığında eski sevda kahramanlarını görür. Bu kahramanlar arasında Kerem ile Aslı'ya rastlar.

“Vefasız Ash’ya yol gösteren bu,  
Kerem’in sazına cevap veren bu,  
Kuruyan gözlere yaş gönderen bu...  
Sızmadı toprağa çoban çeşmesi”. (Çamlıbel 1983: 20)

Son dize çoban çeşmesinin zamana tabi bunca akışı içerisinde kendisinde sakladığı yaşanmışlıkları unutmayan bir mizaca sahip olduğu, sürekli akararak hatırlatıcılığını devam ettirdiğini ifadesi taşır.

Cahit Külebi değişen zamanı anlatmak için kaybolan kahramanları bir bakıma geçmiş zamanı tanımlamada kullanır.

“Kentler bitmeden kentler başlar,  
Yağmur, lokanta, solgun lambalar  
Ash’dan haber yok, Sofu kayıp,  
Boğazına dizilir lokmalar.  
Dolaşır durursun Kerem gibi  
Çetindir, çetin senin işin.” (Külebi 1994: 195)

Oktay Rifat’ın “Döngü” şiirinde zamanın akışı dairesel bir imge olarak hayal edilir. Şiirde devridaim yapan varlıklar bir araya getirilerek döngüsel zamanın işleyişi vurgulanır. Şiirde her şey hareket halindedir. Fakat bu hareket ilerleme ve uzaklaşma anlamı yerine tekrar başladığı yere dönme şeklinde tanımlanır. Gün, güneş, rüzgâr, yaprak her şey başlangıç noktasına doğru ilerleyen bir akış içindedir. Şair uzay/zaman varlığını döngü imgesiyle izah ederken, İki bentten oluşan şiirin iki bendini de Kerem ile Ash ile sonlandırır. Zamansal döngü Kerem ile Ash’ın insan tabiatındaki göstergesi olur. Çünkü Kerem ile Ash’ya gelene kadar şair sadece cansız varlıkların döngüsünden bahseder. Şair için insan tabiatındaki zaman döngüsü bir anlamda sevda ya da aşk ile ilişkilendirilmiş olur.

“Gökleriyle döner havuz, döner yönü,  
Rüzgârında uçar kâğıt, susar kalem,  
Döner avuç ve el şiirdedir nemi,  
Döner Ash, döner Kerem.  
Yıldız dolar, döner yaprak, döner gece.  
Rüzgârında döner kâğıt, döner kalem,  
Bu sessiz döngüden yok öyle gitmece,  
Döner Ash, döner Kerem.” (Oktay Rifat 2014: 597)

Yahya Akengin “İnanman Geldiğine Baharın” şiirinde geçip gitmiş bir zamanın hüznünü taşır. Şiirde eskinin kayboluşu ve yeninin zindan ve zincire dönüşmesini anlatır. Şaire göre ayrılığın bile ‘gül açtığı çağlar’ vardır ve insanlar bu zamandan artık uzaklaşmıştır. Şair daha şiirin başında eski güzel zamanları Kerem’in Ash’ya türkü yaktığı dönemler şeklinde tanımlar. Kerem ve sevda türküleri şair için uzak ama güzel bir zaman evresi olarak imlenir.

“Uzaklarda bir yaban gülüdür şimdi  
Han Ash’ya Kerem’in yaktığı türkü  
Alın turnalardan kesmiş ümidi  
Dağ kesilmiş kervanlar sıra sıra

Perde inmiş ayrılığın gül açtığı çağlara” (Akengin 2004: 207)

Mustafa Necati Karaer ise Kerem ile Aslı’yı yaşadığı zamanın içinde dahil etmek ister gibidir. “Çarşılar Kapanmadan” şiiri şiirin doğasına uygun olarak zamanı aşan bir hayat arzusunun yansımasıdır. Aslında şair içinde yaşadığı hayatın artık var olmayan şeyleri çocukça bir safiyetle çarşıdan almak niyetine kapılmıştır. Şair için zamanın aktığını belirten tek şey ‘çarşılar kapanmadan’ ifadesidir. Bunun dışında Aslı ve Kerem şairin yanı başında gibidir. Bir nevi olmayan, zamanla yok olanın hayal aleminde yeniden var edilmesi niyeti sezilir. Şairin dünyasında yeniden kurulacak bir aşk ve tabiat denklemi bulunur. Aslı yeniden gelinlik giyecek, Kerem’in yangını yağmur bulutuyla sönecek, Çobanlar yol gösterici ve ısıtıcı ateşle buluşacak, çıplak kalmış dağ başları dumana bürünecek. Böylelikle şair aşk ve tabiatla birlikte zamanı da yeniden şekillendirir.

“Aslı’ya yeniden tel-duvak,  
Kerem’e bir tutam yağmur bulutu,  
Çobanlara biraz yıldız biraz ateş,  
İsterseniz bir de söğüt yaprağı bıçak  
Ve dağ başlarına halka halka duman  
Alalım, çarşılar kapanmadan.” (Karaer 2005: 132)

Karaer “Yunus Toprağı” adlı şiirinde ise zaman çerçevesinde oluşan çağrışımlar hikayedeki motiflerle desteklenir. Zaman çalar saatte somutlaşarak ayrılığı imler. Zaman ve ayrılık Aslı ile ilişkilendirilirken Kerem için düğme, ateş ve elma çağrışımları kullanılır. Bu yönüyle Aslı sürekliliği ve sabiti temsil ederken, Kerem zaman içinde çabalamayı, çırpınmayı, ümit ve korku ile davranmayı temsil eder. Fakat zamanın akışı ve işleyişi değişmez bir biçimde ayrılıkla sonuçlanır, çünkü Aslı mirasıdır.

“(…)  
Hep üçüncü boyutunda zamanın  
Ayrılık, bir çalar saattir, vurur,  
Aslı’dan kalma.  
Ve çok çok düğmeler  
Bir ateş olur Kerem’in elinde  
Bir serin elma...” (Karaer 2005: 173)

Seyfettin Başçılar’ın “Anadolu Menekşesi” şiirinde çağrışımlar Anadolu manzarası eşliğinde oluşturulur. Fakat Kerem’i ifade edişi şairlerin Kerem’de bulunduğu şey hakkında ipucu verir gibidir. Kerem ‘yalnızlığın ülkesinde’ ‘hüzün aynası’ olarak nitelendirilir. Aslı da ona baharı getiren bir ırmağa benzetilir.

“Sivas’a doğru Pir Sultan  
Sarı yıldız, mavi yıldız  
Ve Kerem hüzün aynası,  
Yalnızlığın ülkesinde  
Bahar ırmağıdır Aslı...” (Soğukömeroğulları, Eroğlu 2014: 279)

Halk şiirinde ve Divan geleneğinde aşk ve sevda kavramları yanmak, yangın, tutuşmak, alev, ateş, kor gibi birbirini çağırın kelime dünyası içinde kullanımı yaygındır. Anlatı geleneği içerisinde aşklar

kavuşma arzusu içinde oluşlarını yanmak eylemi ve onun etrafındaki kelime dağarcığıyla ifade edegelmişlerdir. Kerem’in yanışının bir motif ya da mazmun olarak Türk şiirinin geneline ne derecede etki ettiğini ispat etmek uzak bir ihtimal olsa da Kerem’in yanışının gelenekten moderne uzanan şiirde belirli izler bıraktığı söylenebilir. Yanmak, Kerem’e biçilmiş en önemli rollerden biridir. Hikâyede Aslı’ya ulaşmak için türlü zorluklar aşan, engellemelerle karşılaşan Kerem’in kahramanlaşabilmesi için sıra dışı bir biçimde ölmesi gereklidir. Muradına ermiş bir kahramanın yaşaması toplum zihninde sıradanlaşması ve unutulması anlamına gelecektir. Daha başka bir ifadeyle aşıklar makamında yer edinebilmesi kurban figürüne dönüşmesine bağlıdır. Bir âşık tipi olan Kerem’in hikayesi dünyevi maksadına erişmek yerine aşkın bir boyutta yaşanması gereken bir aşkın yansımından ibarettir. Kerem için yanmak bir taraflıyla trajik bir sonu verebilir ama öbür yanıyla bedel ödeyerek kazanılmış bir dönüşümü bir imtiyazı beraberinde getirir.

“Kerem Son Yangınına Soyunurken” şiirinde Bahaettin Karakoç hikâyenin geleneksel halini şiirle yeni bir metne dönüştürürken yanma motifini diri kalmanın yolu olarak hayal eder. Şairin dünyasında Kerem bir kez yanıp aşkın olana yükselmemiştir. Onun için yanmak tekrar eden bir süreçtir ve yaşamasının yegâne yolu aşk peşine düşüp yanmaktan geçer. Şairin konuşturduğu Kerem için vuslat, ölümle eşdeğerdir. Şair bir anlamda aşkın insanlar arasında süregelen akıbetini Kerem’in şahsında yaşatır. Aşağıdaki alıntının ilk dizesi kadın ve erkeği elma imgesiyle tanımlar. Kerem ile Aslı’nın doğuşu da bu imge ile ilişkilidir.

“Yeryüzü bir elma bahçesi, siz bir elma bilin  
Aslıhan bir yarım elma, ben bir yarım  
En korktuğum şey vuslattı -ki düşlerin ölümüdür  
Hep diri kalmak için yandım ve yanarım” (Karakoç 2012: 299-300)

Şairin Kerem’i konumlandığı yer ebediyete değin var olmak için aynı hikâyeyi yaşamak ölümsüz kahraman olmaktır. Yanmak Kerem için ebediyeti imler.

Necatigil’in “Arada” şiirinde Tanrı vergisi aşkın yüklenen iki kahraman diğer âşıkları temsil edecek şekilde tanımlanır.

“Aşklar arada, Tanrının büyük bağışı  
Ferhat’lar, Kerem’ler çöllerde, odalarda” (Necatigil 2001:164)

Şair aşkın kutsal bir emanet mertebesinde olduğunu ifade etmekle anlamını açmış olur. Son dizide ortaya çıkan âşıkların yanmasını gerekçesi tanrı vergisi ile açıklanır. Kerem’e ait olan yanmak imgesi bütün âşıkların Tanrı’dan aldıkları emanet olan aşkı işaret eder.

“Bir anlamı var elbet  
Boşuna mı yanmışlardı?” (Necatigil 2001:164)

“Yangın Var” şiirinde Kerem’in yanışı tensel ilişkinin ifadesine dönüşür. Can Yücel, ‘sevişmeyi’ Kerem’in ve Aslı’nın yanışını çağrıştıracak şekilde imler.

“Yaktıkça kendini nefsinle nefesimle  
Yandıkça düşistandan düşürdüğüm odun  
Isınırdı oda, ısıınırdı ev, ısıınırdı acun  
O da, ben de, yan yana ve yana yana

Sevişerek ölmeyi öğrendik sonunda  
Ondan şimdi böyle ortalık duman” (Yücel 1998: 65)

Mustafa Necati Karaer “Eski Bir Hikâye” şiirinde kendi dünyasının sevgisini tanımlar. Onun için sevgi din mesabesindedir. Sevginin görünümü ise güvercinlerin uçuşuyla imlenir. Bütün şehirlerin saat kulelerinden uçan güvercinler Kerem gibi yanacaktır. Bu da sevginin eylemini tanımlar. Din sevginin olgu dünyasını, güvercinler görünümünü, Kerem ise oluşunu, gerçekleşme şeklini şairin dilinde imler.

“Sevgi mi dersiniz sevgi mi tek din,  
Saat kulelerinde bütün şehirlerin  
24’lerde binlerce güvercin  
Tek bir kanat olarak ağır ağır,  
Kerem gibi yanacaktır.” (Karaer 2005: 135)

Veysel Çolak’ın “Şakaklarından Bir Kan Deresi” şiirinde ise yanmak var olmak ile yok olmak arasında bir yerde anlam kazanır. Şiirde aşkı için bedel ödemenin gereğini anlamış ‘ben’in Kerem’e benzer bir hikâyeyi yaşamasına gönderme yaptığı görülür. Kerem’in varlığı Aslı’ya bağlanarak bir bakıma yanışın sebebinin âşık olarak var olmak için gerekliliği vurgulanır.

“Kendisini yakarak, gerçeği eskitiyor.  
Görmezlikten ne demek, ‘ölmezlikten gelemem’.  
Fırtınası olmayan denizi sevemem ki.  
(...)  
Aslı olmasaydı, Kerem olmazdı.  
Elbette biliyorum kaçınılmazlığını  
Gül pembesi olsanız bize eklenen budur” (Çolak 1996: 227)

‘Yanmak’, ‘yangın’ gibi Kerem’le ilişkilendirilerek kullanılan imgelere ‘kül’ de eklenir. Hikâyede geçtiği üzere Kerem, Aslı’nın elbisesinin düğümünü çözmemiş yanıp küle dönmüştür. Aslı da küllerini saçlarıyla toplarken o da tutuşup yanmıştır. Kül bir bakıma aşkın son halidir. Söz konusu şiirlerin bazılarında bu sonun yeni bir bakışla imlendiği görülür.

Necati Cumalı Kerem şiirinde aşkı için hiçbir engel tanımayan Kerem’i Aslı’yı bulup yanan ve havaya karışan varlığıyla hayal eder. Kerem’in küle dönüşü şair için havadaki sevda kokusunun sebebidir. Üstelik bu koku havaya karıştığından beri devam eder. Şair Kerem’in trajik sonunu güzel bir sonuca bağlar. Kerem’in külü havaya karışması yönüyle her zaman âşıklara nefes veren kokusu yönüyle de güle benzeyen bir hâle bürünür.

“Kerem’in aşkı?  
N’eder bulur Aslı’yı,  
Ah eder, yanar.  
O gün bugün,  
Kerem’in küllerinden,  
Havada gül gül,  
Sevda kokusu var.” (Cumalı 1983: 136)

Bahaettin Karakoç “Konuşan Parmak İzleri”nde Anadolu coğrafyasının tabiatını mekânın yaşanmışlıkları üzerinden tasvir etmek ister gibidir. Kerem ile Ashı'nın varlıkları bu tabiata sinmiş gibi hayal edilir. Bu manzarayı oluşturan unsurlardan bir de Kerem'im külleridir. Karakoç, Doğu Anadolu'nun yağan karını Kerem'in mirası olarak hayal eder. Necati Cumalı'nın havaya karışan küller olarak nitelediği küller Karakoç'ta yağan kara dönüşür. Şairler Kerem'in küllerini zamanda aşınmayan yok olmayan bir mefhum olarak görmeleri bakımından şiirde 'kül'ü aynı işleyiş üzerinde kullanırlar. Alıntının sonunda görüleceği üzere Karakoç da Kerem-kül ilişkisini gül ile tamamlar.

“Bu yağan Han oğlu Kerem canın  
Sevenlere miras bıraktığı külleridir  
Şu yerden kopardığın bir tutam çimen  
Keşiş kızı Ashıhan'ın kâkülleridir  
Ve bu sabah seni büyüleyen  
Erzincan bağlarının gülleridir” (Karakoç 1986: 73)

Ümit Yaşar Oğuzcan aşık kimliğini tanımlarken Kerem'in yanışına ve kül oluşuna atıfta bulunur. Şair tekrar eden ‘o benim işte’ dizeleriyle varlığını biçimlendiren unsurları sıralar ve bunların birlikteliğiyle âşık figürü ortaya çıkar. Kül ve duman ‘ben’in özünü oluşturan unsurlar olarak tanımlanır. Bu unsurlar Kerem misali yanmak ve sevmek eylemleriyle birleştiği zaman ‘ben’ tamamlanmış olur.

“Biraz kül, biraz duman,  
O benim işte...  
Kerem misali yanan,  
O benim işte...  
İnanma gözlerine ben ben değilim  
Beni sevdiğin zaman,  
O benim işte...” (Oğuzcan 2001: 186)

Yahya Akengin'in “Sevdalı Selam” şiiri Kerem'in küllerini hatırlatıcı işlevi ile öne çıkarır. Kahramanın yanıp kül oluşu Akengin'in kendisini de dahil ettiği ‘biz’ kimliğinin hatırasında yer edinmiştir. Kül-hatıra bağı kalplerin karanlık denizlerinde yol gösterici bir ışık, çiçeklerin renklerinde -ki aşkı, sevgiyi işaret ediyor olmalı- Kerem'in soluklandığı han çağrışımlarıyla birlikte şiirin imge dünyasını oluşturur.

“Kerem'in küllerinden bir kıvılcım  
Ashı'nın saçlarında yakalar çağı,  
Yanar kalbimizin denizlerinde ışığı  
Soluklanır serüveni, renklerinde çiçeklerimizin  
Bir emel uğrunda öldü bildiklerimizin.” (Akengin 2004: 131)

#### 4. Kerem'in şiirlerde mekân bağlamını oluşturmada kullanımı

Kerem'in geçtiği şiirlerde hikayesinden soyutlanmış sadece imgelerden ibaret bir figürden bahsedilemez. Şairlerin bazılarında Kerem'in dolaştığı coğrafya ile şiirlerde yer aldığı görülür. Söz konusu şiirlerde şairlerin çoğunlukla Anadolu coğrafyasında yolculuk yaparken hikâye mekânlarını hatırlamaları şeklinde bir kullanım söz konusudur. Bu yönüyle Kerem'in şahsiyeti bir kenara onu



hikâyede diyar diyar dolaşırken adını zikrettiği illerin, dağların bir yönüyle hafıza mekânına dönüştüğü anlaşılır. Şiirlerin çağrışım dünyası içinde Kerem ile bütünleşmiş mekânlara rastlanır.

Cahit Külebi “Bizim Dağlar” şiirinde Ararat (Ağrı) Dağından başlayarak Anadolu insanının yaşadığı coğrafyanın bir nevi sınırlarını çizer. Yıldız Dağı, Sultan Dağı, Bingöl Dağı, Kaz Dağı ve Kop Dağı adlarının arasında Kerem’in geçtiği Keşiş Dağı hatırlatılır.

“Kazdağı’ndan beyaz bulutlar uçar  
Keşişdağı’ndan Kerem’in yolu geçer  
Çamlıbel’de Köroğlu kalmaz naçar  
Kopdağı’nda öküzlerin çektiği” (Külebi 1994: 104)

Ceyhun Atuf Kansu’nun “Şu Dağları Aşa Aşa” şiirini Anadolu’nun dağlarının kendinde uyandırdığı duygu ve çağrışımlar üzerine kurar. Mahmur dağından başladığı çağrışım yolculuğu Beyrek Dağı, Bingöl dağları Zigana/Gümüshane dağlarından sonra Kop Dağı’na varır. Şiirde dağların mekân olarak olumlandığı söylenebilir. Bütün manzara dağların etrafında hareketli bir biçimdedir. Şair için bu dağlar çay içilen, keçi çobanı kızların eteklerinde dolaştığı, çiçeklerin seviştiği yerdir. Şiirde Kop Dağı, Erzurum, Trabzon ile Kerem’in gezdiği coğrafyaların yer aldığı mısrada şiirin bu dokusu korunur. Pırnakapan hanları şairin gözünde Kerem’in hâlâ yaşadığı, gelip geçtiği uğrak yerleri olarak hayal edilir. Öyle ki, hanın duvarlarından bir saz düşüp Kerem sevda türküsü söylemeye başlayacaktır.

“Kopdağı geçilir Erzurum’dan Trabzon’a gidilirken,  
Sıcak sabah çayı Pırnakapan hanlarında,  
Neredeyse duvarlardan bir saz düşer,  
Âşık Kerem başlar dağca sevda türküsüne” (Kansu 2023: 289)

Kansu “Şu Erciyeş Dağına” şiirinde ise şiirsel imgeyi üs düzeye çıkarır. Dağ şairin kaçış mekânına dönüşür. Şair geleneksel aşık tipin mücadele alanı olarak belirginleşmiş dağları kendi aşk macerasını yaşayacağı mekân olarak hayal eder. Öyle ki Erciyeş Dağı’nın sahiplenir ve orada Kerem gibi bir aşk yaşayacağını şiirsel bir dille ifade eder.

“Yeniden çıkmalıyım o dağlara,  
Dağlar demeliyim, Erciyeş benim dağım,  
Karlı yatağımı doruğuna taşıyacağım.  
Orada seveceğim bir kar güzelini,  
(...)  
İzoledir o, Ashdır o, aşları dağlara boy veren.” (Kansu 2023: 293)

Bahaettin Karakoç da “Kerem Son Yangınına Soyunurken” şiirinde Kerem yolculuğa çıkmış ‘kavruk Anadolu’yu dolaşmaktadır. Dağ ile Kerem’in bütünleştirilmesi bu şiirde de kendini gösterir. Bahaettin Karakoç Kerem’in ağzından şiir vasıtasıyla hikâyesini yeniden biçimlendirirken, mücadelenin ve derdin kaynağı Aslı ortadan kaybolmuş gibidir. Kerem kendisi için labirente dönen bir coğrafyanın içinde var olmaya çalışan biri gibi görünür. Şiirde Anadolu, Acem, Laleli Dağı ve adsız hanlar arasında adım adım ilerleyen Kerem portresi oluşturulur.

“Adım adım gezdim kavruk Anadolu’yu  
 Çekti Acem illerine yollarım  
 Kış ortalarında hanlara kilitlendim dağlarda  
 Yanık ezgilere döndü ah ü zârım  
 Lâleli dağında Hızır yetişmeseydi  
 Bir çalı dibi olacaktı mezarım” (Karakoç 2012: 299)

Şair “Konuşan Parmak İzleri”nde ise Kerem ve Aslı ile ilişkilendirdiği mekân Erzincan’dır. Şiirde Kerem Aslı’yla beraber Erzincan özelinde Anadolu’nun tabiatına, toprağına karışmış bir nevi yağmur, çimen ve gül olarak hulul etmiş bir biçimde hayal edilir. Şair bu ifadelerle Kerem’in ve Aslı’nın mekânın ruhuna işlediğini vurgulamış olur.

“Bu yağın Han oğlu Kerem canın  
 Sevenlere miras bıraktığı külleridir  
 Şu yerden kopardığın bir tutam çimen  
 Keşiş kızı Aslıhan’ın kâkülleridir  
 Ve bu sabah seni büyüleyen  
 Erzincan bağlarının gülleridir” (Karakoç 1986: 73)

Karakoç “Mektup” şiirinde mekân ile çağrışımı kullanmayı sürdürür. Şair şiirin bütününde tarih, şahsiyet ve mekân çağrışımının yerleştirmiştir. Toroslardan, Nemçe illerine; Bey Dağları’ndan Çamlıbel’e hafıza mekânlarını sıralarken, Yunus, Battal Gazi, Köroğlu, Mevlâna, Mimar Sinan isimlerinin yanında Kerem’e yer verir. Şairin Türkiye resminin başlangıcı Laleli Dağı’nda tüten Kerem’in ahıyla başlar. Şiirde Kerem’le ilişkili üç mekân adı kullanılır: Laleli Dağı, -ki Kerem burada kışa tutulmuş ve Hızır tarafından kurtarılmıştır-, Palandöken’de bir yer olan Uzunahmet ve Erciyes. Bu üç mekânın ortak özelliği kış mevsiminin çetin geçmesi olarak görünür.

“Size bir Türkiye resmi çizmek istiyorum...  
 Lâleli Dağında, Uzunahmet’te, Kerem’in ahı tüter,  
 ‘Erciyes’a kar yağar  
 Kar altında güller var...” (Karakoç 2012: 172)

Geleneği şiirini besleyen kaynaklar arasında gören Mustafa Necati Karaer “Sultanahmet Meydanı” şiirinde Karakoç gibi Erciyes Dağı’nı Kerem ile Aslı’nın yurdu olarak imler.

(...)  
 Sana bin şükrederim Erciyes Dağı,  
 Başımдан eksilmeyen karın var,  
 Kerem’in var, Aslı’n var, baharın var.” (Karaer 2005: 178)

“Yolcu Gönlüm” şiirinde Erciyes’i Kerem’in yankısını taşıyan bir yer olarak hayal eden Yahya Akengin, mekânın aynı zamanda sözlü kültürün muhafazasını sağlayan bir mahiyette olduğunu vurgulamış olur.

“Kerem il Aslıdan bir ses  
 Her geçene fısıldamış Erciyes  
 Ağartmış saçlarını şefkatli kalbi

Yoluma durmuş, anacığım gibi” (Akengin 2004: 145).

Akengin “Güz Ağzından” şiirinde ise mekânı seslerin yankısını barındıran bir yer olarak imlemeyi sürdürürken mekân höyüklerdir. Şair, mekân-hafıza ilişkisi kurarak, Kerem’in Aslı’nın izini sürerken geçtiği Yıldız Dağı ve Kerem ile Aslı’nın kaçmak için doğmasını bekledikleri Kervankıran yıldızına seslenir.

“Kulağımda yurdun sestem coğrafyası

Höyük başlarında durur dinlerim

Aslı’dır hâlâ güzellerin hası

Unutma Yıldız Dağı, unutma Kervan-kıran” (Akengin 2004: 203)

## Sonuç

Cumhuriyet dönemi şiiri Batılılaşma ya da modernleşme çerçevesinde çeşitli eğilimler göstermiştir. Modernleşmenin bir parçası olarak kültürel hayatın her noktasına tesir eden millîleşme niyeti şiirin kaynak arayışında halk anlatılarıyla kendini beslediği bir atmosferin oluşmasını temin etmiştir. Söz konusu dönemde eser veren şairler halk kültürünün ürettiği edebi eserleri benimseyerek ya da eleştirel bir tutum sergileyerek eserlerine dahil etmişlerdir. Burada dikkat çeken şey geçmişe ait edebi mahsullerin yeni estetik yargılara, toplumsal koşullara uyarlanarak şiire aktarılmış olmasıdır. Böylelikle geçmiş ile gelecek arasındaki bağ bir şekilde devam etme imkânı bulmuştur. Kerem de bu çerçevede Cumhuriyet dönemi şairlerinin bazılarının şiir yoluyla bağ kurduğu geleneksel âşık tiplerinden biri olmuş, şiirlerin çağrışımlarının önemli bir parçası hâline gelmiştir. Öncelikli olarak Cumhuriyet dönemi şairleri arasında Kerem’le kendini özdeşleştirme tavrının incelenen şiirlerde görüldüğü söylenebilir. Kerem geleneksel anlatıdan hareketle yüzyıllarca halkın hafızasındaki âşık tipinin örneklerinden bir olagelirken, modern şairlerin dünyasında da yad edilen bir tipe dönüşmüştür. Kerem’in hikâyedeki şair kimliği de bu ilgiyi açıklayabilir. Kerem’in beşerî ve bireysel bir mücadele gösterdiği aşıkardır. Bununla birlikte bazı şairlerin Kerem’i tarihsel olayların ya da ideolojik fikirlerin dile getirildiği şiirlerde kullandığı tespit edilmiştir. Birkaç şiirde rastlanılan bu durum Kerem’in mücadelecilik tavrından mülhem olabilir. Şiirlerde görülen meselelerden biri de Kerem’in şahsı ve yaşadıklarının çağrışımları besleyecek yapılara dönüşmesidir. İncelemeye konu olan şiirlerde Kerem merkezinde oluşmuş ortak bir imge dünyası varlığı dikkat çeker. Bu imgeler genel hatlarıyla imkânsız aşk, geçmiş aşklara duyulan özlem, Anadolu’yu şekillendiren zihin dünyasının ifade edilmesi gibi temler etrafında kuruludur. Buna tensel arzular da eklenebilir. Şiirlerden hareketle görülmektedir ki, ‘dağ’ ile ‘Kerem’ söz konusu olduğunda Cumhuriyet dönemi şiirlerinde dağın imge olarak kullanımında Kerem’i çağrıştıracak bir işlev kazandığı görülür. Son olarak Kerem’in şiirlerdeki görünümünün mekân hafızasıyla ilişkili olarak ortaya çıktığı söylenebilir. Şairler İsfahandan yola çıkarak diyar diyar dolaşan kahramanı özellikle Anadolu coğrafyasının şiirle anlatılmasında kullandıkları görülür. Bu türden şiirlerin bütün manzaralarında Kerem’in hikâyesi işitilecek şekilde çağrışımlar oluşturulmuştur.

## Kaynakça

Akengin Yahya (2004). *Hasat*. Ankara: Berikan Yayınevi.

Boratav, Pertev Naili (2002). *Halk Hikâyeleri ve Halk Hikâyeciliği*. İstanbul: Adam Yayınları.

Birsel, Salah (1993). *Varduman*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Cumalı, Necati (1983). *Bütün Şiirleri 1*, İstanbul: Yazko.

Çağlar, Behçet Kemal (1966). *Benden İçeri*. Ankara: Ajans Türk Matbaası.

- Çamlıbel, Faruk Nafiz (1923) “Talas Bağlarında”, *İnci*, S.12, s.4.
- Çamlıbel, Faruk Nafiz (1983). *Han Duvarları*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Çolak, Veysel (1996). *Giz ve Yara Bütün Şiirleri 2*. Ankara: Doruk Yayıncılık.
- Dıranas, Ahmet Muhip (2019). *Şiirler*. İstanbul: Everest Yayınları.
- Duymaz, Ali (2001). *Kerem ile Ash Hikâyesi Üzerine Mukayeseli Bir Araştırma*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Elçin, Şükrü (2000). *Kerem ile Ash Hikâyesi*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Enginün, İnci (2005). *Ahmet Hamdi Tanpınar Bütün Şiirleri*. İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Ertepinar, Coşkun (1956). *Kaderden Yana*. Ankara: Yıldız Matbaacılık.
- Gökalp Alpaslan, G. Gonca (2006). “Metinlerarası İlişkiler Bağlamında Cumhuriyet Dönemi Türk Şiirine Genel Bir Bakış”. *I. Türkiyat Araştırmaları Sempozyumu*. 127-152.
- Güvenç, A. (2019). Bir Halk Hikâyesi Parodisi, Bağlamından Kopan Bir Kahraman: Asrı Kerem, *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 0 (66) , 237-260.
- Harman, Ömer Faruk (2004). “Meryem”. *TDV İslam Ansiklopedisi*, C:29.
- İmren, Ali (2002). Ahmet Kutsi Tecer, Hayatı ve Eserleri. Ankara: Yeryüzü Yayınevi.
- Kandemir, Mecnun (2021). Cumhuriyet Dönemi Türk Şiirinde “Kişi” Ekseninde Metinlerarasılık, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, Ankara.
- Kansu, Ceyhun Atuf (2023). *Bütün Şiirleri*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Yayınları.
- Kaplan, Mehmet (2005). “Kerem ile Ash” *Türk Edebiyatı Üzerine Araştırmalar 3 Tıp Tahlilleri*. İstanbul: Dergâh Yayınları. 143-149.
- Karaer, Mustafa Necati (2005). *Bütün Şiirleri*. İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Karaer, Mustafa Necati (1985). *Kerem İle Ash*. İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Karakoç, Bahaettin (1986). *Bir Çift Beyaz Kartal*. Kahramanmaraş: Dolunay Yayınları.
- Karakoç, Bahaettin (2012). *Seyran*. İstanbul: Nar Yayınları.
- Külebi, Cahit (1994). *Cahit Külebi Bütün Şiirleri*. İstanbul: Adam Yayınları.
- Meriç, Rıfki Melûl (1928). *İnkıraz*. Ankara: Hâkimiyet-i Milliye Matbaası.
- Necatigil, Behçet (2009). *Şiirler*, İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Oğuzcan, Ümit Yaşar (2001). *Yüzyıl Yanarım Yanmayı Öğrendimse*. İstanbul: Özgür Yayınları.
- Oktay Rifat (2014). *Bütün Şiirleri I*, İstanbul: YKY Yayınları.
- Öztürk, İsa (2006). *Kerem ile Ash*. İstanbul: İş Bankası Yayınları.
- Ran, Nazım Hikmet (2016). *Bütün Şiirleri*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Soğukömeroğulları, Mehmet-Eroğlu, Osman (2014). Seyfettin Başçılar Hayatı Sanatı Düşünce Yazıları Hakkında Yazılanlar ve Bütün Şiirleri, Konya: Palet Yayınları.
- Süreya, Cemal (2007). *Sevda Sözleri*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Tarancı, Cahit Sıtkı (2009). *Otuz Beş Yaş*. İstanbul: Can Yayınları.
- Tunç, Gökhan (2010). “Hilmi Yavuz’un “Doğu 1310” Adlı Şiirinin Metaforik Yapısı”. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Türkoloji Dergisi* 17, 2179-186.
- Uyar, Turgut (2016). *Büyük Saat*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Yavuz, Hilmi (2014). *Büyü’sün, Yaz Toplu Şiirler 1969-2012*. İstanbul: YKY Yayınları.
- Yücel, Can (1998). *Güle Güle Seslerin Sessizliği*. İstanbul: Papirüs Yayınları.

Yücel, Can (1998). *Rengahenk*. İstanbul: Papirüs Yayınları.

Yücel, Can (1998). *Ölüm ve Oğlum-Gökyokuş*. İstanbul: Papirüs Yayınları.

Yücel, Can (2020). *Maaile*. İstanbul: Türkiye iş bankası Yayınları.

Zorlutuna, Halide Nusret (2001). *Ellerim Bomboş*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.

### 39. Güzel Sanatlar Liselerinde uygulanan bireysel çalgı (Keman) eğitimi dersi öğretim programlarında bulunan tonal ve makamsal dizilerin karşılaştırmalı olarak incelenmesi

Kutayhan YILDIRIM<sup>1</sup>

Selin ÖZDEMİR<sup>2</sup>

**APA:** Yıldırım, K. & Özdemir, S. (2023). Güzel Sanatlar Liselerinde uygulanan bireysel çalgı (Keman) eğitimi dersi öğretim programlarında bulunan tonal ve makamsal dizilerin karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (36), 704-714. DOI: 10.29000/rumelide.1374968.

#### Öz

Bu araştırmada Güzel Sanatlar Lisesi 2016 ve 2022 çalgı eğitimi keman dersi öğretim programlarının tonal ve makamsal olarak aynı ya da farklı tonal ve makamsal dizilerin kullanılmış olup olmadığının belirlenmesi ve incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada; 2016 ve 2022 yıllarında Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu tarafından kabul edilen Güzel Sanatlar Lisesi 9, 10, 11 ve 12. sınıf Keman Dersi öğretim programlarında yer alan tonal ve makamsal diziler incelenmektedir. Araştırmanın örneklemini evreni temsil etmektedir. Doküman incelemesi ile elde edilen veriler ilgili öğretim programlarında yer alan tonal ve makamsal diziler yıllara ve sınıf düzeyine göre analiz edilmiş ve tablolar aracılığıyla benzer ve farklı yönler belirtilmiştir. Sonuç olarak her iki programda tonal diziler farklılık gösterirken makamsal dizilerin değişmediği görülmektedir. 2022 yılında Do Diyez Minör, La Bemol Majör ve Fa Minör tonal dizilerinin programa eklendiği görülmektedir. 2016 programında tonal dizilerin 9. sınıf düzeyinde daha yoğun olduğu görülürken 10, 11, ve 12. sınıf düzeylerinde programın Türk müziği ağırlıklı olduğu görülmektedir. 2022 yılında eklenen tonal dizilerle programın Batı müziğine daha uygun hale getirildiği sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar kelimeler:** Güzel sanatlar lisesi, öğretim programı, çalgı eğitimi, dizi

### Comparative examination of tonal and maqam scales in individual instrument (Violin) education course curriculums applied in Fine Arts High Schools

#### Abstract

In this research, it is aimed to determine and examine whether the same or different tonal and modal sequences are used in the Fine Arts High School 2016 and 2022 instrument education violin course curricula. In the research; Tonal and maqam scales included in the Fine Arts High School 9th, 10th, 11th and 12th grade Violin Lesson curriculum accepted by the Board of Education and Discipline of the Ministry of National Education of the Republic of Turkey in 2016 and 2022 are examined. The sample of the research represents the universe. The data obtained through document analysis, tonal and maqam sequences in the relevant curriculum were analyzed according to years and grade level, and similar and different aspects were stated through tables. As a result, it can be seen that while the tonal scales differ in both programs, the maqam scales do not change. It is seen that the C Sharp

<sup>1.</sup> YL Öğrencisi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Güzel Sanatlar Eğitimi ABD, Müzik Eğitimi Bilim Dalı (Sivas, Türkiye), kutayhanyilm@gmail.com, ORCID ID: 0009-0008-6522-8299 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 26.08.2023-kabul tarihi: 20.10.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1374968]

<sup>2.</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Müzik Öğretmenliği ABD (Sivas, Türkiye), selinozdemir@cumhuriyet.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-1881-5422.

Minor, A Flat Major and F Minor tonal scales have been added to the program in 2022. In the 2016 program, it is seen that tonal series are more intense at the 9th grade level, while the program at the 10th, 11th and 12th grade levels is dominated by Turkish music. It was concluded that the program was made more suitable for Classical music with the tonal sequences added in 2022.

**Keywords:** Fine arts high school, curriculum, instrument education, scale

## 1. Giriş

Müzik insan yaşamının her alanında iç içe olduğu eğitimsel ağırlığı taşıyan estetik sanat dallarından biridir. Bundan hareketle müzik, insan yaşamının ayrılmaz bir parçası, sanki yaşamın içine yoğrulmuş naif ve ince bir katkı maddesi gibidir (Kınacı ve Aktaş, 2012). Her alanda olduğu gibi müzik alanı da eğitimin içinde yer alan önemli bir alan olmuştur. Akyüz (2013) ’ün belirttiği üzere “Eğitim; kişinin zihni, bedeni, duygusal toplum yeteneklerinin, davranışlarının istenilen doğrultuda geliştirilmesi ya da ona birtakım amaçlara dönük yeni yetenekler, davranışlar, bilgiler kazandırılması yolundaki çalışmaların tümüdür” (s.2) şeklinde tanımlamaktadır. Müzik eğitimi ise içinde uygulamalar barındırdığından amaçlara göre ayrılır. Müzik eğitimi genel olarak üç ana amaca göre düzenlenmektedir. Uçan’a (1994) göre tüm örgün eğitim okullarında uygulanan eğitim ‘genel müzik eğitimi’, müzik yapmaya istekli ve yatkın olanlarla yapılan eğitim ‘özengen müzik eğitimi’ ve müziğin tüm alanlarıyla ilgili müziğe yetenekli kişilere uygulanan ve mesleğin gerektirdiği eğitim alanlarına yönelik uygulanan eğitim ise ‘mesleki müzik eğitimi’ olarak adlandırılmaktadır.

Mesleki müzik eğitimi düzeyinde çalgı eğitiminin sistematik bir biçimde plan ve program dahilinde ilerlediği görülmektedir. Mesleki müzik eğitimi, müziği profesyonel olarak icra etmek veya müziğin diğer dallarında uzmanlaşmak isteyenlere yönelik bir eğitim sürecidir. Mesleki müzik eğitimi ülkemizde lise düzeyinde Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı güzel sanatlar liselerinin müzik bölümleri, konservatuvarlar, müzik eğitimi/öğretmenliği anabilim dalları ve güzel sanatlar fakültelerinin müzik bölümlerinde öğrencilere sunulmaktadır. Mesleki müzik eğitimi programları öğrencilere müzik alanında bilgi ve beceriler kazandırır (Yener ve Apaydınlı, 2016: 227).

Çalgı eğitimin önemli bir boyutu da eğitim programının çalgı eğitim alan kişiye has ve planlı bir şekilde olmasıdır. Çalgı eğitiminde çalışma disiplini öğrenene kazandırılması gereken davranışlardan birisidir. Öğrencinin sistemli bir şekilde programa uygun çalışma disiplini kazanması öğrencinin çalgı çalma becerisini geliştirecek en önemli faktörlerden birisidir. Programa uygun bir şekilde düzenli çalışma disiplini kazanamayan öğrencilerde gelişim yavaş olacaktır ve istendik davranışlar kazanılmayacaktır.

Müzik eğitimi, geniş bir yelpazede farklı boyutlara sahiptir. Bazı temel boyutları; teorik boyut, işitsel boyut, tarihsel boyut, pratik boyut, yaratıcı boyut olarak ele alınmaktadır (Bilen, 1995’ten aktaran Özmenteş, 2005: 93). Bu boyutlar, müzik eğitiminin çeşitli yönlerini kapsar ve öğrencilerin müzikal yeteneklerini ve anlayışlarını geliştirmeye yardımcı olur. Çalgı eğitiminin geliştirilmesi ise pratik boyut kapsamında ele alınmaktadır. Çalgı eğitiminin bir parçası da keman eğitimidir. Keman yaylı çalgılar ailesinin en küçük ve tiz sesli üyesi olmakla birlikte en tanınmış çalgısıdır. Keman eğitimi, keman çalmayı öğrenmek isteyenler için sabır gerektiren, öğretmen rehberliğinde düzenli bir çalışma isteyen önemli bir süreçtir. Uçan (1980)’a göre keman eğitimi “keman öğretimi yoluyla bireylerin ve onların oluşturduğu toplulukların devinışsel, bilisel ve duyuşsal davranışlarında, kendi yaşantıları yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişiklikler oluşturma ya da onlara bu nitelikte yeni davranışlar kazandırma süreci” olarak tanımlanmıştır.

Çalgı eğitimi ve buna bağlı olarak keman eğitimi sürecinde, çalma becerisinin oluşması ve gelişmesi için her açıdan düşünülmüş sistematik bir şekilde ilerleyen öğretim programının olması büyük önem taşımaktadır. Çalgı eğitimi öğretim ortamları, öğretim yöntem ve teknikleri, materyal ve öğretme sürecini doğru yönlendirecek uzman eğitimciler de önem taşımaktadır (Öneykan ve Tebiş, 2018:128).

Çalgı eğitimi sürecinde öğrenenlerin özellikle gam-dizi çalışma gibi bazı becerileri günlük çalışmalarına eklemeleri oldukça önemlidir. Özellikle yaylı çalgı eğitimi alan öğrencilere entonasyon, sağ-sol el teknikleri ve ses kalitesinin gelişimi için günlük gam-dizi çalışma alışkanlığının kazandırılması gerekmektedir. Gam çalışmalarının amaçlarından biri de doğru bir entonasyon ve teknik oluşturmaktır. Bu nedenle; Türkiye’de mesleki çalgı eğitiminin başladığı kurumlardan biri olan Güzel Sanatlar Liseleri’nde dizi çalışma alışkanlıklarının oluşturulması gerektiği düşünülmektedir.

Güzel Saatl Liselerindeki çalgı eğitimi ile ilgili ulusal literatürde birçok araştırma bulunmaktadır. Öğrencilerin çalgı eğitimi ile ilgili görüşleri, tutumları (Topalak, 2013; Okan, 2014; Soytoğ, 2014), Çalgı eğitiminde motivasyon (Orhan, 2006), program inceleme (Orhan, 2009; Atif Çetin & Akkaş, 2022; Birgül & Nacakçı, 2017) bu alanda yapılan çalışmalardan birkaçıdır.

### 1.1 Problem durumu

Güzel Sanatlar Lisesi Çalgı Eğitimi öğretim programları; Kemanın Temelleri, Keman Çalmada Temel Unsurlar, Kemanda Konum ve Yay Teknikleri, Diziler ve İlgili Dağarcık, Geliştirme ve Sergileme konu başlıklarını kapsamaktadır. Güzel sanatlar lisesi bireysel çalgı eğitimi keman dersi öğretim programında iki ayrı diziye yer verilmektedir. Bunlar tonal ve makamsal olarak ayrılmaktadır. Tonalite, müzik teorisinde kullanılan bir terimdir. Müziğin temel yapıtaşlarından biridir. Bir sesin hakimiyetine bağlı kurallar bütünü olarak açıklanmıştır (Karolyi, 1999: 11). Tonal dizide yazılmış bir eserin 1,3,5 sesleri ile başlayabilirken bitişinin mutlaka tonik sesle bitmesi gerekmektedir. “Türk müziğinde belirli aralıklarla birbirine uyan mülayim seslerden kurulu bir dizi içerisinde özel bir seyir kuralı olan musiki cümlelerinin meydana getirdiği çeşniye makam denir” (Karadeniz, 2012: 64).

Makamlar, belirli bir dizilimdeki notaların kullanımı ve bu notalar arasındaki aralıkları belirler. Her makamın kendine özgü karakteri ve geçiş notaları ve süslemeleri vardır. Her makam kendine has duygusal ve estetik ifade sunmaktadır. Güzel sanatlar lisesi bireysel çalgı keman dersi öğretim programında tonal ve makamsal olmak üzere her iki diziye de ayrı olarak yer verilmiştir. Programın Diziler ve Dağarcık kazanımları daha önce çalışılmamış olduğundan Güzel Sanatlar Liseleri 2016 ve 2022 Çalgı Eğitimi Keman Dersi Öğretim Programlarında yer alan tonal ve makamsal dizilerin keman dersi öğretim programı içindeki yerinin incelenmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Bu bağlamda araştırmanın problem cümlesi “Güzel Sanatlar Liseleri’ndeki 2016 ve 2022 yılı 9,10, 11 ve 12. sınıflar keman dersi öğretim programlarındaki tonal ve makamsal dizilerin durumu ve farklılıkları nelerdir?” şeklinde, alt problemi ise:

- Güzel Sanatlar Lisesi 2016 ve 2022 Çalgı Eğitimi Keman Dersi öğretim programında bulunan tonal ve makamsal dizilerdeki değişiklikler nelerdir? olarak belirlenmiştir.

### 1.2 Araştırmanın amacı ve önemi

Bu araştırmanın amacı Güzel Sanatlar Liselerinde 2016 ve 2022 yıllarında uygulanan Çalgı Eğitimi Keman Dersi öğretim programında yer alan tonal ve makamsal dizilerin karşılaştırmalı olarak incelemektir.



İlgili literatüre bakıldığında diğer çalgı branşlarındaki programları kapsayan araştırmalar olmasına rağmen literatürde keman programında yer alan tonal ve makamsal diziler ile ilgili çalışmalar olmadığı görülmektedir. İlgili literatüre katkı sağlayacağı için bu araştırmanın önemli olacağı düşünölmektedir.

## 2. Yöntem

### 2.1 Araştırmanın modeli

Bu araştırma 2016 ve 2022 yıllarında Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu tarafından kabul edilen Güzel Sanatlar Lisesi 9, 10, 11 ve 12. sınıf Keman Dersi öğretim programlarında yer alan tonal ve makamsal dizileri incelemeyi amaçlayan nitel bir araştırmadır. Yıldırım ve Şimşek (2016: 41) nitel araştırmayı, gözlem, görüşme ve doküman inceleme gibi veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncöl bir biçimde ortaya koymasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlamıştır. 2016 ve 2022 yılı Güzel Sanatlar Lisesi keman dersi öğretim programlarında yer alan tonal ve makamsal dizileri incelemek ve farklılıkları tespit etmek amacı ile yapılan bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman inceleme tekniği kullanılmıştır.

Araştırmada; 2016 ve 2022 yıllarında Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu tarafından kabul edilen Güzel Sanatlar Lisesi 9, 10, 11 ve 12. sınıf Keman Dersi öğretim programlarında yer alan tonal ve makamsal diziler incelenmektedir.

### 2.2 Verilerin toplanması ve analizi

2016 ve 2022 yıllarında Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu tarafından kabul edilen Güzel Sanatlar Lisesi 9, 10, 11 ve 12. sınıf Keman Dersi öğretim programlarında yer alan bütün tonal ve makamsal diziler doküman inceleme yöntemi ile belirlenmiş ve incelenmiştir. Doküman inceleme; resmi ya da özel kayıtların toplanması, sistematik olarak incelenmesi ve değerlendirilmesinde kullanılan bir veri toplama aracıdır (Ekiz,2015:70). Araştırma konusu ile ilgili içerik sunan yazılı belgelerin çözümlenmesini içeren doküman incelenmesi, gözlemin veya görüşmenin mümkün olmadığı durumlarda tek basına veri toplamak ya da diğer araştırma yöntemleriyle birlikte kullanılarak araştırmanın geçerliliğini arttırmak amacıyla kullanılan bir tekniktir (Yıldırım ve Şimşek, 2005:188).

Doküman inceleme ile elde edilen veriler ilgili öğretim programlarında yer alan tonal ve makamsal diziler yıllara ve sınıf düzeyine göre analiz edilmiş ve tablolar aracılığıyla benzer ve farklı yönler belirtilmiştir.

## 3. Bulgular ve yorum

Araştırmanın bu bölümünde doküman inceleme ile toplanan verilerin alt problemlere ilişkin bulgularına yer verilmiştir. Elde edilen bulgular, araştırma soruları ile aynı sırada belirtilmiştir.

### 3.1 Birinci alt probleme ilişkin bulgular

**Tablo 1.** 2016 ve 2022 yılları Güzel Sanatlar Lisesi 9. 10. 11. 12. sınıf Keman Dersi Öğretim Programlarında Yer Alan Tonal ve Makamsal Diziler

<b>2016 ve 2022 Yılları Keman Dersi Öğretim Programlarında Yer Alan Tonal ve Makamsal Diziler</b>			
<b>2016</b>		<b>2022</b>	
<b>Tonal diziler</b>	<b>Makamsal diziler</b>	<b>Tonal diziler</b>	<b>Makamsal diziler</b>
Sol Majör	Rast Makamı	Sol Majör	Rast Makamı
Mi Minör	Hüseyni Makamı	Mi Minör	Hüseyni Makamı
Re Majör	Nihavent Makamı	Fa Majör	Nihavent Makamı
Si Minör	Muhayyer Kürdi Makamı	Re Minör	Muhayyer-Kürdi Makamı
La Majör	Hicaz Makamı	Do Majör	Hicaz Makamı
Fa Diyez Minör	Nikriz Makamı	La Minör	Hicaz Makamı
Fa Majör	Karcıgar Makamı Segah	Re Majör	Nikriz Makamı
Re Minör	Makamı	Si Minör	Karcıgar Makamı
Do Majör	Hüzzam Makamı	Si Bemol Majör	Segah Makamı
La Minör	Saba Makamı	Sol Minör	Hüzzam Makamı
Si Bemol Majör		La Majör	Saba Makamı
Sol Minör		Fa Diyez Minör	
Mi Bemol Majör		Mi Bemol Majör	
Do Minör		Do Minör	
Mi Majör		Mi Majör	
		Do Diyez Minör	
		La Bemol Majör	
		Fa Minör	

Tablo 1'e bakıldığında Güzel Sanatlar Lisesi 2016 Keman Dersi Öğretim Programında 25 dizi yer almaktadır. 2022 Keman Dersi Öğretim Programında ise toplam 28 dizi yer almaktadır. Her iki programda toplam olarak 53 dizi yer almaktadır. Bu dizilerden 33'ünün tonal, 20'sinin makamsal yapılarda dizi olduğu görülmektedir. Bu dizilere bakılarak keman dersi öğretim programında tonal yapıda olan dizilere programda daha fazla yer verildiği görülmektedir. Ancak değişen keman dersi öğretim programı ile 2022 keman dersi öğretim programında tonal yapıda dizilerin sayısal olarak arttığı görülürken makamsal yapıda dizilerin eşit sayıda kaldığı görülmüştür.

Güzel Sanatlar Liselerinde uygulanan bireysel çalgı (Keman) eğitimi dersi öğretim programlarında bulunan tonal ve makamsal dizilerin karşılaştırmalı olarak incelenmesi / Yıldırım, K. & Özdemir, S.

**Tablo 2.** 2016 ve 2022 Yılları Güzel Sanatlar Lisesi 9. Sınıf Öğretim Programlarında Yer Alan Tonal ve Makamsal Diziler

<b>9. sınıf Keman Dersi Öğretim Programında Yer Alan Tonal ve Makamsal Diziler</b>			
<b>2016</b>		<b>2022</b>	
<b>Tonal diziler</b>	<b>Makamsal diziler</b>	<b>Tonal diziler</b>	<b>Makamsal diziler</b>
Sol Majör	Rast Makamı	Sol Majör	Rast Makamı
Mi Minör	Hüseyini Makamı	Mi Minör	Hüseyini Makamı
Re Majör		Fa Majör	
Si Minör		Re Minör	
La Majör		Do Majör	
Fa Diyez Minör		La Minör	
Fa Majör			
Re Minör			
Do Majör			
La Minör			

Tablo 2'ye bakıldığında 2016 9. sınıf keman dersi öğretim programında Sol Majör, Mi Minör, Re Majör, Si Minör, La Majör, Fa Diyez Minör, Fa Majör, Re Minör, Do Majör, La Minör, Rast Makamı ve Hüseyini Makamı dizileri bulunmaktadır. Sol Majör, Mi Minör, Re Majör, Si Minör, La Majör, Fa Diyez Minör, Fa Majör, Re Minör, Do Majör, La Minör dizileri tonal yapıda, Rast Makamı ve Hüseyini Makamı dizileri makamsal yapıda dizi olduğu tespit edilmiştir. Tonal yapıdaki majör dizilerin ilgili minör dizilerine yer verilmiştir. Bu sebeple majör ve minör diziler eşit sayıda dağılmıştır. 2022 9. sınıf keman dersi öğretim programında Sol Majör, Mi Minör, Fa Majör, Re Minör, Do Majör, La Minör Dizi, Rast Makamı ve Hüseyini Makamı dizileri bulunmaktadır. Tonal yapıdaki dizi sayısında düşüş görülürken makamsal yapıdaki dizi sayısı sabit kalmıştır. 2016 ve 2022 9. sınıf keman dersi öğretim programı kıyaslandığında 2 diyezli ve 3 diyezli majör ve minör tonların 2022'de programdan çıkarıldığı görülmektedir. Bu durumda 2016 9. sınıf keman dersi öğretim programına göre dizilerin 2022 keman dersi öğretim programına göre sayısal açıdan daha kapsamlı olduğu görülmektedir.

**Tablo 3.** 2016 ve 2022 yılları Güzel Sanatlar Lisesi 10. Sınıf Keman Dersi Öğretim Programında Yer Alan Tonal ve Makamsal Diziler

<b>10. Sınıf Keman Dersi Öğretim Programında Yer Alan Tonal ve Makamsal Diziler</b>			
<b>2016</b>		<b>2022</b>	
<b>Tonal diziler</b>	<b>Makamsal diziler</b>	<b>Tonal diziler</b>	<b>Makamsal diziler</b>
Si Bemol Majör	Nihavent Makamı	Re Majör	Nihavent Makamı
Sol Minör	Muhayyer Kürdi Makamı	Si Minör	Muhayyer-Kürdi Makamı
		Si Bemol Majör	
		Sol Minör	

Tablo 3'e bakıldığında 2016 10. sınıf keman dersi öğretim programında Si Bemol Majör, Sol Minör, Nihavent Makamı ve Muhayyer Kürdi Makamı dizileri bulunmaktadır. Si Bemol Majör, Sol Minör dizilerinin tonal yapıda, Nihavent Makamı ve Muhayyer Kürdi Makamı dizilerinin makamsal yapıda dizi olduğu tespit edilmiştir. Tonal yapıdaki majör dizinin ilgili minör dizisine yer verilmiştir. Bu sebeple majör ve minör diziler eşit sayıda dağılmıştır. 2022 10. sınıf keman dersi öğretim programında Re Majör, Si Minör, Si Bemol Majör, Sol Minör, Nihavent Makamı ve Muhayyer Kürdi Makamı dizileri bulunmaktadır. Tonal yapıdaki dizi sayısında artış görülürken makamsal yapıdaki dizi sayısı sabit

kalmıştır. 2016 ve 2022 10. sınıf keman dersi öğretim programı kıyaslandığında 3 diyezli majör ve minör tonların 2022'de programdan eklendiği görülmektedir. Bu durumda 2022 10. sınıf keman dersi öğretim programına göre dizilerin 2016 keman dersi öğretim programına göre sayısal açıdan daha kapsamlı olduğu görülmektedir.

**Tablo 4.** 2016 ve 2022 yılları Güzel Sanatlar Lisesi 11. Sınıf Keman Dersi Öğretim Programında Yer Alan Tonal ve Makamsal Diziler

<b>11. Sınıf Keman Dersi Öğretim Programında Yer Alan Tonal ve Makamsal Diziler</b>			
<b>2016</b>		<b>2022</b>	
<b>Tonal diziler</b>	<b>Makamsal diziler</b>	<b>Tonal diziler</b>	<b>Makamsal diziler</b>
Mi Bemol Majör	Hicaz Makamı	La Majör	Hicaz Makamı
Do Minör	Nikriz Makamı	Fa Diyez Minör	Nikriz Makamı
	Karcıgar Makamı	Mi Bemol Majör	Karcıgar Makamı
		Do Minör	

Tablo 4'e bakıldığında 2016 11. sınıf keman dersi öğretim programında Mi Bemol Majör, Do Minör, Hicaz Makamı, Nikriz Makamı ve Karcıgar Makamı dizileri bulunmaktadır. Mi Bemol Majör, Do Minör dizilerinin tonal yapıda, Hicaz Makamı, Nikriz Makamı ve Karcıgar Makamı dizilerinin makamsal yapıda dizi olduğu tespit edilmiştir. Tonal yapıdaki majör dizinin ilgili minör dizisine yer verilmiştir. Bu sebeple majör ve minör diziler eşit sayıda dağılmıştır. 2022 11. sınıf keman dersi öğretim programında La Majör, Fa Diyez Minör, Mi Bemol Majör, Do Minör, Hicaz Makamı, Nikriz Makamı ve Karcıgar Makamı diziler bulunmaktadır. Tonal yapıdaki dizi sayısında artış görülürken makamsal yapıdaki dizi sayısı sabit kalmıştır. 2016 ve 2022 11. sınıf keman dersi öğretim programı kıyaslandığında 3 diyezli majör ve minör tonların 2022'de programa eklendiği görülmektedir. Bu durumda 2022 11. sınıf keman dersi öğretim programına göre tonal dizilerin 2016 keman dersi öğretim programına göre sayısal açıdan daha kapsamlı olduğu görülmektedir.

**Tablo 5.** 2016 ve 2022 12. Sınıf Keman Dersi Öğretim Programında Yer Alan Tonal ve Makamsal Diziler

<b>12. sınıf Keman Dersi Öğretim Programında Yer Alan Tonal ve Makamsal Diziler</b>			
<b>2016</b>		<b>2022</b>	
<b>Tonal diziler</b>	<b>Makamsal diziler</b>	<b>Tonal diziler</b>	<b>Makamsal diziler</b>
Mi Majör	Segah Makamı	Mi Majör	Segah Makamı
	Hüzzam Makamı	Do Diyez Minör	Hüzzam Makamı
	Saba Makamı	La Bemol Majör	Saba Makamı
		Fa Minör	

Tablo 5'e bakıldığında 2016 12. sınıf keman dersi öğretim programında Mi Majör, Segah Makamı, Hüzzam Makamı ve Saba Makamı dizileri bulunmaktadır. Mi Majör dizisinin tonal yapıda, Segah Makamı, Hüzzam Makamı ve Saba Makamı dizilerinin makamsal yapıda dizi olduğu tespit edilmiştir. 2022 12. sınıf keman dersi öğretim programında Mi Majör, Do Diyez Minör, La Bemol Majör, Fa Minör, Segah Makamı, Hüzzam Makamı ve Saba Makamı dizileri bulunmaktadır. Tonal yapıdaki dizi sayısında artış görülürken makamsal yapıdaki dizi sayısında da artış görülmektedir. 2016 ve 2022 12. sınıf keman dersi öğretim programı kıyaslandığında Mi Majör dizisinin ilgili minörü ve 4 bemollü majör ve minör dizinin 2022'de programa eklendiği görülmektedir. Bu durumda 2022 12. sınıf keman dersi öğretim programına göre tonal dizilerin 2016 keman dersi öğretim programına göre sayısal açıdan daha kapsamlı olduğu görülmektedir.

### 3.2 Birinci alt probleme ilişkin bulgular

2022 yılı 9. sınıf programında Re Majör, Si Minör, La Majör ve Fa Diyez Minör tonal dizilerinin çıkarıldığı görülmektedir. Makamsal dizilerin her iki programda da aynı kaldığı görülmektedir. 10. sınıf programında Re Majör ve Si Minör tonal dizilerinin eklendiği görülmektedir. Makamsal diziler her programda da aynı kaldığı görülmektedir. 11. sınıf programında La Majör, Fa Diyez Minör tonal dizilerinin eklendiği görülmektedir. Makamsal diziler her programda da aynı kaldığı görülmektedir. 12. sınıf programında Do Diyez Minör, La Bemol Majör ve Fa Minör tonal dizilerinin eklendiği görülmektedir. Makamsal diziler her programda da aynı kaldığı görülmektedir.

2016 ve 2022 keman dersi öğretim programlarının tümünde Do Diyez Minör, La Bemol Majör, Fa Minör dizilerinin 2022 yılında programa eklendiği görülmektedir. Makamsal dizilerin her iki programda aynı kaldığı görülmektedir.

### 4. Sonuç, tartışma ve öneriler

Güzel Sanatlar Lisesi 2016 Ç, E, K programında 9. sınıf Sol Majör, Mi Minör, Re Majör, Si Minör, La Majör, Fa Diyez Minör, Fa Majör, Re Minör, Do Majör, La Minör dizileri tonal yapıda, Rast Makamı ve Hüseyini Makamı dizileri makamsal dizi olarak kullanılmıştır. Majör dizilerin ilgili minörlerinin kullanıldığı görülmüştür. 2022 Çalgı Eğitimi Keman programında ise Sol Majör, Mi Minör, Fa Majör, Re Minör, Do Majör, La Minör dizilerinin tonal yapıda, Rast Makamı ve Hüseyini Makamı dizileri makamsal yapıda kullanılmıştır. Kullanılan majör dizilerin ilgili minör dizileri kullanıldığı görülmüştür.

Güzel Sanatlar Lisesi 2016 Ç, E, K programı 10. Sınıf programında Si Bemol Majör, Sol Minör, Nihavent Makamı ve Muhayyer Kürdi Makamı dizileri bulunmaktadır. Si Bemol Majör, Sol Minör dizilerinin tonal yapıda, Nihavent Makamı ve Muhayyer Kürdi Makamı dizilerinin makamsal yapıda dizi olduğu tespit edilmiştir. Tonal yapıdaki majör dizinin ilgili minör dizisine yer verilmiştir. Bu sebeple majör ve minör diziler eşit sayıda dağılmıştır. 2022 10. sınıf keman dersi öğretim programında Re Majör, Si Minör, Si Bemol Majör, Sol Minör, Nihavent Makamı ve Muhayyer Kürdi Makamı dizileri bulunmaktadır. Re Majör, Si Minör, Si Bemol Majör, Sol Minör dizilerinin tonal yapıda, Nihavent Makamı ve Muhayyer Kürdi Makamı dizilerinin makamsal yapıda olduğu tespit edilmiştir. majör dizinin ilgili minör dizisi kullanılmıştır. 2016 programında 9. sınıfta yer alan Re majör ve Si minör dizi 2022 programında 10. sınıfa eklenmiştir. 2016 programında kullanılan tonal dizilerin az sayıda oluşu öğrencinin iki dönem içinde bu dizilere daha yoğun bir şekilde odaklanmasını sağlamıştır. 2022 programında ise 9. sınıf dizilerinin az olması nedeniyle 1.0 sınıf düzeyine dağıtılma olmuştur. 2022'ye bakıldığında dizilerin daha dengeli şekilde dağıldığı görülmektedir. 2016 programında tonal dizilerin az olması makamsal dizilerin fazla olması Türk müziği ağırlıklı olduğunu göstermiştir. 2022 programında ise tonal dizi sayısı makamsal dizi sayısından daha fazladır Batı müziğine daha uygun olduğu görülmüştür.

Güzel Sanatlar Lisesi 2016 11. sınıf Ç, E, K öğretim programında Mi Bemol Majör, Do Minör, Hicaz Makamı, Nikriz Makamı ve Karcıgar Makamı dizileri bulunmaktadır. Mi Bemol Majör, Do Minör dizilerinin tonal yapıda, Hicaz Makamı, Nikriz Makamı ve Karcıgar Makamı dizilerinin makamsal yapıda dizi olduğu tespit edilmiştir. Tonal yapıdaki majör dizinin ilgili minör dizisine yer verilmiştir. Bu sebeple majör ve minör diziler eşit sayıda dağılmıştır. 2022 11. sınıf keman dersi öğretim programında La Majör, Fa Diyez Minör, Mi Bemol Majör, Do Minör, Hicaz Makamı, Nikriz Makamı ve Karcıgar Makamı diziler bulunmaktadır. La Majör, Fa Diyez Minör, Mi Bemol Majör, Do Minör tonal yapıda, Hicaz Makamı, Nikriz Makamı ve Karcıgar Makamı dizilerinin makamsal yapıda olduğu tespit

edilmiştir. 2016 daki 9. sınıf düzeyi La majör dizi ve Fa diyez minör dizi 2022de 11.sınıf düzeyinde eklenmiştir.2016 programında tonal dizilerin az olması makamsal dizilerin fazla olması Türk müziği ağırlıklı olduğunu göstermiştir. 2022 programında ise tonal dizi sayısının makamsal dizi sayısından daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Güzel Sanatlar Lisesi 2016 12. sınıf Ç, E, K programı 12. sınıf düzeyinde Mi Majör, Segah Makamı, Hüzzam Makamı ve Saba Makamı dizileri bulunmaktadır. Mi Majör dizisinin tonal yapıda, Segah Makamı, Hüzzam Makamı ve Saba Makamı dizilerinin makamsal yapıda dizi olduğu tespit edilmiştir. 2022 12. sınıf keman dersi öğretim programında Mi Majör, Do Diyez Minör, La Bemol Majör, Fa Minör, Segah Makamı, Hüzzam Makamı ve Saba Makamı dizileri bulunmaktadır. Mi Majör, Do Diyez Minör, La Bemol Majör, Fa Minör dizileri tonal yapıda, Segah Makamı, Hüzzam Makamı ve Saba Makamı dizileri makamsal yapıda olduğu tespit edilmiştir.2016 programında tonal dizilerin az olması makamsal dizilerin fazla olması Türk müziği ağırlıklı olduğunu göstermiştir. 2022 programında ise tonal dizi sayısı makamsal dizi sayısından daha fazla olduğu görülmüştür. Bu sebeple programın tonal Batı müziğine daha uygun olduğu görülmektedir.

2016-2022 keman dersi öğretim programlarında birbiriyle aynı olmayan farklılık gösteren diziler; Do Diyez Minör (2022), La Bemol Majör (2022), Fa Minör (2022) Tonal dizileri 2016 yılında yapılan öğretim programından farklı olarak 2022 yılı öğretim programı 12. sınıf düzeyine eklenmiştir.

Sonuç olarak her iki program tonal diziler bakımından farklılık gösterirken makamsal diziler bakımından farklılık göstermemektedir. 2016 Çalgı Eğitimi Keman programı Tonal diziler bakımından 9. sınıf düzeyinde daha yoğun olduğu ve Batı müziğine daha uygun olduğu görülmektedir. 10, 11 ve 12. sınıf düzeyinde Türk müziği ağırlıklı olduğu saptanmıştır. 2016 Çalgı Eğitimi Keman programı 9. sınıf düzeyi programı 10, 11 ve 12. sınıf düzeyinden daha yoğun ve öğrenciler açısından zorlanabilecekleri bir program olduğu düşünülmektedir.

2022 keman programı tüm sınıf düzeylerinde Batı müziğine daha uygun hazırlandığı görülmüştür. Programdan 9. sınıf tonal dizilerinin azaltılmış 10 ve 11. sınıf düzeylerine eşit oranda dağıtılarak hedeflenen kazanımlara ulaşılması açısından daha uygun hale getirilmiştir. 2022 programına 2016 programında olan Mi Majör dizisinin ilgili minörü ve La Bemol Majör, Fa Minör dizisi eklenerek program batı müziğine daha uygun hale getirilmiştir. Uygun hale getirilen program aynı zamanda tonal dizilerin eşit ve dengeli bir şekilde dağıtılmasıyla öğrenci için kolay ve bir sonraki dönem derslerine hazırlayıcı sistematik bir program haline getirilmiştir. Sınıf düzeylerine göre 2022 bireysel çalgı keman dersi tonal dizilerin makamsal dizilerden az olan sınıf düzeylerinde artırılması programı öğrenci için daha basit hale getirerek kolaya indirgemıştır. Makamsal dizilerdeki koma ve arıza seslerin fazla olması sebebiyle duyum açısından öğrenci için daha zor olacağı düşünülmektedir. Eklenen tonal dizilerin 12. sınıf düzeyine uygun olması ayrıca lisans eğitimi düzeyine daha hazırlayıcı olduğu sonucuna varılmaktadır.

## Öneriler

Araştırma sonucundan yola çıkarak; diğer çalgı branşlarındaki öğretim programlarında yer alan tonal ve makamsal dizilerin incelenmesi, önceki öğretim programlarıyla karşılaştırması ve elde edilecek verilerin bu araştırma bulguları ile karşılaştırılması mesleki çalgı eğitimi programlarına daha geniş çerçevede ışık tutması açısından faydalı olacağı düşünülmektedir.

Güzel sanatlar liselerinden başlayarak lisans düzeyinde 8 yıl devam eden çalgı eğitiminin doğru planlanması, bu süreçte öğrencinin ve öğretmenin motivasyonunu artıracakı düşünülmektedir.

### Kaynakça

- Aktaş, A.O. (2012). Hayatı Müzikle Anlamak ve Schopenhauer Felsefesinde Müzik. *Doğu Batı Düşünce Dergisi*, (62), 43-69.
- Akyüz, Y. (2013). Türk Eğitim Tarihi. Ankara: Pegem Akademi.
- Atıf Çetin, S., & Akkaş, S. (2022). Güzel Sanatlar Lisesi'nde Uygulanan 9. Sınıf Viyola Dersi Öğretim Programlarında Tonal ve Makamsal Dizilerin Durumu Ve Değerlendirilmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(31), 176-188.
- Birgül, Y., & Nacakçı, Z. (2017). Güzel Sanatlar Lisesi Viyola Eğitiminde Kullanılan Repertuvara Yönelik Öğrenci Görüşleri-Opinions Of Students For Viola Training Repertoire In Fine Arts High School. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(22), 413-427.
- Ekiz, D. (2015). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Güzel Sanatlar Lisesi Çalgı Eğitimi Keman Dersi Öğretim Programı. (2016). <http://mufredat.meb.gov.tr> adresinden 11.08.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Güzel Sanatlar Lisesi Çalgı Eğitimi Keman Dersi Öğretim Programı. (2022). <http://meslek.eba.gov.tr> adresinden 11.08.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Karadeniz, M.E. (1983). Türk Musikisinin Nazariye ve Esasları. Ankara: İş Bankası Yayınları.
- Károlyi, O. (1999). Müziğe Giriş. (M. Nemetlu, Çev.). İstanbul: Pan.
- Kınacı, M. (2012). Eski Yunan Dünyası'nda Müzik ve Müzisyenler. *Doğu Batı Düşünce Dergisi*, (62), 1-27.
- Okan, Ö. G. S. (2014). Güzel Sanatlar Lisesi Öğrencilerinin Keman Dersine Yönelik Tutumları. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 234-243.
- Orhan, Ş. (2006). Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri Çalgı Eğitiminde Motivasyon. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (20).
- Orhan, Ş. Y. (2009). Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri, Çalgı Viyolonsel Eğitiminde 9. Sınıflara Yönelik Temel Davranışların Kazandırılması ile İlgili Yaklaşımlar. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(1), 361-366.
- Özmenteş, S. (2005). Müzik Eğitiminin Boyutları ve Çalgı Eğitimi. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(9), 89-98.
- Öneykan, B ve Tebiş, C. (2018). Güzel Sanatlar Liseleri Ve Müzik Öğretmeni Yetiştiren Kurumlarda Yaylı Çalgı Eğitimi Alan Öğrencilerin Günlük Egzersiz Alışkanlıkları (Balıkesir Örneği). *Online Journal of Music Sciences*, 3(1), 125-148. <https://doi.org/10.31811/ojomus.435081>
- Soytok, S. (2014). Güzel Sanatlar Liseleri'nde Öğrenim Gören Flüt Öğrencilerinin Flüt Eğitimine İlişkin Görüşleri. *SED-Sanat Eğitimi Dergisi*, 2(1), 196-216.
- Topalak, Ş. (2013). Güzel Sanatlar Lisesi Çalgı Eğitimi/Öğretiminde Karşılaşılan Sorunların İncelenmesi. *SED-Sanat Eğitimi Dergisi*, 1(2), 114-129.
- Uçan, A. (1980). Çevreden Evrene Keman Eğitimi Üzerine. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 5(47), 19-27.
- Uçan, A. (1994). Kuruluşunun Yetmişinci Yılında Ve İkibinli Yılların Eşiğinde Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Bölümü Ve Türkiye'de Müzik Öğretmenliği Eğitimi, Türkiye'de Müzik Öğretmenliğinin Yetmişinci Yılına Armağan (1924-1994). *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi-GEFAD, Özel Sayı (1)*, 1-32.
- Yener, S. ve Apaydınlı, K. (2016). Türkiye'de Mesleki Müzik Eğitimi Veren Kurumların Çeşitliliği ve Mezunların İstihdam Sorunları. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 42, 225-249.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. 10.bs. Ankara: Seçkin.



**40. Âşık Abdil'in şiir evreninde dinî tasavvur ve didaktik söylem****Ömer KIRMIZI<sup>1</sup>****Tugba GÖNEL SÖNMEZ<sup>2</sup>**

**APA:** Kırmızı, Ö. & Gönel Sönmez, T. (2023). Âşık Abdil'in şiir evreninde dinî tasavvur ve didaktik söylem. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (36), 715-729. DOI: 10.29000/rumelide.1372399.

**Öz**

Kökenini ve ilhamını İslamiyet öncesi sözlü şiir geleneğinden alan ve yüzyıllardır içinde bulunduğu sosyokültürel şartlara göre şekillenip gelişen âşıklık geleneği, günümüzde icra ortamlarının değişmesiyle özüne bağlı kalmakla beraber kendini güncellemektedir. Geleneğin bu yüzyıldaki durumunun tespit edilmesinde yaşayan âşıkların ve eserlerinin incelenmesi önem arz etmektedir. Bu bağlamda Silifkeli Âşık Abdil, çalışmamızın odak noktasını oluşturmaktadır. Âşık Abdil, yaşadığı yörenin sosyokültürel şartlarından ötürü çocukluk çağlarından itibaren şiirle meşgul olmuş, usta-çırak geleneği içerisinde yetişmemesine rağmen geleneğin güçlü temsilcilerini okuyarak öğrenmiş ve onları kendisine usta kabul etmiştir. Müzik aleti olarak kaval çalan âşık; Uzun Mehmet, Âşık Ali, Kara Fevzi ve Âşık Velittin gibi âşıklarla yakın ilişkiler geliştirmiş, aynı meclislerde bulunarak atışmalar yapmıştır. Çalışmamızda, Âşık Abdil'in literatür taraması ile saha araştırmasından hareketle tespit edilen şiirlerinde yer alan dinî muhteva unsurları, biyografik bağlamından hareketle ele alınmış; şiir evreninden dörtlüklerle örneklendirilmiştir. İçerik incelemesi temelinde tespit edilen dinî temalar, âşık edebiyatı şiir geleneği bağlamında metin merkezli bir bakış açısıyla biyografik bağlam dikkate alınarak değerlendirilmiştir. Günümüz âşıklık geleneğinin mahallî temsilcilerinden biri olan Abdil'in sanatını çağdaş terim, kavram ve konularla güncelleyerek geliştirdiği görülmektedir. Âşığın ilk şiirlerinde görülen lirik anlatım ve buna bağlı kullanılan aşk, ayrılık, eleştiri ve doğa sevgisi gibi temaların, âşığın olgunluk dönemine erişmesi ile birlikte yerini didaktik bir üsluba ve iman, ibadet, ahiret inancı, Allah ve peygamber sevgisi, cennet, cehennem, dua ve teslimiyet gibi dinî temalara bıraktığı tespit edilmiştir. Sonuç olarak âşığın şiirlerinde tasavvufi neşveye rastlanmasa da onun şiirlerinde derin bir manevi arayış, Allah'a olan sevgi ve bağlılığın sıklıkla ele alındığı görülmektedir.

**Anahtar kelimeler:** Âşık Edebiyatı, Şiir Geleneği, Mersin/Silifke, Âşık Abdil, Dinî Tasavvur, Didaktik Söylem

**Religious imagination and didactic discourse in Âşık Abdil's poetic universe****Abstract**

Minstrelsy tradition, of which origin and inspiration derive from (are rooted in) pre-islamic oral poetry tradition, and which has taken shape and developed for centuries according to socio-economic conditions where it is within, is updating itself upon changing performance environments today as well as it stays royal (adhere) to its essence. Examination the living minstrels (aşıks) and their works is of importance in determining situation in this century of the tradition. In this context, Âşık

<sup>1.</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Türk Halkbilimi (Nevşehir, Türkiye), omerkrnz@nevsehir.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-3393-6043 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 17.08.2023-kabul tarihi: 20.10.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1372399]

<sup>2.</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Türk Halkbilimi (Nevşehir, Türkiye), tugbagonensonmez@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-3858-887X.

(Minstrel) Abdil of Silifke constitutes focal point of our study. Minstrel Abdil has engaged in poetry as of his childhood due to socio-cultural conditions of the vicinity in which he is living, has learned by reading strong representatives of the tradition although he has not grown up within master-apprentice tradition, and has accepted them for him as master. Piped kaval (shepherd's pipe) as musical instrument, the minstrel developed close relationships with minstrels such as Uzun Mehmet, Âşık Ali, Kara Fevzi and Âşık Velittin, and he made quarrels by presenting in same assemblies. In our study, we addressed religious content elements which appear in Minstrel Abdil's poems that were determined from literature review and field study, based on biographical context; and we exemplified them by quatrains from poetry universe. By taking biographical context into consideration, we evaluated religious themes which were determined based upon content study (examination), from a text-centric point of view, in the context of poetry tradition of minstrel literature. One of local representatives of today's minstrelsy tradition, Abdil is seen to have developed his art by updating through contemporary terms, concepts and subjects. It was determined that lyric narration which is seen in minstrel's first poems; and themes, used in parallel with that such as love, separation, criticism and nature love etc.; gave their place to a didactic style and to religious themes such as faith, worship (prayers), belief in afterlife, God (Allah), love of prophet, heaven and hell, pray and devotion (submission) etc., after the minstrel reached maturity period. In conclusion, it is seen that a deep spiritual (moral) quest, love and commitment (loyalty) to God were addressed oftenly although sufistic joy was not encountered in his poems.

**Keywords:** Minstrelsy Literature, Poetry Tradition, Mersin/Silifke, Âşık Abdil, Religious Imagination, Didactic Discourse

## Giriş

Türk kültürünün en önemli şubelerinden birini oluşturan âşıklık geleneği, kökeni İslamiyet öncesi ozan-baksı edebiyatı dönemine dayanan; değişen coğrafya, din, kültür gibi unsurların etkisiyle 16. yüzyılda özgün bir forma bürünen ve yüzyıllar içerisinde geçirmiş olduğu değişim ve dönüşümle günümüzde de varlığını sürdüren bir gelenektir. Köprülü, eski tarih ve tezkirelerde âşık edebiyatı geleneğine dair herhangi bir bilgiye tesadüf edilemediğini belirttiikten sonra bunu devrin bedii terbiyesine bağlamakta ve uzun asırlar devam eden Acem-perestik modasının münevver sınıf ile halkın ruhunu birbirinden ayırdığını ifade etmektedir (1999, 196-200). Sonraki yüzyıllarda dahi bu geleneğin mensuplarının "herzegû", "geveze" (Çobanoğlu, 2007, 138) gibi ithamlara maruz kalmaları bu ayırımın örnekleri olarak halk ağzında somutlaşmıştır.

Araştırmacılar, âşık edebiyatı geleneğini genellikle 16. yüzyıldan itibaren başlatırlar ve buna dayanak olarak da 16. asırdan itibaren âşıkların hayatları ve şiirlerine dair bilgilere ulaşmayı gösterirler. Bu durum âşıklık geleneğinin bahsi geçen yüzyıldan evvel olmadığı anlamına gelmemelidir çünkü 16. yüzyıldan önce yaşamış şair isimlerine ve şiirlerine farklı yerlerde tesadüf edilmiştir (Balkaya, 2014, 27). Ancak âşık edebiyatının kurumsallaşarak özgün şekliyle var olmaya başlaması 16. yüzyıl itibariyledir. Âşık edebiyatının beslendiği kaynaklar ve bu edebiyatın teşekkülüne dair eserler incelendiğinde (Günay, 1999, 8-10; Köprülü, 1999; Artun, 2008, 27-32) âşık edebiyatı temsilcilerinin Anadolu'daki tasavvufi cereyanların etkisinde kaldıkları ve dervişane motiflerin etkisiyle ürün verdikleri görülecektir. Bu kapsamda Ahmet Yesevî düşüncesi çerçevesinde Anadolu'da faaliyet gösteren abdalların bu edebiyatın oluşumunda etkisi yadsınamaz (Kaya, 2003, 2). Dolayısıyla âşık edebiyatı ozan-baksı edebiyatı geleneğinin İslamiyet'ten sonra tasavvufi düşünce, Osmanlı yaşama biçimi ve kabulleriyle birleşmesinden doğmuştur, denilebilir.

Ozanlık geleneğinin devamı sayılabilecek olan ancak muhteva açısından âşık-ozan şairlerden ayrılan bu geleneğin temsilcileri Türk-İslam kültür dairesinde “derviş-şairler” olarak adlandırılmaktadırlar. Durbilmez, bu hususta derviş-şairler etrafında teşekkül eden edebiyata “Derviş Tarzı Türk Edebiyatı” denilebileceğini söyleyerek dinî-tasavvufî konuları işleyen edebiyata yeni bir ad teklifinde bulunur (2013, 2019).

Önceleri dinî-tasavvufî halk edebiyatı olarak gelişen milli Türk edebiyatı, 15. yüzyılın sonlarından sonra sosyal ve siyasî nedenlerden dolayı yeni bir oluşum içine girerek âşık edebiyatı olarak şekillenmeye başlamıştır. Bunda “kutsallıktan arınma”, “kültürel farklılaşma” ve halkın yeni coğrafyada yerleşik düzenle “bireyselleşme”si etkili olmuştur (Artun, 2008, 29).

Âşık edebiyatının oluşum sürecine paralel olarak sanatçı tipi, işlenen konular, enstrümanlar vb. yapısal unsurlarda da değişim yaşanmıştır. Bu kapsamda “ozan” yerini “âşık”a, “kopuz” yerini “karadüzen, cura, çöğür, bağlama” gibi enstrümanlara bırakmıştır. Ozanın söylediği epik karakterli şiirler de değişmiş, artık âşıkların lirik karakterli ve profan (dindışı) mahiyetteki şiirleri söylenir olmuştur.

Âşıklık geleneği kronolojik olarak değerlendirildiğinde; 16. yüzyılda gelenek teşekkül etmeye başlayıp olgunlaşmış (Boratav, 2000, 20), 17. yüzyılda nicelik ve nitelik bakımından altın çağını yaşamış (Düzgün, 2006, 176-177), 18. yüzyılda bir duraklama dönemine girmiş (Sakaoğlu, 1998, 383), 19. yüzyılda birer mektep hüviyeti olan âşık kolları oluşmuş (Düzgün, 2007, 178), 20. yüzyılın başlarında Osmanlı Devleti topraklarında yaşanan siyasî, sosyal, ekonomik ve kültürel gelişmeler bu geleneğin yok olmaya evrildiğini beyan eden değerlendirmelerin yapılmasına neden olmuştur (Ekici, 2011, 18).

20. yüzyılın ilk çeyreği, Anadolu toprakları üzerinde büyük değişimlerin olduğu bir zaman dilimine tekabül etmektedir. Bu kapsamda Osmanlı Devleti yıkılmış, yerine ulus-devlet paradigması üzerine Türkiye Cumhuriyeti kurulmuştur. Cumhuriyet’in kuruluşu ile birlikte sosyal hayatın istikrara kavuşması, kurucu kadrolarının milli kültüre öncelik vermesi gibi gelişmeler âşıklık geleneğine yeniden canlılık getirmiştir. Bu dönemde inkıpların anlatılması ve toplumsal kabule imkân sağlamaları için de geleneğin temsilcilerinden yararlanıldığını söyleyebiliriz.

20. yüzyılın ikinci yarısından itibaren Avrupa’ya işçi göçü ile beraber gelenek kendine yeni bir icra zemini bulmuş ve geleneğin değişmeyen teması “gurbet” âşık şiiri için yeniden işlerlik kazanmıştır. Bu yüzyılın ikinci yarısında farklı iletişim araçlarının devreye girmesiyle âşıkların elektronik kültür ortamındaki görünüşleri artmış; radyo, TV, kaset, CD gibi araçlarla âşıklar eserlerini ilgililerin beğenilerine sunma imkânı bulmuşlardır. İlk çeyreği içerisinde bulunduğumuz 21. yüzyıl ise çeşitlenen dijital mecralar ile popülerleşen sosyal medya platformları sayesinde “âşık tipi, icra yöntemi, işlenen konu” gibi gelenek unsurlarında büyük bir değişim ve dönüşüm yaşanmıştır.

Yukarıdaki satırlarda tarihî serencamını kısaca aktarmaya çalıştığımız âşıklık geleneğinin günümüzdeki görünümünün tespitinde yaşayan âşıkların ve şiirlerinin incelenmesi önem arz etmektedir. Böylelikle geleneğin günümüzdeki durumu ve yaşayan âşıkların bu geleneği sürdürmedeki başarısı tespit edilmekte, üretilen eserlerin nitelik olarak geçmişle kıyaslanmasına imkân sağlanmaktadır. Bu kapsamda çalışmamızda Silifkeli Âşık Abdil’in şiirleri biçim ve içerik bakımından değerlendirilecek, Âşık Abdil’in şiirlerinin önemli bir cephesini oluşturan dinî muhteva unsurları ortaya konulacaktır. Ayrıca geleneğin taşrada yaşayan bir âşık üzerinden betimlenmesi yoluyla güncel durumu da dikkatlere sunulacaktır.

Âşık Abdil'in şiirlerindeki dinî tasavvur unsurlarının incelendiği bu çalışmada veriler doküman incelemesi yoluyla tespit edilerek içerik analizi yapılmıştır. İçerik analizi sözel, yazılı ve diğer materyallerin nesnel ve sistematik bir şekilde incelenmesine imkân tanıyan bilimsel bir disiplindir (Tavşancıl ve Aslan, 2001, 22). Bu itibarla içerik analizi yapılırken eldeki yazılı ve sözlü kaynaklardan yararlanılarak bilgilerin düzenlenmesi, içerdikleri mesajların tespit edilmesi ve teorik sonuçların çıkarılması önem arz etmektedir.

Âşık Abdil'in şiirlerinde dinî tasavvur unsurları belirlenirken İslam dininin amir hükümleri bağlamında değerlendirilen "İslam'ın şartları, imanın şartları" gibi temel kriterlerden hareketle âşığın bir Müslüman olarak bu hükümleri yorumlayışı ve dünya hayatına hangi yönleriyle uygulama gayreti içinde olduğu tespit edilmeye çalışılmıştır. Dolayısıyla dinî tasavvur unsuru olarak belirlenen konu ve temalar İslam inancının kaynağı ve Müslümanlığın temel şartları olarak kabul edilen umdelerdir. Çalışmada Âşık Abdil'in bu hususları hangi sistematik etrafında işlediği örneklerle ortaya konacaktır.

## 1. Âşık Abdil'in şiirlerin bağlam özellikleri

### 1.1. Âşık Abdil'in hayatı

Âşık Abdil Yıldırım, 1946 yılında Silifke'nin Ovacık köyünde hayvancılıkla uğraşan yedi çocuklu bir ailenin dördüncü çocuğu olarak dünyaya gelmiştir. Kendi ifadesine göre asıl doğum tarihi 1943'tür. Ancak babası doğumundan üç yıl sonra nüfus cüzdanını çıkarttığı için kimlikte doğum tarihi olarak 1946 yazmaktadır (Yanar, 2010, 13). Âşık, bu durumu "Âşık Abdil" şiirinde şu dizelerle ifade eder:

Kırk üçte dünyaya gelmiş  
Yörükoğlu Âşık Abdil  
Kırk altıda nüfus olmuş  
Yörükoğlu Âşık Abdil (Yanar, 2010, 15)

Babası Omarlı sülalesinden Durhasan Bey, annesi aynı köyden Gökgökler sülalesinden Teslime Hanım'dır.

İlkokula doğduğu köyde başlayan Âşık Abdil eğitim hayatına devam edemez. Bunda maddi imkânsızlıkların yanı sıra evdeki iş bölümü ama özellikle matematik dersindeki başarısızlığı etkili olur. Bu durumu;

İlkokulda şiirbazdı  
Matematik zaten azdı  
Tarlalarda çapa kazdı  
Yörükoğlu Âşık Abdil (Yanar, 2010, 15)

dizeleriyle ifade eder. Abdil Yıldırım, çocukluk yaşlarından itibaren çobanlık yapmaya başlar. Esasen muzip bir mizaca sahip olduğundan bu yaşlarda, çoban arkadaşlarına ve komşularına yazdığı taşlamalarla dikkatleri çeker. Sözelimi semerinden boşanan eşeklerin veya ipinden kurtulan atların tarlalara verdiği zararı sahiplerine yazdığı dörtlüklerle şikâyet makamında dile getirir. Bu dönem onun şiiri bir oyun, eğlence olarak telakki ettiği yıllardır. Askerlik çağı gelene kadar köyünde babasının hayvanları ile ilgilenir (URL-1).

Vatanî görevinin acemilik dönemini Hatay'da, usta birliği dönemini ise Niğde'nin Çamardı ilçesinde 1966-1968 yılları arasında yapar. Askerlik dönüşü yıllarca ailesinin davarına bakar. Bu dönemde çevresinde şiire meraklı çoban arkadaşlarından mürekkep bir ekip oluşturur. Bilhassa yazdığı taşlamaları büyük bir keyif ve takdir hissiyle dinleyen arkadaşları, Âşık Abdil'i devamlı şiire teşvik ederler. 1975 yılında Ümmü Hanım ile evlenir. Evladı olmadığından kardeşinin oğlunu evlat edinir. Evlat hasretini torun sevgisine tahvil eden âşık, torunu için birçok şiir yazmıştır. Müzik aleti olarak kaval çalan Âşık Abdil, şiirin teknik meselelerine aklının ermediğini, dünyayı evindeki küçük radyosundan takip ettiğini ifade eder. Artık yaşlandığını ve ilham yollarının kapanmaya başladığını ifade eden Âşık Abdil, doğduğu Ovacık köyünde yaşamakta, güttüğü keçilerle maişetini temin etmektedir (URL-2).

## 1.2.Âşık Abdil'in şiirleri ve sanatı hakkında yapılan çalışmalar

Âşık Abdil'in sanatçı kişiliği ve şiirleri ile ilgili üç çalışma yapılmıştır. Bunlardan birincisi aynı zamanda araştırmacı-yazar kimliğiyle Yörük kültürü ile ilgili birçok çalışma yapmış olan emekli öğretmen Ahmet Yanar tarafından hazırlanan "Silifke Ovacıklı Âşık Abdil" adlı eserdir. 2010 yılında Erdemliler Dayanışma Yardımlaşma ve Kültür Derneği tarafından basılan kitapta âşığın kısa bir biyografisinin yanı sıra kırk dört şiirine yer verilmiştir.

Diğer çalışma Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü'nde 2011 yılında Güler Sarı tarafından "Âşık Abdil ve Âşık Cumali Üzerine İncelemeler" adıyla hazırlanan lisans bitirme tezidir. Bu çalışmada Konyalı Âşık Cumali [Efe] ile Âşık Abdil'in derlenen şiirleri ve sanat anlayışları değerlendirilmiştir.

Âşık Abdil'in sanat anlayışı ve şiirleriyle ilgili yapılan son çalışma Hoca Ahmet Yesevi Üniversitesi bünyesinde hazırlanan Türk Edebiyatı İsimler Sözlüğü (TEİS) projesi kapsamında yazılan "Abdil-Abdil Yıldırım" adlı maddedir. Ömer Kırmızı tarafından kaleme alınan bu maddede Âşık Abdil'in sanat anlayışı ve bu sanat anlayışını doğuran sosyokültürel ortama temas edilmiş, şiirlerindeki tema ve gelenekten nasıl beslendiği üzerinde durulmuştur (URL-2).

Kendisiyle yaptığımız görüşmelere göre 2010 yılı sonrasında yazmış olduğu şiirlerini kitaplaştırıp yayımlama aşamasında olduğunu ifade etmiştir.

## 2.Âşık Abdil'in şiirlerinin biçim ve içerik özellikleri

### 2.1.Biçim özellikleri

Halk şiirinde biçim (şekil) ile kastedilen kafiye örgüsü, nazım birimi, vezin ve şiirin hacmi (mısra, beyit veya dörtlük sayısının azlığı veya çokluğu) gibi dışa ait unsurlardır (Oğuz, 2001, 15).

Şiir, biçim kurma sanatıdır. Âşık şiirinin biçimini âşık şiiri geleneği belirler. Biçimi kırıp yeni biçimlere varmak, özü değiştirmekten zordur. Her milletin dil yapısına uygun şiir ölçüsü oluşmuştur. Hece ölçüsü Türk diline en uygun ölçüdür. Âşıklar çağlar boyu hece ölçüsünü en güzel şekliyle kullanarak ahenk ve anlatım yönünden gelişmesini sağlamışlardır. Hece ölçüsünün esası hecelerinin sayısı bakımından belirli, birbirlerine bağlı olmasıdır. Dizelerdeki hece sayısını o dizenin kalıbı yani dizenin ölçüsünü verir. Dizelerin belli bölümlere ayrılmasına "durak" adı verilir. Duraklar hece ölçüsünde uyumu sağlar, dizede tekdüzeliği önler. Dizenin duraklara ayrılması kalıbın özelliğini verir. Dizelerin duraklamasında hece bölünmez, durak yapılabilmesi için kelimelerin bitmesi gereklidir (Artun, 2008, 115).

Âşık Abdil'in yazılı kaynaklardan ve sözlü olarak kendisinden derlediğimiz bütün şiirlerinde nazım birimi olarak dörtlük kullanılmıştır. İncelenen şiirlerinin tamamında koşma nazım şeklini kullanmıştır. Bu durum, onun geleneğe sınırsız bağlanmasıyla açıklanabilir.

Âşık Abdil'in şiirleri kafiye şeması açısından incelendiğinde en çok koşmanın "abab/cccb/dddb" şeklini kullandığı görülmüştür. Bazı şiirlerinin ilk dörtlüğünde kafiye şeması olarak "abcb" şeklini kullansa da bu tip şiirlerinin diğer dörtlüklerinde de istikrarlı bir şekilde "abab/cccb/dddb" kalıbını kullandığı görülmektedir. İncelediğimiz şiirlerinden 23 Nisan adlı şiirinde ise aşağıda görüleceği üzere "aabb/ccdd" şeklinde kafiye şeması kullandığı tespit edilmiştir.

Bugün 23 Nisan armağandır Ata'dan  
Yanlış yola gitme ha! Ayrı yaşa hatadan  
23 Nisan günü milli bayram bizimdir  
Şiir, marşlar söyleriz atamızdan izindir (Yanar, 2010, 56)

Âşık Abdil'in Âşık Uzun Mehmet ile yaptığı atışmada ise "abab/cccb/dddb" kafiye şemasını kullandığı görülmüştür.

Ben Mehmet Doğan'ı nasıl söyleyim  
Zekâsı yüksektir Mehmet Doğan'ın  
Yollarımız irak düştü neyleyim  
Tavrı yumuşaktır Mehmet Doğan'ın

Ziyarete gelir özetler beni  
Uzaktan yakından gözetler beni  
Maratonda yener hız atlar beni  
Kendisi şahıktır Mehmet Doğan'ın (Yanar, 2010, 76)

Âşık Abdil, âşık şiirinin teknik konuları hakkında bilgi sahibi olmadığını, irticalen söylediği bazı şiirlerinde bundan ötürü ölçü ve kafiye ile ilgili bazı kusurların olduğunu ifade etmiştir (Kırmızı, 2018). Yazılı (Yanar, 2010) ve dijital kaynaklar (URL-1, URL-2) ile kendisinden sözlü olarak dinlediğimiz şiirlerinde hecenin 8'li ve 14'lü kalıplarını da kullanmakla beraber 11'li hece ölçüsünde karar kıldığı görülmüş, şiirlerinin tamamında tapşırma kuralına uymuştur.

Âşık şiirinin biçim özelliklerini belirleyen önemli unsurlardan biri de kafiye ve rediftir. Âşık şiirinin çekirdeğini oluşturan "ayak"lar (kafiye+redif) gerek serbest gerekse sistemli söyleyişlerde şiirin bütünlüğünü sağlamanın yanında farklı işlevler de üstlenir (Artun, 2011, 14).

Âşık Abdil'in şiirlerinde çoğunlukla yarım ve tam kafiye kullandığı görülmüştür. Âşıklık geleneğinde kafiye bulmada sağladığı kolaylık sebebiyle Âşık Abdil'in de yarım kafiye çokça tercih ettiği, şiirde ahenk ve uyumu yakalayabilmek ve anlamı kuvvetlendirmek için rediflerden yararlandığı görülmüştür.

## 2.2. Dil ve üslup özellikleri

"Tarz, yol, biçim; anlatım yolu" gibi anlamları da olan üslup kendine özgülük taşıyan anlatım biçimi olarak tanımlanmıştır (Özkırıklı, 1990, 1992). Üslubu dilden ayrı düşünmek mümkün değildir. Üslup incelemelerinde sanatçının seslendiği kitle; dış dünya ile ilgili görüşleri aktarma biçimi; anlatımındaki

dil, sözcüklerin sıralanışı, tekrarlar, ikilemeler, atasözü ve deyim gibi kalıplardan yararlanma şekli; duygu, düşünce ve hayallerini nasıl aktardığı, hangi anlatım yollarına başvurduğu; mecaz dünyası; geleneğe getirdiği yeni söyleyişler vb. unsurların araştırılmasıyla bir sanatçının üslubu ortaya çıkarılır (Çıblak, 2008, 49).

Âşık Abdil'in şiirlerindeki söz varlığı, aldığı eğitim ile yaşadığı coğrafi çevrenin özelliklerini içerecek mahiyettedir. Formel eğitimini yarıda bırakmasına rağmen köyündeki imamdan Arapça dilbilgisi kitapları olan "Emsile, Bina, Avamil" gibi eserleri okumuştur. Şiirlerinde geçen "müfret, müennes, tehlil, tahmid, zikrullah, esfel-e safilin, melekül mevt, tecvit, meyyit, iydü'l ekber, nevm, evlad-ı iyal, hamr, meysir, aleyhilla'ne, levh-i mahfuz" gibi kelime ve kavramlar bu bağlamda değerlendirilebilir. Zaman zaman "kıkımkak, örk, çingil, gilik, talvar, teynel, kiya, terek, anlak, ünlemek, ütme" gibi mahallî dil hazinesinden de yararlanan âşık; mizahi taşlamalarında "sükse, impala [araba], kerkenez, Sarkozy" gibi sözcüklerden yararlanmışır. Âşık Abdil'in şiirlerini oluştururken beslendiği kelime dünyasının renkli, aktüel ama aynı zamanda mahallî dokuyu yansıtacak bir mahiyette olduğu söylenebilir.

Âşık adaylarının geçirdikleri aşamalar, âşık sanatına yönelme (heveslenme), çıraklık, kalfalık, ve ustalık olarak dört adımda sıralanabilir. Âşıkların şiir söylemeye/ yazmaya yönelmelerinde; "soya çekim", "usta-çırak ilişkisi", "rüya görme/ bade içme" "usta malı şiirler dinleme/söyleme", "sevda lanma", "dert / sıkıntı / üzüntü çekme /" gibi durumların etkili olduğu görülmektedir (Durbilmez, 2016). Âşık Abdil, usta-çırak geleneği içerisinde yetişmediğinden ve herhangi bir eğitim almadığından âşık şiirinin teknik boyutu ile ilgili bilgi sahibi olmadığını ifade etmiştir. Ancak o, geleneğin ve dilin kendisine sunduğu imkânlardan yararlanarak kendine özgü bir üslup oluşturmuş; doğrudan anlatım, dolaylı anlatım, nasihat ve hitap yoluyla anlatım gibi anlatım şekillerinin yanı sıra tekrarlar, ikilemeler, atasözü ve deyimler gibi anlatım kalıplarından da yararlanmışır. Şiirlerinde benzetme ve telmih sanatlarına sıkça yer veren âşığın taşlamalarda özgün ve başarılı olduğu söylenebilir. Aşağıdaki örnekte görüldüğü üzere ironi yüklü dizelerle belli bir karaktere yönelik olarak toplumun sözcülüğünü yapmaktadır:

Onun için her gün piknikle pazar  
Yaya yürümez ki torosla gezer  
Beklemez cumayı abdesti bozar  
Duşta görüyorsun Halis Özcan'ı (KK.1)

Genelde ilişkili olduğu kişiler veya hayatına temas eden farklı meslek gruplarıyla ilgili kaleme aldığı taşlamaları, yöresinde topluma mal olmuş ve belli özellikleri ön plana çıkan kişilerle ilgilidir.

### 2.3. İçerik özellikleri

Türk halk şiirinin konuları ortaktır. Âşıklar bireysel ve toplumsal duygu, düşünce, sevinç, keder vb. konulara tercüman olan sanatçılardır (Kartal, 2023, 121). Âşıklar, şiirlerinde çok çeşitli bireysel ve toplumsal konuları dile getirmişlerdir. Bunlardan aşk, özlem, yiğitlik, ölüm, toplum, din, zamandan yakınma ve doğa gibi başlıklar ön plana çıkmaktadır (Artun, 2011, 11).

Âşık Abdil'in şiirlerinin biyografik bağlamı, onun hayat hikâyesinin eserlerinin oluşmasında önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Âşığın şiirlerinde işlediği konuların, yaşadığı coğrafya ve sosyal çevreyle sıkı bir bağlantısı vardır. Şiirlerinde çocuk sevgisi, aşk, gurbet, tabiat, sevgi, memleket güzellikleri, yozlaşma, sosyal değişim ve dinî hayat ile ilgili temalar çoğunluktadır. Ayrıca, çeşitli meslek grupları ve ilişkili olduğu kişilerle ilgili ironik dizeleri, mensup olduğu toplumun sözcülüğünü üstlenerek

toplumsal bir hassasiyet ve gözlem gücü geliştirdiğini aynı zamanda özgünleşmeye ve çağdaş kavramlarla şiirini güncellemeye çalıştığını göstermektedir.

Âşık Abdil şiirlerinde aşk, gurbet, tabiat, sevgi, memleket güzellikleri, yozlaşma ve sosyal değişimler gibi birçok konuyu işlemiştir. Ancak aşk ve ahiret hayatı ile buna bağlı olarak mahşer, cennet, cehennem, sırat, hesap gibi konuları işlediği şiirler çoğunluktadır. Âşığın aşkı ve sevgiyi konu alan şiirlerinde Karacaoğlan etkisi hissedilir derecede belirgin olmasına karşın özgünleşme ve çağdaş kavramlarla şiirini güncelleme çabası da vardır. Dünyanın geçiciliğini, ölümü ve ahiret hayatını anlattığı şiirlerinde tahkiyeli bir anlatım sergilenir. Âşık Abdil'in şiirleri içerisinde yazdığı destan türü şiirler de büyük bir yekûn tutar. Destanlar, bilgilendirici metinler olmaları hasebiyle âşıklar arasında oldukça rağbet görmüştür (Peker, 2022, 143). Âşık Abdil de sosyal hadiseleri, köyünde gördüğü ve radyosundan dinlediği kadar şiirlerine dâhil etmiştir. Politik figürler veya siyasete göndermeler yapan şiirler kaleme almamıştır. Hamasî duyguları konu edinen şiirleri diğerlerine nazaran az olan şair, Atatürk sevgisini ve onun tarihte oynadığı misyonu dile getirdiği şiirler de yazmıştır (URL-2).

Halkbilimi çalışmalarında biyografik bağlam olarak değerlendirilen anlatıcının hayat hikâyesinin oluşun eser üzerindeki etkisi yadsınamaz bir gerçektir. Bu bağlamda Âşık Abdil'in şiirlerinde işlediği konular bireysel hayatı, yaşadığı coğrafya ve sosyal çevreden bağımsız düşünülemez. Şiirlerindeki konuları bu duyarlılık çevresinde işlediği görülmüştür.

### 3.Âşık Abdil'in şiirlerinde dinî tasavvur

Âşık edebiyatı, halk edebiyatının diğer şubeleri ve divan edebiyatı gibi büyük ölçüde İslamî kaynaklardan etkilenmiştir. Millî malzemenin yanı sıra Kur'an ve hadisler, peygamber kıssaları, evliya menkabeleri, tasavvuf ve tarikatlarla ilgili yazılı-sözlü kaynak ve kabuller, İran ve Arap edebiyatlarından tercüme edilen eserler bu cümleden sayılabilir (Günay, 1999, 5).

Anadolu sahası âşıklık geleneği incelendiğinde İslam dininin ve dine ait motiflerin âşıkların şiirlerini besleyen kaynakların başında geldiği görülecektir. Aşağıda örneklerle detaylandırılacağı üzere Âşık Abdil'in şiirlerinde de dinî muhtevanın geniş bir yer tuttuğu görülmüştür. Çalışmanın bu bölümünde Âşık Abdil'in şiirlerine dinî içeriklerin hangi ölçülerde yansıdığı örneklerle açıklanacaktır.

#### 3.1.İslam'ın şartları

İslam dininde iman esaslarından sonra bir Müslümana yüklenen sorumluluklar ve ameli uygulamaları ifade eden İslam'ın şartları, Âşık Abdil'in şiirlerinde Müslümanca bir hayat yaşamının ayrılmaz bir parçası olarak kabul edilir. Abdil, yaratılışın gayesinin Allah'ı bilmek ve ona ibadet etmek olduğunun farkında olan bir kul olarak insanı kulluğun gereklerine davet eder:

Bir damlacık sudan yaratmış seni  
Secdeye var kulluk eyle o kadar  
Batından zahire var etmiş seni  
Tevbeye gel murad eyle o kadar (Yanar, 2010, 20)

Allah'ı bilmek, ona hiçbir şeyi eş tutmamakla ve ibadetlerle bu inancı takviye etmekle mümkündür. Abdil; namaz, oruç gibi ibadetlerin insanın içini temizlediği ifade eder:



Âşık Abdil telkin eder tutana  
İbadet mûmine kalay, badana  
Sakin eş koşma ha sen Yaradan'a  
Kendi takdiriyle bire yazılmış (Yanar, 2010, 64)

İslam'ın şartlarının bir bütün olarak birey tarafından uygulanmasının gerektiğine inanan Âşık Abdil, namazın ve mali ibadetlerden biri olan zekâtı vermenin ölüm anında insana sağlayacağı faydayı şöyle ifade eder:

Mal kazanıp zekâtını verdiysen  
Nefsani arzularını kırdıysan  
Huşu ile huzuruna durduysan  
Kabzı ruh olurken gül diyecekler (KK.1).

Dünya hayatını ahiretin tarlası olarak kabul eden Âşık Abdil, İslam'ın şartlarını yerine getirmenin karşılığında Allah'ın kullarına cenneti vadettiğini ve Kevser havuzundan onlara su içireceğini şöyle ifade ediyor:

Salat, zekât fakirlere baktıysan  
Mazlumlara bir ışıcak yaktıysan  
Oruç tutup susuzluğu çektiysen  
Kevser'in ırmağı sel diyecekler (KK1.).

### 3.2.Hz Muhammed sevgisi

Peygamber kıssaları, âşıklık geleneğinde âşıkların beslendiğı temel kaynakların başında gelmektedir. Bilhassa Peygamber Efendimiz Hz. Muhammed'in (S.A.V.) hayatı ve şahsiyeti etrafında geniş bir edebiyat/külliyat oluşmuş; naat, hilye, miraçnâme, hicretnâme, mevlid vb. türler bu duyarlılıkla teşekkül etmiştir.

Âşık Abdil'in şiir evreninde Hz. Muhammed sevgisi temalı şiirler, müstakil bir bölüm oluşturmaktadır. Allah'ın kâinatı, yüzü suyu hürmetine yarattığını beyan buyurduğu Peygamber Efendimizin dünyaya gelişini yaşnâme özelliğı gösteren "Kutlu Doğum" şiirinde şu dizelerle müjdeler:

Beş yüz yetmiş birde nurlandı cihan  
Kutlayalım kardaş kutlu doğumu  
İlahi bir ışık kutlu bir tufan  
Kutlayalım kardaş kutlu doğumu  
Doğdu ol saatte dinin sultanı  
Melekler doldurdu hemen dört yanı  
Her iki cihanda yücedir şanı  
Kutlayalım kardaş kutlu doğumu (KK.1).

Peygamberlerin risaletleriyle beraber çeşitli sıkıntılara maruz kaldığı, kavimleri tarafından dışlanıp boykot veya tecride tabi tutulduğu dönemler olmuştur. Nitekim Peygamber Efendimiz de ilk vahyi, böyle

sıkıntılı zamanlarda inzivaya çekildiği Hıra Mağarası'nda almış; burayı kendisi için manevi bir sığınak olarak telakki etmiştir. Âşık Abdil bu durumu şöyle ifade eder:

İsa aleyhisselam göğe gitti  
Hazreti Yunus'u bir balık yuttu  
Mevla'm her canlıya bir siper tuttu  
Hatemin Nebi'ye Hıra yazılmış (KK.1).

Âşık Abdil, "şefaât" kavramına iman eden ve bunun ahirette tecelli edeceğine inanan samimi bir Müslümandır. Diğer milletlerden farklı olarak ifrat ve tefride düşmeden Türk milletinin Peygamber Efendimize gönlünde müstesna bir yer ayırdığını belirten âşık (KK.1) onun hak katındaki mevkiini de şöyle ifade eder.

Son Nebi'yi bize vermiş aklamış  
Şefaatin ahirete saklamış  
İsmine ismine kendi eklemiş  
Resulüdür, elçisidir o kadar (KK.1).

### 3.3.Melekler

Gayba dair ve ruhani varlıklar olan melekler ve meleklere iman, İslam'ın şartları arasında sıralanmıştır. Âşık Abdil'in şiirlerinde melekler, İslam inancı dâhilinde ve kendilerine verilen görevler çerçevesinde karşımıza çıkar. Aşağıdaki dörtlükte İslam inancına göre dört büyük meleğin görevleri manzum bir şekilde aktarılmıştır.

Mikail melaik yağmuru sever  
Azrail melaik canları derer  
Cebrail melaik vahiye erer  
İsrafil melaik sura yazılmış (Yanar, 2010, 64)

Âşık Abdil'in şiirlerinde ölüm temasıyla bağlantılı olarak Azrail ve İsrafil'e sıkça yer verdiği dikkati çekmektedir. Aşağıda görüleceği üzere kıyametin tasvir edildiği bu şiirlerde çaresizlik ve Allah'a teslimiyet vardır:

Seçilecek bir gün ak ile kara  
Merhem almayacak sinemde yara  
Hakk'ın emri ile İsrafil Sur'a  
Üfler birbirine katar Silifke'm (KK.1).

Ferdin ölümünü onun kıyameti olarak değerlendiren Âşık Abdil, Allah'ın huzuruna borçsuz gitmenin en büyük kar olacağı kanaatindedir:

Bir gün çalar zil gelir bir nara  
Azrail göğsünde düşersin dara  
Kul hakkıyla varma sakın huzura  
Beş vakit namazı kıl da karışma (KK.1).

### 3.4.Müslümanca bir hayat sürme

Âşık Abdil, dindarane bir hayat sürmenin insana yüklenmiş en büyük mesuliyetlerden biri olduğuna inanmaktadır. Allah'ın insanoğlunun yolda yürümesi için bile Kuran'da ölçü (İsra, 16/37) koyduğunu ifade eden Âşık Abdil (Kırmızı, 2018), insanların hayatlarını bu ölçülere göre tanzim etmeleri taraftarıdır. Bu durumu bir şiirinde şöyle ifade eder:

Dünyanın dertleri yazmakla bitmez  
Uhrevî meşakkat serimden gitmez  
Müslüman'ım demek bizlere yetmez  
Tatbik ister tatbik aman ha aman (Yanar, 2010, 64)

“Arkadaşım” şiirinde de dinî terminoloji çerçevesinde İslam'ın gündelik hayattaki uygulama ve ritüellerinden habersiz olan kişileri tenkit eder:

Tehlili temcidi bilmez  
Tespîh-u tahmîdi bilmez  
Tekbir-u tevhîdi bilmez  
Boştur benim arkadaşım (KK.1).

Âşık Abdil, birçok şiirinde doğrudan anlatım yoluyla Müslümanca yaşamın gereklerini telkin eder. Zaman zaman bir Müslümanın kaçınması gereken halleri doğrudan aktarma yoluyla ifade eder:

Şeytana uyup da yolundan sapma  
Mazlumun hakkına bir nara atma  
Rüşvetle yalancı şahitlik yapma  
Çare vermez para pul diyecekler (KK.1)

Abdil'in şiir dünyasında yakın çevresindeki insanlar arasında farklı meslek icra edenler önemli bir yekûn tutmaktadır. Kasap, doktor, muhtar, şoför, demirci gibi meslek erbabını bazen uyarın bazen de hicveden Âşık Abdil; aşağıdaki dörütlüğünde görüldüğü üzere işini hakkıyla yapan kişileri de takdir etmekten geri durmaz:

Yaptığı iş her ağızda övülür  
İyi yapan işte böyle sevilir  
Hile yapan Hak katından kovulur  
Kazancına haram katmaz Pekçelik (KK.1).

### 3.5.Kötü alışkanlıklar

Âşık Abdil'in şiir dünyasında didaktik bir üslupla işlenen konuların başında kötü alışkanlıklar gelmektedir. Kötü alışkanlıkların hem birey hem de toplum için oluşturacağı tablonun farkında olan âşık, şiirlerinde uyarıcı görevindedir. Nicelik itibarı ile birçok şiirini bu konuya tahsis eden Abdil, içki ve kumarı kötü alışkanlıklar silsilesinin ilk basamağına oturtur:

Hamr ile meysir bize yakışmaz  
 Ehl-i Müslim gayrilere takılmaz  
 Mübarek günlerde kadeh tokuşmaz  
 Bunu yapan bize hor bayram günü (Yanar, 2010, 24)

İçki ve kumarın insanı maddi ve manevi bir yıkıma götürdüğüne inanan âşık, insanın kendisini bunlardan sakındırması için İslam dininin amelî yükümlülüklerini bütünlük içerisinde yerine getirmesi gerektiğini şöyle ifade eder:

İçkiyi kumarı örnek alırsın  
 Tükenir paralar bakar kalırsın  
 Cumaya bayrama koşar gelirsın  
 Vakit namazını kıldın mı sen hiç (Yanar, 2010, 73)

Kötü alışkanlıkların ibadetleri engellemenin yanında aile içi şiddete sebep olduğunu, böylece birçok yuvayı yıktığını vurgulayan âşık; bunların neler olduğunu sıralamaktan da geri durmaz:

Abdesti namazı geri attırır  
 Kör şeytanın dediğini tutturur  
 Aile içinde şiddet yaptırır  
 Eroin, nikotin aldırır para (KK.1)

Birçok şiirinde doğrudan anlatımı bir üslup özelliği olarak benimseyen Âşık Abdil, dolaylı yollara ve mecaza başvurmadan okuyucularına/dinleyicilerine adeta “yapılacaklar” ve “yapılmaması gerekenler” listesi sunar:

Şeytana uyup da yolundan sapma  
 Mazlumun hakkına bir nara atma  
 Rüşvetle yalancı şahitlik yapma  
 Çare vermez para pul diyecekler(KK.1)

### 3.6.Ahret Hayatı: Kabir, Cennet, Cehennem

İslam dininin esaslarından biri olan ahret inancı ve ona bağlı kabir hayatı, cennet, cehennem, sırat, hesap gibi kavramlar da Âşık Abdil'in şiirlerinde temas edilen dinî muhteva unsurlarındandır. Şiirlerinde tasavvufî neşvenin izleri pek görülmesi aşağıdaki şiirde görüleceği üzere ahret endişesi onu zaman zaman düşünceye sevk eder:

Şöyle kendine bak ne kadar yaşın  
 Dünyada dolaşmak değildir işin  
 Ferdi bir mekânda ahreti düşün  
 Ağla, gözyaşını sil de karışma (KK.1)

“Dünya ahretin tarlasıdır.” hadisinden (Söylemez, 2017, 744) hareketle “Ahretin dünyası tarlanın yüzü” dizelerini kaleme alan âşıkta hesap endişesi ve cehennem korkusu belirgindir. Nefsine ve şeytana uyarak bir hayat sürenlere cehennem ateşini hatırlatır:

Çağdaş yaşan deyip zevkini yaşar  
Şeytana uyarak yolundan şaşar  
Esfelin ateşi kükreyip taşar  
İşte götür bunu, al diyecekler (KK.1)

İnsanın ölümü kendi kıyameti olarak kabul edilir. Ölümünden sonra başlayan kabir hayatının ilk merhalesi sorgu meleklerine gereken cevabı verebilmektir. Bu itibarla İslam âlimleri kabir hayatını, sorulara verilen cevaplara göre “cennet bahçelerinden bir bahçe” veya “cehennem çukurlarından bir çukur” olarak tasvir etmişlerdir (Söylemez, 2017, 1247). Âşık Abdil de bu sorulara doğru cevap vermeyi Allah'ın ipine sınıksı sarılmayla mümkün olacağını ifade eder:

Bizim Abdil der ki koşup yorulup  
Kabre inince sual sorulup  
Kur'an'ın ipine sıkı sarılıp  
İslam'dan nasibin aldın mı hiç (Yanar, 2010, 74)

Ahret yurdunda cennet ve cehennem adlı iki durak olduğuna inanan âşık, insanların bu dünyadaki tercihlerinin gidecekleri yeri belirlediğine inanmaktadır. Bu durumu ve insanların tercihlerinin sonucunu detaya inmeden kabaca şu şekilde tasnif eder:

Allah'ın uğrunda çalışanlara  
Cennet-i âlâ da kal diyecekler  
Şeytanın peşine takılanlara  
Cehenneme gider yol diyecekler (KK.1)

## Sonuç

Âşık edebiyatı, yüzyıllar içerisinde oluşan icra töresi ve kuralları ile süreklilik kazanan bir gelenek edebiyatıdır. Geleneğe bağlılık iddiasıyla bu çerçevede ürün veren âşıkların, geleneğin kural ve kaidelerine uymaları beklenir. Bunlar, âşık şiirinin biçimini ve geleneğini oluşturan önemli unsurlardır. Bu çalışmada incelenen Âşık Abdil'in şiirlerinin kafiye örgüsü, nazım birimi, vezin ve şiirin hacmi gibi biçime ait unsurlar açısından geleneğin kural ve kaidelerine bağlı kaldığı görülmüştür. Âşık Abdil, usta-çırak geleneğine tabi olamadığını ve âşık şiirinin teknik boyutunu bilmediğini ifade etmiştir. Ancak doğrudan anlatım, dolaylı anlatım, nasihat ve hitap gibi farklı anlatım şekilleri ile kendine özgü bir üslup geliştirdiği görülmektedir. Âşık Abdil'in yazılı ve sözlü kaynaklardan elde edilen şiirleri incelendiğinde onun üslubunu dilin yanı sıra hitap ettiği kitle, dünya görüşü ve esnek dil kullanımı gibi unsurların şekillendirdiği görülmektedir. Âşık Abdil'in söz varlığı, Arapça dilbilgisi kitapları okumasıyla ve yaşadığı coğrafyanın etkisiyle şekillenmiştir. Şiirlerinde yer alan kelime ve kavramlar, formel eğitimi olmamasına rağmen geniş bir kelime dağarcığına sahip olduğunu göstermektedir.

Âşık Abdil'in ilk şiirlerindeki lirik anlatımın, zamanla yerini didaktik bir söyleyişe bıraktığını söylemek mümkündür. Nitekim olgunluk dönemindeki şiirlerinde, etik değerler ve dinin gerekliliklerinin anlatımı ve öğretilmesi endişesi ön plana çıkmakta, kötü alışkanlıklara ve onların birey ve toplum üzerindeki olumsuz etkilerine dikkat çekilmektedir. İçki, kumar ve diğer zararlı alışkanlıkların insanları maddi ve manevi olarak yıkma sürüklediği vurgulanırken, İslam'ın amelî yükümlülüklerini yerine getirmenin bu tür alışkanlıklardan korunmanın anahtarı olduğu ifade edilmektedir. Âşık Abdil, bahsi geçen bu etik ve dinî bakış açısı ile dünya hayatının geçiciliği, ebedi hayata hazırlık yapmanın önemi, günahlardan

kaçınmanın gerekliliği gibi konuları; insanın ölümü, hesap günü ve bu dünyadaki tercihlerin ahiretteki durumu belirleyeceğini örneklerle göstermeye çalışır. Yine İslam'ın esasları olan iman, ibadet, ahiret inancı, Allah ve peygamber sevgisi, cennet, cehennem, Allah'a teslimiyet, nefis ve şeytana karşı mücadele gibi temalar bu bakış açısıyla sunulur. Abdil, İslam'ın ibadetlerine vurgu yapar ve namaz, oruç, zekât gibi ibadetlerin insanda manevi bir arınmaya vesile olduğunu ve Allah'ın rızasını kazandırdığını ifade eder.

Âşık Abdil'in dinî muhtevaya sahip şiirlerinde tasavvufi neşveye rastlanmasa da onun şiirlerinde derin bir manevi arayış, Allah'a olan sevgi ve bağlılık hissedilir. İnsanın manevi hayatına odaklanan şiirlerinde, doğru tercihlerin ve Allah'a olan samimi bağlılığın önemi vurgulanır, bu temaları işlerken didaktik bir tutumla insanın iç dünyasına hitap eder, manevi yolculuğuna ve manevi arayışına işaret eder.

### Kaynakça

#### Yazılı kaynaklar

- Artun, E. (2008). *Âşıklık Geleneği ve Âşık Edebiyatı*. Adana: Karahan Kitabevi.
- Artun, E. (2011). *Âşık Edebiyatı Metin Tahlilleri*. Adana: Karahan Kitabevi.
- Balkaya, A. (2014). "Halkbilim Kuramları Işığında Âşıkların Şiirlerini Yazıya Geçirmeme Nedenleri Üzerine Düşünceler", *Karadeniz Dergisi*, 22: 25-36.
- Çıblak, N. (2008). *Âşık Şiirinde Taşlamalar*. Ankara: Ürün Yayınları.
- Çobanoğlu, Ö. (2007). *Âşık Tarzı Edebiyat Geleneği ve İstanbul*. İstanbul: 3F Yayınları.
- Durbilmez, B. (2013). "Halk Bilimi Araştırmalarının 100. Yılında: 'Halk Bilimi' ile 'Edebiyat'ın Ortak Alanları ve 'Halk Edebiyatı' Üzerine Bir Değerlendirme", *Millî Folklor*, 12 (99): 101-112.
- Durbilmez, B. (2016). *Âşık Edebiyatı ve Taşpınarlı Halk Şairleri*, Ankara: Akçağ Yayınları.
- Durbilmez, B. (2019). *Derviş Tarzı Türk Edebiyatı ve Sıdkı Baba Dîvânı*. İstanbul: Bilge Kültür- Sanat Yayınları.
- Düzgün, D. (2006). "Âşık Edebiyatı". *Türk Halk Edebiyatı El Kitabı*. (Ed. M. Öcal Oğuz). Ankara: Grafiker Yayınları, 169-212.
- Ekici, M. (2011) "Âşıklık Geleneğinin Güncel Sorunları". *Yaşayan Âşık Sanatı Sempozyumu Bildirileri*. Ankara: Türk Halkbilimi Araştırma ve Uygulama Merkezi (THBMER) Yayınları, 17-23.
- Günay, U. (1999). *Türkiye'de Âşık Tarzı Şiir Geleneği ve Rüya Motifi*, Ankara: Akçağ Yayınları.
- Kartal, A. (2023). "Çobanlıktan Ozanlığa Bir Kalem Şairi : Ozan Seyfi ve Şiirleri", *Selçuk Türkiyat*, (58) : 111-134.
- Kaya, D. (2003). "Başlangıçtan Günümüze Âşık Edebiyatı". *Âşık Edebiyatına Giriş*. Bişkek: Türkiye Manas Üniversitesi Yayınları, 3-8.
- Köprülü, F. (1999). *Edebiyat Araştırmaları*. Ankara: TTK Basımevi.
- Oğuz, M. Ö. (2001). *Halk Şiirinde Tür, Şekil ve Makam*, Ankara : Akçağ Yayınları.
- Özkırmı, A. (1990). *Türk Edebiyatı Ansiklopedisi*. C.4, İstanbul: Cem Yayınevi.
- Peker, S. (2022). "Aksaraylı Âşık Türyan Gözüm'ün Sanat Anlayışı ve Destanları Üzerine Bir Değerlendirme", *Selçuk Türkiyat*, (55) : 135-149.
- Sakaoğlu, S. (1998). "Türk Saz Şiiri", *Türk Dünyası El Kitabı*. C. III, Ankara: Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü Yayınları, 282-304.
- Söylemez, İ. (2017). *Türk İslâm Edebiyatında Manzum Kırk Hadisler*. Doktora Tezi. Sivas: Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Tavşancıl, E. ve Aslan, E. (2001). İçerik Analizi ve Uygulama Örnekleri. İstanbul: Epsilon Yayınları.

### **Sözlü kaynaklar**

Abdil Yıldırım, Mersin/Ovacık Köyü, 1946, ilkokul, oban [23.12.2018 tarihinde Ömer Kırmızı tarafından yapılan görüşme].

### **Elektronik kaynaklar**

URL-1: <https://www.youtube.com/watch?v=yf2ızbulofo&t=632s> (Erişim Tarihi 25.06.2023)

URL-2: <https://teis.yesevi.edu.tr/madde-detay/abdil-abdil-yildirim> (Erişim Tarihi 25.06.2023)

## 41. Türkiye'de evlilik ve evlenme kültürü: geleneksel normlara halkbilim perspektifinden bir bakış

Atila KARTAL<sup>1</sup>

**APA:** Kartal, A. (2023). Türkiye'de evlilik ve evlenme kültürü: geleneksel normlara halkbilim perspektifinden bir bakış. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (36), 730-753. DOI: 10.29000/rumelide.1372403.

### Öz

İnsan hayatının üç önemli geçiş dönemi olduğu kabul edilir. Türk kültüründe evlenme, kız isteme ile başlayan, gerdek sonrası uygulamalarla tamamlanan ve başlangıcından bitişine kadar birçok uygulama, inanç ve pratikler açısından zengin bir gelenektir. Toplumsal bir işleve de sahip olan evlenme törenleri etrafında her yaşta bireylerin bir araya getirilmesi suretiyle aralarındaki bağların kuvvetlenmesi, sağlam aile ve toplum yapısının oluşması, birlik ve beraberlik ruhunun kuvvetlenmesi gibi ortak değerler, inançlar, ritler, gelenekler, eğlenceler, müzikler, vb. unsurlarla geçmiş ve bugün arasında bağ oluşturulmaktadır. Kültürel ve folklorik değerler açısından renkli ve zengin örnekler taşıyan, bazı ritüellerin kökleri İslam öncesi Şamanist unsurlara kadar uzanan kimi düğün gelenekleri, günümüzde değişen coğrafya ve inanç sistemine göre farklı ilişkiler, yeni anlamlar üstlenerek varlığını sürdürmektedir. Tarih boyunca Türklerin farklı coğrafyalarda bulunmaları, çeşitli dinî inançları benimsemeleri, onların aile kurumuna karşı sahip olduğu değerleri, duygu ve düşünceleri temel bağlamda değiştirememiştir. Sanayileşme, hızlı şehirleşme ve akabinde sosyal ve kültürel ihtiyaçlar dikkate alınmadan ortaya çıkan kentleşme neticesinde pek çok düğün âdetinin sınırlı sürelerle ve salonlara sığdırılmasına sebep olurken zengin ve renkli düğün geleneklerinin de azaldığı gözlemlenmektedir. Anadolu Türk düğünlerinde değişim ve dönüşümlerin olmasına rağmen çağdaş ve geleneksel özellikler birlikte muhafaza edilmeye devam etmektedir. Bu çalışmada nitel araştırma metodlarından doküman analizi kullanılarak betimsel bir değerlendirme yapılmıştır.

**Anahtar kelimeler:** Evlenme, düğün, inanç, ritüel, sembol

## Marriage and matrimonial culture in Turkey: a folkloric perspective on traditional norms

### Abstract

It is accepted that there are three important transition periods in human life. Marriage in Turkish culture is a rich tradition that begins with asking for a girl, is completed with post-marital practices and is rich in many practices, beliefs and practices from the beginning to the end. Marriage ceremonies, which also have a social function, bring together individuals of all ages around the marriage ceremonies, strengthening the bonds between them, strengthening the solid family and community structure, strengthening the spirit of unity and solidarity, as well as common values, beliefs, rituals, traditions, entertainment, music, etc. elements such as belonging between the past and the present are created. Some wedding traditions, some of which carry colorful and rich examples in terms of cultural and folkloric values, some of which have roots dating back to pre-Islamic

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Akdeniz Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, Türk Halk Edebiyatı ABD (Antalya, Türkiye), atilakartal@akdeniz.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-4706-9940 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 27.08.2023-kabul tarihi: 20.10.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1372403]



Shamanist elements, continue to exist today by assuming different relationships and new meanings according to the changing geography and belief system. Throughout history, the Turks' presence in different geographies and their adoption of various religious beliefs could not change their values, feelings and thoughts towards the institution of family in the basic context. As a result of industrialization, rapid urbanization and subsequent urbanization that emerged without taking into account social and cultural needs, many wedding customs are limited to limited periods and halls, while rich and colorful wedding traditions are observed to be decreasing. In Anatolian Turkish weddings, despite the presence of changes and transformations, contemporary and traditional characteristics continue to be preserved together. In this study, a descriptive evaluation was made using document analysis, one of the qualitative research methods.

**Keywords:** Marriage, wedding, belief, ritual, symbol

## Giriş

Toplumlar hangi koşulları sağlayanların nasıl, kaç eşle, kimlerin kimlerle, nerede, kaç yaşında evlenebileceğine dair gelenekler oluşturmuşlardır. Evlilik bu suretle erkek ve kadın arasında gelenek, görenek ve inançlar bağlamında toplumsal bir anlaşma niteliğindedir (Gökçe, 1978: 7). Evlenme, evrensel bir değer olup onu benzerlerinden ayıran tarafı toplumların evlenmeye dair töre, tören, âdet, ritüel, inanç, vb. uygulamalar bakımından göstermiş oldukları kültürel yapılarıdır. Evliliğin sosyal, psikolojik ve inanç boyutları açısından birçok yönüyle amaçları olduğu görülmektedir. Soyun sürekliliği, neslin korunması, eşlerin yalnızlıktan kurtarılması, eşlerin fitri ve biyolojik ihtiyaçlarının meşru ve hukuki sınırlar içinde karşılanması, eşler arasında samimiyet ve muhabbetin çoğaltılması gibi birçok işlevsel unsur toplumsal yönden karşılık bulmaktadır.

Emiroğlu ve Aydın evliliği şöyle tanımlar: “*Temelde aile olarak tanımlanan birimi oluşturmak ve türün üremesini düzenli, toplumca kabul edilebilir olan ve onaylanan, atışmaya yol açmayan bir biçimde temin etmeye yarayan, iki karşı cins arasında kurulan cinsel ve ekonomik birliktir.*” (2003: 293). Sosyal bir kurum olan evliliği antropolojik, dinî, hukuki, ekonomik, kültürel başta olmak üzere pek çok açıdan ele almak mümkündür. Evlenme, günümüzde olduğu gibi geçmişte de önemli kurumsal bir sosyal yapı kabul edilmiş, töreler ve gelenekler sayesinde toplumsal dinî ve millî bağlam içinde işlevselliğini sürdürmüştür. Evlenme aşamalarında söz konusu olan ritüellerin toplumsal amaçlarından biri birleşmeyi meşru ve açık surette ilan etmektir (Erdentuğ, 1970: 232).

Evlenme Türk kültüründe her aşaması ayrı önem ve özen taşıyan, iki farklı bireyi bir çatı altına getiren, hem kadın hem de erkek için yeni bir başlangıç sayılan, toplumsal katılım yönü her zaman çok zengin olan ve bir kadın ve erkeğe nikâh bağı ile aile kuran geleneksel ve dinî bir kurumdur. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden literatür taraması ve doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Makalenin konusuyla ilgili kaynaklardan makale, kitap ve lisansüstü tezlerden faydalanılmış elde edilen veriler sistematik bir biçimde tasnif edilerek bütünleştirilmiştir. Bulgular arasında ilişkilendirme yapılmış, yargılar oluşturulmuş ve değerlendirmeler yapılmıştır. Başlıklandırma sisteminde geleneksel Türk düğünlerinin yapısı olarak Boratav (1984) ve Örnek (2014)'in yapmış oldukları sınıflandırma esas alınmıştır. Bu çalışmada evlenme biçimleri, evlenme yaşı, eş seçimi, görücü gitme, kız isteme, söz kesimi, nişan, nikâh, kına, düğün, gerdek başlıkları altında değerlendirilirken çalışmanın boyutu nedeniyle alt başlıklara girilmemiştir.

## Evlenme biçimleri: korunan gelenekler ve değişen pratikler

Türkiye’de doğrudan tanışarak, anlaşarak evlenmeler yaygın olmakla birlikte evlenme biçimleri üzerine yapılan çalışmalar, geçmişten günümüze her toplum ya da bireyin kendi yapısına uygun evlenme biçimlerini tercih ettiğini göstermektedir. Evlenme biçimleri; sosyal ve ekonomik normlar, kültürel aidiyetler, yaşam şekilleri, inanç değerleri gibi farklı unsurlara göre belirlenmektedir (Öğüt Eker, 2000: 92).

Sezen’in araştırması Türkiye’deki evlenme çeşitlerini göstermesi bakımından önemli olup çalışma sonucunda tespit edilen evlenme biçimleri<sup>2</sup> şunlardır: Görücü usulü ile evlenme, kız kaçırma (düğünsüz evlenme), başlık parası karşılığında evlenme, otura kalma evlilik, başörtüsü kaçırma yoluyla evlilik (destmal kaçırma), beşik kertme evliliği, taygeldi evlilik, berdel (bedel) evliliği, kepir (yaban değişimi) evliliği, ölen kardeşin karısıyla evlenme (levirat), baldızla evlilik (sorarat), içgüveyi evliliği, yakın akraba evliliği, oldu bitti evlilik, para karşılığı evlenme, kan parası karşılığı evlenme, öç alma karşılığı evlenme, çok eşli evlilik, anlaşmalı evlilik, hileli evlilik, rastlantı evliliği, ilan yoluyla eş seçme (evlenme), tercihli evlilik, yabancı ile evlilik, farklı mezhep evliliği, metres edinme evliliği, muta evliliği, dış güvey evliliği, tanışıp anlaşarak evlenme, televizyon evliliği, dul evliliği (2005: 186-193). Evlenme biçimlerini iki ayrı grupta ve iki ayrı ölçüte göre sosyolojik açıdan ele alan Gökçe, modern toplumlardaki uygulamaların ilkel toplumlardaki kadar sistemli ve kesin kurallara tabi olmadığını belirtir. Türk toplumunda eskiden beri tek eşle evlilik (monogami) hâkimdir (1978: 8). Geleneksel toplum yapısında geçmişte genellikle aileler tarafından tanıştırılan kadın ve erkek daha sonra kendi tercihleri doğrultusunda evlenme kararı almakta idi; ancak günümüzde bu görücü usulü evlenme biçimlerinden biri olmakla birlikte gelişen teknolojik iletişim, sosyal medya gibi araçlar vasıtası ile tanışarak, evlilik ilanları veya internet (evlilik siteleri) yolu ile de evlenilmektedir. Bu durum toplumların sosyal, kültürel, ekonomik unsurlarına göre şekillenmektedir.

## Evlenme yaşı: toplumsal cinsiyet rollerinin değişen dinamikleri

Evlilik yaşı, Cumhuriyet’ten sonra Medeni Kanun ile belirlenmiş olmasına rağmen geçmişte geleneksel kuralların “buluğa erme” olarak belirlediği kızın ve erkeğin evlenme çağına geldiklerine dair kabuller (Artun, 2011: 175) günümüzde değişmiştir. Geçmişte çeşitli sosyokültürel nedenlerle evlenme yaşının kızlarda 14-15 yaş aralığında kabul görmesi ve sözlü kültürde halk şiirine yansımaları Dadaloğlu’nun “At dördüne kız on dördüne gelince/Severim kıratı bir de güzeli” mısralarında vücut bulmuştur; ancak toplumdaki bu yaş algısı zaman içinde törede ve yazılı hukukta değişmiştir (Şişman, 2017: 23). Türk toplumunun sosyo-ekonomik, eğitim, kentleşme ve kültür gibi yapısal gelişmelerinin geleneksel toplum yapısındaki değişiklikler ile evlilik yaşının kanunda belirlenen yaş sınırının üzerinde yapılan evliliklerin yaygınlaştığı görülmektedir. Bu bağlamda en son yapılan ve 2022 yılında yayımlanan TÜİK<sup>3</sup> verilerine göre Türkiye’de cinsiyete göre ilk evlenme yaşı şöyledir: Evlilik yapan erkeklerin %4,4’ü, evlilik yapan kadınların %24,2’si ilk evliliğini 18 yaş altı yapmıştır. (%15) Evlilik yapan erkeklerin %8,9’u, evlilik yapan kadınların %23,0’ı ilk evliliğini 18-19 yaş aralığında yapmıştır. (%16,5) Evlilik yapan erkeklerin %39,6’sı,

<sup>2</sup> Türkiye’de nerelerde tespit edildiği ve örnekleri hakkında detaylı bilgi için Sezen’in ilgili çalışmasına bakınız.

<sup>3</sup> Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı tarafından, Resmi İstatistik Programı kapsamında ilki 2006 yılında yapılan, beş yılda bir gerçekleştirilen ve dördüncüsü 2021 yılında tamamlanan Türkiye Aile Yapısı Araştırması’nın (TAYA) ön bulguları sonuçlarına göre kadınlar için uygun görülen evlenme yaşının, 20-24 yaş aralığından 25-29 yaş aralığına çıktığı belirtilmiştir. 2021 ön bulguları ve 2016 yılı sonuçları karşılaştırılmalı olarak bakıldığında, 2021’de ilk evliliklerin yüzde 36,9’u 20-24 yaş aralığında gerçekleşti. 2016 araştırma sonuçlarında ise bu oran yüzde 37,5’ti. Buna göre, 20-24 yaşında ilk evliliklerini gerçekleştirenlerin oranında azalma görüldü. 2021 araştırmasına katılanlar, erkekler ve kadınlar için uygun görülen ilk evlenme yaş aralığını çoğunlukla 25-29 yaş olarak belirtti. 2016 ile 2021 yılı karşılaştırıldığında kadınlar için uygun görülen ilk evlenme yaşının, 20-24 yaş aralığından 25-29 yaş aralığına çıktığı gözlemlendi (TRT Haber).

evlilik yapan kadınların %34,6'sı ilk evliliğini 20-24 yaş aralığında yapmıştır. (%36,9) Evlilik yapan erkeklerin %34,8'i, evlilik yapan kadınların %13,9'u ilk evliliğini 25-29 yaş aralığında yapmıştır. (%23,5) Evlilik yapan erkeklerin %9,6'sı, evlilik yapan kadınların %3,0'ı ilk evliliğini 30-34 yaş aralığında yapmıştır. (%6,1) Evlilik yapan erkeklerin %2,8'i, evlilik yapan kadınların %1,3'ü ilk evliliğini 35+ yaş ve üzerinde yapmıştır. (%2) Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı ve TÜİK'in 2021 yılında birlikte yaptığı "Türkiye Aile Yapısı Araştırması"ndan elde edilen veriler ışığında on sekiz yaş altı evlenme, kadınların erkeklere oranla daha fazla olduğunu göstermektedir.

Yasalar toplumun ihtiyaçlarına göre güncellenebilir. Ülkemizde ilki 1926'da kabul edilen Medeni Kanun'a göre 18 yaşındaki erkeğin ve 17'sindeki kadının evlenmesi uygun bulunmuş, bu kanunda 1938'de yapılan değişiklikte erkeğin 17, kadının ise 15 yaşını doldurması şartı aranmıştır. Medeni Kanun'da 2001 yılında yapılan değişiklikte ise "Erkek veya kadın on yedi yaşını doldurmadıkça evlenemez. Ancak, hâkim olağanüstü durumlarda ve pek önemli bir sebeple on altı yaşını doldurmuş olan erkek veya kadının evlenmesine izin verebilir." hükmü yer almıştır (Ünal, 2015: 11). Türk hukuk sisteminde olağan evlenme yaşı 17'dir, Medeni Kanun'un 124. maddesine göre "erkek veya kadın 17 yaşını doldurmadıkça evlenemez" denilmektedir; ancak velilerinin veya vasilerinin izniyle evlenebilmektedir. 16 yaşındaki gençler ise "istisnai durumlarda ve hayati önem arz eden bir gerekçenin olması şartıyla" mahkemeden alınan özel izinle evlenebilmektedirler. Geçerli bir evlenmenin yapılabilmesi için evlenecek olan kişinin evlenmenin anlamını, önemini ve kendine yükleyeceği ödev ve sorumlulukların kapsamını anlayabilecek yeteneğe sahip bulunması tek başına yeterli kabul edilmemiş aynı zamanda kanunun belirlediği "belli bir olgunluk çağına, belirli bir yaşa erişmiş bulunmaları" da gerekli görülmüştür (Akıntürk-Karaman, 2011: 63-66).

Geçmişte ve günümüzde evlilik yaşı, kız ve erkek için farklı olsa da toplumdaki bakış açısı temelde değişmemiştir. Gayrimeşru birlikteliklerin önlenmesi, toplum yapısının meşru birliktelik yoluyla ve böylece neslin devamının sağlanması amacı ile evliliğin bir an önce gerçekleştirilmesi özendirilmiş, hatta geleneksel yaşamın yoğun olduğu kesimlerde evlilik toplumsal baskıya dönüştürülmüştür. Kızlarda evlilik yaşının daha erken olmasının sosyal, dinî, iktisadî, gibi farklı nedenlerinin yanına aile içi öncelik sırası da eklenebilir. Kardeşler arasında evlilik sıralamasında öncelik büyük kardeşindir; ancak Anadolu'da "kız çocuğu bekletmeye gelmez" anlayışının bir yansıması olarak takvim yaşına bakılmaksızın uygun bir kısmeti gelen kızın ağabeyinden önce evlendirilmesi uygun görülebilir. Sıra gözetilerek yapılan bu gelenekte ağabey ve ablanın rızası ile küçük kardeş evlenebilir (Altun, 2004: 237). Türk kültürü ve edebiyatı açısından 11. yüzyıldan günümüze kadar değerinden hiçbir şey kaybetmeyen, özellikle aydın ve şehirli okur yazar kesime hitap eden Yusuf Has Hacib'in "Kutadgu Bilig" adlı eserinde kızlar ile evlilik arasındaki düşünceyi yansıtmaya yönüyle şu beyitler dikkat çekicidir: "Kızı çabuk evlendir, uzun müddet evde tutma, yoksa hastalığa lüzûm kalmadan, yalnız bu pişmanlık seni öldürür." (Arat, 1998: 326) Cinsiyete bağlı evlilik sıralamasında erkeklerin askerlik, ekonomik özgürlük gibi şartları sağlaması beklenir. Ataerkil aile yapısında emanet olarak görülen kız evladın "bir zarar gelmesin, laf söz olmasın" düşüncesiyle bir an evvel kocasına, yeni ailesine teslim edilmesi anlayışı ve özenle korunması söz konusudur. Erkek için baba evinin geçici mekân olarak görülmemesi erkeğin bekletilmesini kabul edebilirken kızın bekletilmesini uygun bulmaz (Yolcu, 2014: 202). Küçük erkek evladın baba evinde kalıp ocağı tütürmesi beklenir (Ögel, 2014: 640). Halk düşüncesinde küçük erkek çocuk ocak sahibidir. Günümüzde evlilik yaşına dair anlayışın değiştiğini vurgulayan Yolcu (2014: 202-203), bu değişimin tek sebebe bağlanamayacağını ifade etmiştir. Hukuk kurallarının zorlayıcılığı, zorunlu eğitim, kadının kapitalist üretim sürecine ve çalışma hayatına katılması, "çocuk gelinler"

konusunda basın ve yayın yoluyla toplumun haberdar edilerek bilinçlendirilmesi, halkın davranış<sup>4</sup> kalıplarının değiştirilmesi gibi pek çok etken evlilik yaşının artmasına tesir etmiştir. Kırsal yapıdaki geleneksel evliliklerde evliliğin getirdiği sorumlulukları yerine getirebilme olgunluğuna erişmiş olma durumu olarak ifade edilebilir. Geçmişten günümüze doğru bu yaş ortalamasının arttığı söylenebilir. Türk toplumunda evlenecek adaylar için bakılan yaş kriteri tek başına bir ölçüt olmayıp başka özellikler de aranmaktadır.

Toplumların gelişimi, toplumsal cinsiyet rollerinde zamanla gelişim ve değişimleri beraberinde getirmiştir. İş gücü, kariyer planı, aile içi iş paylaşımı, eğitim ve öğretimde birliktelik, yönetim ve siyasette mevcudiyet gibi örnekler toplumsal cinsiyet dinamiklerinin dönüşümünü, eskiden geri planda kalan kadının toplumsal hayata katılımını arttırdığını ve bireye, bölgeye ve kültüre bağlı olarak da bu durumun evlenme yaşını etkilediği söylenebilir.

### **Eş seçiminde geleneksel normlar ve yaklaşımlar**

Türk kültüründe evlilik her devirde büyük öneme sahip olmuştur. Genç erkek veya kız evlenme çağına geldiklerinde anne ve baba, münasip bir adayda karar kılabilmek için birtakım faaliyetlerin içinde kendilerini bulurlar. Türk kültüründe damat adayı aramak hoş karşılanmadığı için evlenecek kız arayışları renkli bir hava içinde devam etmektedir. Kendisine evlenmek üzere bir eş seçmek isteyen kişinin ilkel veya uygar fark etmeksizin bazı kurallarla karşılaşacağını söyleyen Yolcu (2014: 183), bu kurallar için kişilerden çok toplumsal taleplerin arzu ettiği kurallar olduğu değerlendirmesinde bulunmaktadır. Geleneksel toplumlarda bireyler, kişisel tercihlerini içinde buldukları grubun dışına taşımadıkları için toplumsal grubun belirleyiciliğini dikkate almak zorundadırlar. Evlenecek olan kız ve erkeğin odak noktasında olmasına rağmen onların dışında etkin olan aile bireyleri sayesinde durum bireysellikten uzaklaşıp toplumsal forma dönüşmektedir. Altun'un tespit ve değerlendirmelerine göre ise Anadolu'da kız görmede karşılaşılan ilk husus temizliğe verilen önem olmuştur. Bunun yanında kızın evine sabah erkenden gidilir onun temizliği, düzeni, saygısı, nezaketi, huyu, ahlaki gibi özellikleri görücüler tarafından bazı uygulamalar ve pratikler aracılığıyla tartılır (2004: 239).

Geçmişte ailenin kontrolünde olan eş seçimini, günümüzde gençler çoğunlukla kendileri yapmaktadır. Sosyo-kültürel yapı içerisinde kadın ve erkeğin ortak karar vermesi, ailelerinin karşılıklı onayları yaygın uygulamalar arasındadır. Evlilik yolunda, iki gencin ve aynı zamanda iki ailenin arasının bulunmasında, aracı görevlerini üstlenen kişilerin sürece önemli rolleri ve görevleri vardır. Bu kimselerin en önemli amaçlarından birisi de evlenme çağına gelmiş delikanlıya, yaşına ve durumuna uygun bir gelin adayı bulmaktır. Halk arasında bu arayış için söylenen "*davul bile dengi dengine*" ve "*küfü küfüne, dengi dengine*" (Sezer, 2006: 52) gibi deyimler bu süreçleri ifade etmektedir. Eş seçimi her iki taraf için oldukça özen gösterilmesi gereken bir meseledir. Gelenek kaideleri içinde gerçekleşen gelin adayı seçiminde bazen yöresel özellikler de gösterebilen deneme, kontrol, sınav gibi süreçler olabilmektedir. Ailenin kurucusu görülen gelin adayının gündelik hayatındaki yaşam biçimi, huyları, hünerleri, ailesine ve misafirlere karşı tavır ve davranışları bir süre gözlemlenir, tanıyanlardan bu konularda bilgi edinilmeye çalışılır. Evlilik öncesi hazırlık aşamalarından olan eş seçimi, yeni kurulacak ailenin sağlam temellere dayandırılması bağlamında önemli bir eşiktir. Sosyo-kültürel, iktisadi, inanç, eğitim, yaş, vb. faktörler bir ailenin inşasında ve hayat boyu devamında halk arasında titizlikle dikkat edilen ayrıntılardır. Evlenecek çiftlerin eğitim düzeylerinin aynı veya birbirine yakın olması, ekonomik gelir

<sup>4</sup> Eskiden toplumun evlenme yaşı sınırlarının üzerinde olup bekar kalan bireyler için "*evde kalmış*" diye tabir edilen durumun bireysel ve toplumsal bir baskı oluşturduğu düşünülünce günümüzde bu davranış kalıbının değiştiğini kentli bir toplum için rahatlıkla söylenebilir. Kırsal ve geleneksel yaşamın devam ettiği bölgelerde bu anlayışın izleri yaşamaktadır.

durumunun dengesi -burada bir fark olacak ise erkek lehine olumlu bakılması-yani erkeğin iyi bir işi ve gelirinin olması, gibi eş seçimindeki kriterler toplumsal algı olarak tespit edilmiş; bunun yanında her iki tarafın ahlaklı, terbiyeli, güzel, temiz, tertipli ve çiftlerin uyumlu olması tercih edilmiştir (Uysal, 2019: 46).

Evlilik için kız ve erkeğin ailelerinin sosyal, ekonomik, vb. açılardan denk olması arzu edilir. Kızın namuslu olması, hakkında olumsuz söylentilerin dolaşmaması, soyunda herhangi bir sorunla karşılaşılması istenirken erkek için de soyla ilgili benzer şeyler ölçüt hâline getirilir. “*Otu çek, köküne bak*”, “*Anasına bak, kızını al*” gibi atasözleri bu durumu anlatmaktadır. Diğer yandan kızın fiziksel açıdan düzgün olmasına, herhangi bir kusurunun bulunmamasına dikkat edilir. Kızın temiz, becerikli, çalışkan, pratik, uysal ve evine bağlı oluşu aranan diğer özelliklerdendir. Erkek için aranan temel özellikler arasında, içki, kumar gibi kötü alışkanlıklarının olmamasına bakılır. Diğer yandan sinirli, huysuz, tembel kişiler tercih edilmez. Dede Korkut Kitabı’nda, kadınlar nitelikleri bağlamında değerlendirilirken dört grupta vasıflandırılmaktadır (Yolcu, 2014: 236). Türk kültürüne ışık tutan önemli eserlerinden biri olan Dede Korkut Kitabı, evlilik yolundaki tutum ve davranışların eski Türk geleneklerindeki izlerini de sürebilmemizi sağlar. Eş seçimi noktasında evlenilecek kızda ve erkekte aranan vasıflar, kız isteme, nişan, düğün gibi aşamalarda uygulanan uygulamalar ve pratikler dikkat çekicidir. Dede Korkut Kitabı’nda anlatılan dört türlü kadın: “Solduran sop”, “tolduran top”, “evin dayağı” ve “nice söylersen bayağı”dır. Sadece beğenilen kadın tipinin değil aynı zamanda beğenilmeyen kadın tipinin de nitelikleri verilmiş, Selcen Hatun ve Banu Çiçek gibi kadınların isimleri verilerek methedilmiştir. “Evin dayağı” olarak nitelendirilen kadın tipinin Hz. Aişe, Hz. Fatıma soylu olarak değerlendirilmesi dinî bir hüviyete dayandırılmıştır. Destan tipi kadın anlayışının değiştiği, aynı zamanda sosyal toplumda görülmeye başlanan olağan kadın tiplerinin dönüşümünün Dede Korkut Kitabı aracılığıyla takibi mümkündür. Bu kaynakta olumlanan kadınları, kocasının yokluğunda konuk ağırlayan hem annelik hem de liderlik yapabilen meziyetler içinde görebiliriz.

Türk aile yapısının sağlam temellere dayanmasının dinamik ve etken unsurlarından birinin de eş seçiminde gösterilen titizlikte aranmalıdır. Eş seçiminde gösterilen özen, mutlu aileler olarak topluma katkı sağlamaktadır. Türk hukuk sisteminin veya İslam dininin eş seçimini kimin yapacağına dair kesin hüküm olmamasına (Ünal, 2015: 6) rağmen Türk toplumunda geleneksel olarak erkek tarafının eş seçimi için arayış içinde olduğu söylenebilir. Örf ve âdetlere göre gelin adayı aramak uygun görülürken damat adayı aramak, teklifin (kız isteme/evlilik) kız tarafından gitmesi hoş karşılanmamaktadır. Eş seçimini hangi tarafın yaptığından ziyade gelin ve damat adayının hangi nitelikleri taşıdığı veya taşıması gereken huyların neler olduğu bu süreçte titiz bir şekilde araştırılır. Eş seçiminde aranan nitelikler arasında boy bos, denklik<sup>5</sup>, inanç, soy<sup>6</sup>, varlıklı olma, eğitim, vs. gibi kriterler sayılabilir. Kız ve erkek için öncelikli olarak aranan özellikler soy, ahlak, güzellik, sağlık durumu ve beceriklidir. Eş adaylarında aranan bir başka ölçüt, yaş aralıklarının fazla olmamasıdır (Yolcu, 2014: 207). Gökçe’nin sahadan elde edilen bulgulara dayanarak verdiği bilgilere göre aile otoritesinin yoğun olduğu kırsal kesimlerde yetişkin çocuklarının ne zaman ve kiminle evleneceğine dair kararlarda aileler daha baskın ve yönlendirici olabilirken kentlerde aile otoritesinin etkinliğinin azaldığı görülmektedir (1978: 17). Ancak günümüzdeki kent ve taşra kavramının teknoloji, ulaşım ve erişim çağında yeniden

<sup>5</sup> Her bakımdan müsavî veya birbirine yakın olma durumu aranır ki “davul bile dengi dengine” sözü eş seçimi sürecinde en çok işitilen sözlerden biridir.

<sup>6</sup> İrk anlamında bir soyluluktan değil gelin adayının ailesinin gelin hakkında fikir verebileceği yönünde bir yaklaşım göstermekte olup halk arasında “soy ara, sop ara, bulamazsan ne çare” denilerek eş seçiminde mutlaka bu hususların gözetilmesi gerektiği de vurgulanmaktadır.

değerlendirmeli; kapsamlı bir araştırma ile elde edilen verilerin güncel durumu kırsal ve kent arası bir yakınlaşma olduğu lokal alanda yapılan bir çalışmada (Kartal, 2017) ortaya konulmuştur.

### **Evlenme isteği ve kültürel normlar**

Evlenme yaşına gelmiş kız ve oğlan tarafından evlenme isteklerinin doğrudan ifade edilmesi Türk kültüründe hoş karşılanmamıştır. Anadolu kültüründe yaygın olan iletişim biçimi olarak geçmişte askerliğini bitirmiş, kendi ekmeğini kazanabilen delikanlılar, evlenme isteklerini ve varsa gönlünden geçen kızı annesine, yengesine, ablasına, teyzesine veya halasına bildirir ve onların da istişaresi ile konu delikanlının babasına iletilir. Doğrudan evlenme isteğinde bulunmaları ayıp sayıldığı için oğlan veya kız, toplumsal ve kişisel baskılardan kurtulma, evlenme arzusunu karşı tarafa başta ebeveynine olmak üzere aile büyüklerine aktarma aracı olarak bazı semboller ve davranış kalıpları ile düşüncelerini aktarma yollarına gitmiş, kimi zaman da mâni söylemişlerdir<sup>7</sup>. Evlenme çağına gelmiş gençler, aile büyüklerine doğrudan söyleyemedikleri evlenme isteklerini anlatabilmek için çeşitli semboller ve ritüel davranışlar geliştirmişlerdir.

Evlenme isteğinin genç kız ve erkek üzerinde bireysel ve toplumsal bir baskı oluşturması, evlenmek isteyenine doğrudan bu arzusunu dile getirememesi dolayısıyla anne-babaya dolaylı yoldan mesaj ulaştırılmasını ortaya çıkarmıştır. Direkt olarak evlenme isteğinin dile getirilmesi ayıp kabul edilerek söylenmemiştir. Ataerkil toplumlarda özellikle kızlarda daha yaygın görülen kaçınma, günümüzde dolaylı mesajlar yerine anne, teyze, hala veya kız kardeşlere evlenme isteklerinin bildirilerek bunun ailenin otoritesi kabul edilen babaya araçlar vasıtasıyla ulaştırılması beklenir. Genç kızların evlenme istediği hoş karşılanmadığı için kızların evlenme niyetini gösteren pratikler de erkeğe oranla fazla değildir (Öğüt Eker, 1998a: 86). Gençlerin evlenme arzularını göstermede uyguladıkları bazı örnekler şunlardır:

Adana ve çevresinde kızlar asabileşir, sorulan sorulara bağırıp çağırır, söz tutmaz olur. Bulaşıkları yıkarken kaplan birbirine vurur, ev işleri yaparken -ölsem de kurtulsam-gibi sözler eder, yaşı geçmişse içi geçmiş karpuzu annesine gönderir. Sinop'ta kızlar yemek yemeyerek, kimseyle konuşmayarak, somurarak evlenme isteklerini belli ederler (Artun, 2011: 176). Yatakları hızlı ve sert hareketlerle toplar, yerleri dövercesine süpürür, kardeşleriyle sürekli ağız dalaşına girer (Öğüt Eker, 1998a: 86). Erkekler arasında da evlenme isteğini belli etme bazı sembol uygulamalar üzerinden iletişim gerçekleşir. Onlarda da kızlardaki gibi aile büyüklerinin yanında huysuzlaşma, asabiyet takınmaları, yemekte pilava kaşık saplama, annenin veya babanın ayakkabısını çiviyle eşiğe çakma, sık tıraş olma, eve geç gelme, yataktan geç kalkma, kıyafetlerinin yıkanmamasından ve ütülenmemesinden şikâyet etme (Artun, 2011: 176; Öğüt Eker, 1998a: 84) gibi davranış ve pratikler evlenme istek ve niyetlerini belli eden iletişimin sözsüz sembolik mesajlarıdır.

Anadolu'da evlenme isteğini ifade etme şekli geleneklere, aile yapısına, bireylerin kendilerini ifade etme biçimine göre değişebilir. Kişisel, ailevi ve kültürel dinamikler bazen de bölgesel etkenler evlenme isteği üzerinde etkili olabilir. Anadolu'da aileyle doğrudan konuşma açık bir iletişim yöntemidir ve günümüzde yaygın olan uygulama biçimlerindedir. Bazen de gençler evlenme isteğini ailede kendilerine yakın gördüğü kimselere ileterek ifade etme yöntemini seçebilir ve silsile yoluyla gencin evlenme isteği babaya kadar ulaştırılır ve buna vekil yöntemi ile ifade diyebiliriz. Geleneksel yapıda geçmişte evlenme isteğini

<sup>7</sup> Evlenme çağına gelen genç, babasına evlenme isteğini söyleyemediği için birtakım pratik ve uygulamalar yapar, sonuç alınmamış ise annesine doğrudan mâni okuyarak duygularını dile getirir: *Hey hıvara hıvara/Damda kireç kızara/Ana benim çağım geldi/ Durma bana kız ara* (Şişman, 2017: 38).

mektup ile ifade etme var iken günümüzde yüz yüze veya telefon ya da sms aracılığı ile gençler evlenme isteğini ifade edebilmektedir. Bu örneklerde kişisel ve kültürel faktörlerin etkili olduğu değerlendirilmektedir.

### **Evliliğin ilk adımı: görücü gitme**

Geleneksel kesimde, evlenmenin “kız bakma”, “kız arama”, “kız soruşturma” ile başladığını tespit eden Örnek, evlenecek oğlu olan aileler akrabaları ve komşuları yardımıyla ilk önce yakın çevrelerinden başlayarak kız aramaya çıktıklarını söyler (2014: 263). Bu konuda kendilerine komşuları ve tanışları da yardımcı olurlar. Evlenecek erkeğin evleneceği kızı seçmiş olması söz konusuysa ve aile de bu seçimi onaylıyorsa görücülüğün kız bakma aşaması aşılmış demektir. Yoksa, eşten dosttan öğrenilerek; işine, becerisine bakılarak; ailesine itibar edilerek istenmeye değer bulunan kızın aranma ve soruşturulmasına gerek kalmadığından hemen haber gönderilip “görücü” gidilebilmektedir. Erkek tarafının evlilik niyetini dile getirmek üzere kız evine yaptığı bu ziyarete görücü gitme, dünür gitme, dünürcü gitme, dünürlü gitme, kız isteme denilmektedir (Altun, 2004: 251).

Görücü usulü evliliklerde kız ve erkek birbirlerini görmeden oğlanın adına annesi, yengesi, ablası gibi ailenin kadınları gelin adayı aramaya başlar. Gelenekselliğin ağır bastığı yerlerde görülen evlenme biçimi olarak görücü usulü evlenme yaygındır ve görücülük vazifesini kadınlar yerine getirir. Oğlanın kızı beğenmesi yeterli olmayıp aile bireylerinin de onayının alınması gerekir (Sezen, 2005: 186). Oğluna uygun bir kız arayan aileler birçok yönü ile kızı değerlendirmeden geçirir. Kızın güzelliği başta olmak üzere ahlaki, asaleti, iffeti, eğitimi, ekonomik durumu, ev işlerindeki becerisi, bağ bahçe işlerindeki çalışkanlığı, gibi nitelikler aranır. Evlenecek gençlerin “*boyu boyuna huyu huyuna*” olsun diye büyük çabalar sarf edilir. Görücü gitmeler bir ön araştırma kabul edilir ve illa görücü gidilen kızın istenilmesi söz konusu değildir. Bazen kız, bazen de erkek uygun bulunmayabilir. Görücü gitmenin bir vakti saati yoktur; bu sebeple evinde evlenecek yaşta genç kızı bulunan anneler, her an kendilerine görücü gelebilir anlayışı ile evini ve kızını hazır tutar. Her gelen görücüye olumlu yaklaşılsa da ev hâline ve düzenine özen gösterilir. Kız tarafına hiç tanımadıkları birileri ansızın görücüye gelebilir. Görücü gitme geleneğinde erkek tarafına verilen olumlu yanıtta sonra da imtihan süreçlerinin devam etmektedir. Müstakbel kayınvalide haber vermeden ansızın sabah erkenden gelini olacak kızın evine gelip onun erken kalkıp kalmadığını, her vakit evlerinin ve avlusunun temiz olup olmadığını, kıza sarılıp ağzının kokup kokmadığını, vb. konularda kontrol yapmak için kız tarafının her an kapısı çalınabilir (Sezer, 2006: 53).

Boratav, görücülük müessesesinin Anadolu toplumdaki evlilik kurumuna ilgisi ve görücülüğün işlevi konusunda şu değerlendirmede bulunur:

*“Görücülerin işi, oğlana uygun düşebilecek kızları ilk bir yoklama ve daha sonraki değerlendirmeler sonunda cayma olanağını açık bırakmak şartıyla ilk bir seçmedir. Görücü kadınlar kızın güzelliği, törelere uygun davranışları üzerinde ilk bir yargıya varırlar. Bundan sonra, ailenin durumu ve başkaca konularda soruşturmalara girilir. İkinci aşama, oğlan tarafının soruşturmaları sonunda kızı uygun gördükleri zaman, kızı isteme işlemidir. Kız tarafına da düşünme ve soruşturma mühleti bırakılır. Sonunda iki taraf da karşılıklı olumlu bir değerlendirmeye varınca, görücülerin işi sona ermiş olur.” (1984: 173).*

Küçük yerleşim yerlerinde, kırsal kesimlerde, birbirlerini tanıyan çevrelerde “görücülük” ve “kız isteme” âdetleri iç içe geçmiştir. Aileler ve onların evlenecek yaşta evlatları birbirlerini tanımaları sebebiyle görücülerin ön araştırma yapma ihtiyacı ya da görücülük kendiliğinden ortadan kalkar. Görücü gitmek ve kız istemek bazı yörelerde eşdeğer tutulmaktadır. Kız tarafının tavır ve sözleriyle ilk görüşmede işin

akıbeti belli olur. Evlenecek kız görücüleri istemiyorsa, bunu görücülerin bulunduğu odaya girmeyerek, onlara ikramlarda bulunmayarak veya gelenlerin ayakkaablarını çevirmeyerek isteksizliğini belli eder (Altun, 2004: 232).

Evliliğin ilk adımı olarak görücü gitme Anadolu'da yaygın bir gelenek olarak kabul edilir. Bu geleneğin toplumsal ve kültürel kökenleri geleneksel Türk aile yapısına dayanmaktadır. İşlevsel bağlamda aile onayına dayanan evlilikte gençlerle birlikte evlenme kararında ailenin rolünü ortaya koyan toplumsal bir normdur. Ayrıca geniş aile yapısına sahip olan Türk kültüründe görücülük geleneği, aileler arası münasebetin de temelini atıldığı mevcut ilişkilerin pekiştirildiği bir süreç olarak aile bağlarının güçlendirilmesine katkı sağlamaktadır. Geleneksel kültürde evlilik öncesi dönemde duygusal ilişkilerin aile bağlarına dönüşmesinde önemli etkenlerden iken günümüzde görücü gitme ve evlilik süreçleri modern toplumsal faktörlerin etkisiyle biçim değiştirerek bireysel tercihler ve özgür seçimler geniş aile faktörünü geri planda tutmaktadır.

### Dünür gitme

Erkek tarafının büyük emekler ve detaylı araştırmalar sonucunda karar verdikleri gelin adayına resmi statü kazandırmanın ilk adımı kız istemektir. Varsa dünür başı ve damat adayının aile büyükleri, gelinlik çağa gelmiş kızı “Allah’ın emri, Hz. Peygamber’in kavli ile ...” diyerek kızın ailesinden ister<sup>8</sup>. Halk arasında erkek tarafının beğendikleri kızı oğluna istemek için kız evine gidilmesine dünür gitme denilmektedir. Evlenecek gençlerin isteği ve ailelerinin rızası olması hâlinde uygun bir vakitte nişan merasimi de yapılarak gençlere yüzükleri takılır.

Oğlanın evlenme isteğini bildirmesiyle başlayan uzun ve titiz araştırmalar neticesinde kız tarafının da rızası ve izni ile kız istemeye gelme isteği kız tarafına iletilir. Kız ve oğlan tarafının aile fertleri arasında gerçekleşen bu merasimde aile büyüklerinin dışında her iki tarafın da sözüne itibar edip hürmet gösterdiği kişiler de bulunabilir. Oğlan ve kız tarafı bu kişileri âkil ve otorite kabul eder, olası ihtilaflar bu kimselerin araya girmesi ile derinleşmeden çözülür. Aile bağlarının oluşmasında evlilik kurumunun sağlam temellere dayandırılmasında dünürcü ya da dünürcü başı/dünür başı<sup>9</sup> olarak adlandırılan bu kimselerin etkin rolleri vardır. Dünür başının her iki tarafı da tanıyor olması, gençlerin birbirine uygun bulunmasının ötesinde iki ailenin de tanışıp anlaşmasında aracı kişilerin nitelikleri ile yakından alakalıdır. Töreyle evlenmeye meşruiyet kazandıran törensel uygulama esnasında bulunan bu kişiler aynı zamanda birer “tanık”lardır (Güler, 1992: 80).

Eski Türk geleneklerinde kız evine dünürcü giden kişilerin “Allah’ın emri Hz. Peygamberin kavli ...”, “Tadacak mısın tuzunu, verecek misin kızını” ve “Tuza geldik, tuzunuz yoksa kıza geldik” şeklindeki kalıp ifadelerle kız istedikleri bilinmektedir (Yolcu, 2014: 169). Geleneklere göre kız tarafı gönüllü olsa

<sup>8</sup> Günümüzde kısa süren kız isteme ritüeli geçmişte kız tarafının gönlü olsa dahi hemen olumlu yanıt verilmezdi. Geleneklere göre kız evi naz evi olarak görülür. Kız evi olumsuz bir düşünceye sahip olsa bile karşısındakileri kırmadan incitmeden kararlarını bildirdikleri için “Ne kızı verir ne dünürü küstürür” sözü örf ve âdetlerin nahifliğini ortaya koyan bir vecizedir. Ritüel açıdan sembol davranışlar ile iletişimin ve anlaşmanın sağlandığı görülür. Cevap olumlu ise kız tarafı oğlan tarafının getirdiği hediyeleri kabul eder. Kızı vermeye gönülleri yok ise yemekte sofraya kaşık yerine kevgir konur, oğlan tarafını uğurlarken “güle güle” demezler (Öğüt Eker, 1998b: 19). Düşünme zamanı istenilmiş ise kız tarafına damat adayını araştırma ve tanıma fırsatı da verilmiş olur. Karar olumlu neticelenirse kız istemenin ardından söz kesme ve nişan aşamalarına geçilir.

<sup>9</sup> Kız istemede halk içinde itibarı olan kimselerin “danışmanlık” veya “aracılık” etmeleri Türk kültüründe çok eski bir gelenektir. Dede Korkut Hikâyelerinde Beyrek’e Banu Çiçek’i istemeden önce kudretli Oğuz beylerine danışılması, Dede Korkut’un Deli Karçar’dan Banu Çiçek’i istemeye gitmesi, Kan Turalı için kız aramaya gidildiğinde ak sakallı pırların eşlik etmesi (Ergin, 2004) bu geleneğin en eski örneklerindedir. Günümüzde dünürcü ve aracı olarak kabul edilen kimselerin işlevlerini geçmişte sawçı (sözcü, elçi), yorğçı (hısımlar, akrabalar ve dünürler arasında gidip gelen adam), arkuç (evlenme zamanında dünürler arasında gelip giden adam) adı verilen kişiler (Atalay 2013: I-141; II-51; III-154).



bile ilk istemede kızlarını vermezler. Kız evi naz evi olarak kabul edilir. İlk istemede erkek tarafına kızı da vermezler dünürü de küstürmezler, “*Biraz düşünelim*”, “*Büyükklere de bir danışalım*”, “*Kızın da bir fikrini alalım*” şeklindeki ifadeleriyle erkek tarafı tekrar davet edilir. İkinci gelişlerinde cevapları “*hayır*” ise ikram edilen kahveler acı, şekersiz olur (Sezer, 2006: 53), “*Bizde size verecek kız yok*”, “*Yitiğinizi başka yerde arayınız*”, “*Kısmetinizi başka yerde arayınız*”, “*Kızımızın yaşı küçük henüz kocaya vermiyoruz*” (Sezen, 2005: 186) gibi ifadelerle kız evinden bir aile büyüğü kızlarını veremeyeceklerini ifade ederek teklifi reddederler. Kız tarafı olumlu bir tavır içinde ise “*Vaktinizi ikileyin*”, “*Allah yazmışsa biz ne diyelim*” gibi sözlerle kararlarının müspet olduğunu ima ederler. Kızın verilmesiyle “*şirinlik*”, “*küçük tatlı*” veya “*ağız tatlısı*” yenir (Atnur, 2015: 31). Eskiden kız isteme ve söz kesmenin aynı gün yapılmaması hem gelin ve damada hem de ailelere birbirlerini etraflıca tanıma fırsatı vermesi ve neticesinde evlilik kurumunun sağlam temellere dayandırılması açısından önemli ritüellerdir. Örf ve âdetlerdeki değişimin izlerinin görüldüğü bu uygulamalarda geçmişte kız ve oğlanın birbirini görmeden kız istemelerin yaşanması, kız isteme ve söz kesme arasındaki zaman aralığının işlevselliğini yansıtırken günümüz evliliklerinde görücü usulünün azalması, tanışarak evlenmelerin artması ise kız isteme ve söz kesme ritüelinin birlikte yapılabilmesini de beraberinde getirmiştir.

### Söz kesimi/söz kesme

Söz kesimi kız isteme aşamasından sonra gelmekte ve dünürçülük yoluyla anlaşılan ailelerin, bu ahitlerini daha geniş bir çağrılı huzurunda sözle iyice pekiştirmelerine söz kesimi ya da söz kesme denilmektedir (Örnek, 2014: 265). Görücü gitmeler neticesinde ailelerin kadınları arasında yapılan ön görüşmelerin iki aile yakınlarının haricinde, daha geniş kitlelere bu hayırlı işi duyurmak ve işi resmileştirmek için kız evinde yapılan törenlerdir. Erkek tarafı isteme konusunda kız evinin olurluğunu alınca, söz kesme için gün kararlaştırılır. Kız isteme işinin olumlu sonuca ulaştığını gösteren, şerbet içme olarak da adlandırılan söz kesme, evlilik müessesesinin şifahî ilk belgesidir (Öğüt Eker, 1998b: 19). Anadolu’da şerbet içme geleneği bir çeşit ant olarak değerlendirilmiş ve bunun Türkistan’daki tuzlu su ve ekme yemek karşılığı olduğu değerlendirilmiştir (Şişman, 2017: 40).

Halk arasında şerbet olarak da bilinen ve okuntu ile iki taraf yakınlarının davet edildiği söz kesme, ilk tören kabul edilir. Kadın ve erkeklerin ayrı odalarda ağırlandığı bu merasime özel hazırlanan şerbetler içildiği için “*şerbet*” denildiği düşünülür. Törende ayrıca meyveler, çerezler, şekerler, tatlılar, vb. yenilir ve bunların malzemeleri genellikle oğlan evi tarafından karşılanır. Çalgılar, türküler eşliğinde kadınlar ve erkekler ayrı odalarda eğlenirler. Kaynana kıza yüzük takar, erkek tarafının kıza ve kızın yakınlarına aldıkları eşyalar şerbetten bir gün sonra; önce oğlan evinde akrabalarına, sonra da kız evinde kız tarafının evine gelen davetlilere gösterilir. Konya’nın Ereğli ilçesi ile Maraş düğün töre, tören ve âdetlerini karşılaştıran Boratav, geleneklerin bir kısmının ortaklığından bahsederken Maraş’taki düğünlerin şerbet ve nişan aşamalarında türkölü ve çalgılı eğlencelerin görülmediğini ifade eder. Söz kesiminde ağırlık adı verilen (süs eşyası, halı, kilim, vb.) alınacak eşyalar ile ilgili pazarlıklar yapılır. Bu pazarlık, oğlanın babası veya erkek tarafının bir temsilcisi (oğlan başı) ile kız babası arasında geçer. Şerbette oğlan evi, bir kurban keserek, kurbanın eti ile kız evinden gelen misafirlere ziyafet verir. Oğlan evinden kız evine gelin elbisesi ve şerbet gönderilir. Oğlan tarafı misafirleri ile (genellikle bu misafirler kadınlar olur) kız evine giderler. Kız evinde şerbet içilir, kız babasına “ağırlık” verilir, kıza takılar takılır, kız evinden giden hediyeler misafirlere gösterilir (1984: 175). Anadolu’da zengin evlenme kültürünün bir parçası olarak karşımıza çıkan söz kesme ritüeli pek çok bölgenin kendi geleneksel pratikleri, sembol ve tören uygulamaları ile kendine has özellikler gösterebilmektedir. Kimi yörelerde söz kesme ve nişan törenleri birlikte yapılmaktadır.

## Nişan

Söz kesiminden sonra gelen aşama nişan olup genellikle geçmişte kız evinde veya kız tarafının uygun gördüğü bir yerde nişan töreni yapılırken günümüzde ise sosyo-kültürel değişimler, kent yaşamının insanlara verdiği imkânlar gibi etkenler sebebiyle kız evi haricinde düğün salonlarında veya düğün işleriyle ilgilenen profesyonel kimselerin alternatif olarak sunduğu açık alanlar, kır bahçeleri, vb. alanlar düğün ve nişan mekânları olarak kullanılmaktadır. Düğünün küçük bir provası gibi değerlendirilebilecek olan nişanın maddî yükünün kız tarafının veya erkek tarafının karşılaması yöreye göre değişmektedir (Altun, 2004: 257). Nişan evlenme vaadiyle yapılan bir ön akittir. Halk ağzında nişanlı kız için de kullanılan “adaklı” ifadesi eski Türklerden günümüze kadar gelen özellikle Batı Türleri arasında daha çok bilinen bir söylemdir (Ögel, 1988: 266). Dede Korkut Hikâyeleri’nde “küçük düğün” olarak geçen<sup>10</sup> nişan (Öğüt Eker, 1998b: 21), halk hukukunda evlilik için yapılmış bir sözleşmedir. Dede Korkut Hikâyeleri’nde “kiçi düğün” ve “ulu düğün” olarak ikiye taksim edilerek yapılan adlandırmada “söz kesimi ve nişan” aşamaları “küçük (kiçi) düğün”; “kına, gelin alma, gerdek” etrafında gelişen gelenek ve uygulamalar için ise “ulu düğün” tabiri kullanılmıştır. Aynı metinde geçen bir uygulamada delikanlı, kızın parmağına yüzük takarken söylediği “düğün kutlu olsun” şeklindeki dileği kendi aralarında yapılan sözleşme niteliğindeki nişan yüzüğünü hatırlatmaktadır (Boratav, 1984: 168). Dede Korkut Hikâyeleri’de nişanlanmak, beşik kertmesi ve yüzük takmak şeklinde olmak üzere iki biçimde karşımıza çıkmaktadır. Türk kültüründeki adıyla beşikteki bebeklerin de nişanlandığı bilinmektedir. Çocuklar daha beşikte iken yapılan bu nişanlanma, şahitler eşliğinde dualarla yapılan ve adına beşik kertmesi denilen anlaşmada çocuklar ergenlik çağına gelince ikinci kez nişan töreni yapılarak kutsal kabul edilen nişan yüzüğü takılır. İnanişaya göre nişan sembolü olan yüzük içinde bin bir nişanı barındırır. Dede Korkut Hikâyeleri’nde beşik kertmesi olan Beyrek ve Banu Çiçek için iki kez nişan yapılmıştır (Ögel, 1988: 267).

Eski Türklerde yaygın temel evlenme biçimlerinden biri de kız kaçırma’dır. Bunu önlemek için uygulanan beşik kertme (Yolcu, 2014: 190) geleneğinin yanında başlık ve kalın uygulaması da meşrulaştırma, karşılıklı iradeleri sözleşmeye dönüştürme; kız kaçırma’ya karşı alınmış önlem olarak nişanın işlevleri arasında değerlendirilir. Yolcu, nişan geleneğinin barış yoluyla dışarıdan evlenme zorunluluğu ortaya çıktıktan sonra kız kaçırmanın taraflar arasındaki anlaşmayı sağlamak adına eskiden kızın boyuna üye birinden, zamanla kızın doğrudan kendisinden alınan “rıızalık”ın nişan geleneğine dönüştüğünü belirtir (2014: 265). Günümüzde nişanlanma sembolü olarak “yüzük takma” aynı zamanda hısımların haricindekilere yani dışarıya karşı da ilan edilen simgesel bir göstergedir. Proto-Moğol kavimlerinden olan İlovlarda nişanlanma, erkeğin kızın saçına bir tüy takmasıyla, Kimeklerin geleneğinde ise evlenilmek istenilen kızın başına bir örtü atılarak yapılır. Türklerde de nişanlıhtaki örtü atma geleneği ve gelinin örtülmesi arasında bir ilişki olduğu düşünülmektedir (Yolcu, 2014: 253). Kadın ve erkek arasında oluşan yeni bağ, nesnelere üzerinden somutlaştırılmak suretiyle sembolleştirilmiştir.

Kız ve oğlan tarafı ortak karar verdikleri bir tarihi nişan günü olarak belirler ve “okuyucu” adı verilen davetçi tarafından yakın akraba, eş, dost nişan için davet edilir. Eskiden Anadolu’da davet işini üstlenen kişiler duyuru yapmak için kapı kapı dolaşırken modern anlamda davetiye yerine geçmişte nohutlu şeker, fıstık, leblebi, vb. çerezleri küçük bir beze sararak hediye gibi “okuntu<sup>11</sup>” olarak dağıtırlardı. Eskiden kız evlerinde yapılan nişan törenleri günümüzde düğün ve nişan salonu olarak hazırlanan özel mekanlarda düzenlenmektedir. Nişandan önce alışveriş yapılması âdettendir. Alışverişte alınan kıyafet

<sup>10</sup> "Yalançioğlu Yaltaçuk kiçi düğünü yaptı, ulu düğününe vade koydu" (Ergin, 2004: 133).

<sup>11</sup> Düğün, nişan çağrısı yapma işine “oku/okuma”; genellikle kadın olan ve bu çağrıyı yapan kimselere “okuyucu/okunducu”; davet esnasında verilen küçük armağanlara, düğün davetiyesini ise “okuntu” denir.

ve takılar; önceden kararlaştırılan yüzük, küpe, kemer, gerdanlık, saat, vb. “takı töreni”nde misafirler huzurunda sesli bir şekilde gösterilir. Nişanlılık, bir süreye bağlı değildir. Kentlerde nişanlıların birlikte çıkmaları, gezmeleri olağan karşılanırken, geleneksel kesimde nişanlıların birbirlerini görmeleri, konuşmaları ve bir arada bulunmaları çoğu zaman aile üyelerinin izinleri ya da yanlarında bulunmaları ile mümkündür (Örnek, 2014: 268). Erkek tarafı nişandan önce kızın sahiplenildiğini, sözünün kesildiğini, nişanlandığını belirtmek için “bellik” adı verilen küpe, yüzük gönderir (Atnur, 2015: 31). Söz kesilen nişanlı kızlar ortalarda pek görünmezlerdi. Oğlan anaları düğünlerde, seyranlarda ve farklı ortamlarda gördükleri kızları doğrudan doğruya oğlanlarına isteyebilmeleri (Ataman, 1992: 13) düşünüldüğünde bellik geleneğinin Türk halk kültüründeki işlevselliği ortaya çıkarmaktadır. Yörüklerde kız isteme geleneğinde kızın onayı alındıktan sonra erkek tarafı koyun keser, pilav pişirir ve bunları çalgıyla kızın evine gönderir. Kız evinde bunların yenilmesi, eğlenilmesi nişan anlamına gelir; bu törende kıza yüzük, küpe, altın gibi hediyeler armağan edilir (Atnur, 2015: 31).

Anadolu'da nişan törenleriyle ilgili farklı uygulamalar olsa da genel olarak ortaklıklar üzerinden bir tespit ortaya konulursa nişan merasimlerinin aile arasında bir yüzük takmak şeklinde veya bir salonda, kalabalık davetliler huzurunda ve özel hazırlıklar yapılarak gerçekleştirildiği görülecektir. Bu törende birbirine kırmızı kurdele ile bağlanmış nişan yüzükleri, özenle hazırlanmış bir tepside getirilir ve genellikle bir aile büyüğü tarafından yüzükler gençlerin yüzük parmaklarına takılır, ardından da dualar eşliğinde kırmızı kurdele kesilir. Yüzük takma âdetinin Türk-şaman geleneğinde evlenmeyi düşünen çiftlerin birbirine yüzük takıp mendil vererek nişanlı kabul edilmelerinin (İnan, 2013: 166) günümüzdeki nişan yüzüğünün bir uzantısı olarak kabul edilebilir (Çolak 2004: 94). Anadolu'da iki kez nişan merasimi de düzenlendiği durumlar olabilir.

Nişan genelde kadınlar arasında, kız evinde veya kız tarafının belirlediği bir mekânda yapılır. Her iki tarafın da davetlilerinin bulunduğu nişan, ailenin ekonomik durumuna göre yemekli de olabilir; ancak Anadolu'da yaygın olan ve “nişan şerbeti” adı verilen bir meşrubat misafirlere mutlaka ikram edilir. Nişan merasimi kız tarafının isteğine göre ilahilerin, duaların okunduğu ve halk arasında “hocalı nişan” adı verilen biçimde veya çalgıcılar, müzikler, oyunlar eşliğinde icra edilen bir diğer şekli ile de yapılabilir. Özenle hazırlanmış nişan bohçaları ve hediyeleri oğlan tarafınca özel paketler veya sepet içinde eve/salona getirilir. Ağzı kırmızı bir bezle kapatılan nişan, bir erkek veya kadın başı üzerinde götürülür. Kız evinde nişan sepeti veya tepsisi, evlenmemiş bir kızın başı üzerinde “*Haydi hayırlı olsun, senin de kısmetin böyle açılsın*” denilerek açılır (Öğüt Eker, 1998a: 95). Nişan yüzüğünü damadın annesi takar ve gelin, kayınvalidesinin elini öper. Oğlan tarafının kız tarafına getirdiği hediyeler nişan merasiminde tek tek gösterilir. Düğüne göre daha az kişinin davet edildiği nişan törenleri, genellikle perşembe günleri yapılır (Gürbüz, 2015: 41); ancak çalışma koşullarından olsa gerek ki cumartesi ya da pazar gibi tatil günleri günümüzde daha çok tercih edilir olmuştur.

Geçmişte erkek ve kadın ayrı ayrı eğlenmekte iken günümüz nişan törenlerinde damat ve gelin, nişan salonlarında beraber davetliler huzurunda eğlenmektedir (Altun, 2004: 262). Nişanlılık süresinin zamana bağlı bir yapısı bulunmayıp her iki tarafın ortak anlaşması ile şekillenir. Eğitim, askerlik, hastalık, ölüm, gurbette bulunma, ekonomik etkenler gibi özel durumlar nişanlılık süresini etkiler (Örnek, 2014: 268). Nişan, sözlü bir anlaşma olarak kabul görülmüş ve bu anlaşmanın basit sebeplerle bozulmayacağı onun yaptırım gücünden anlaşılmaktadır. Herhangi bir anlaşmazlık nedeniyle nişandan vazgeçen gençlere nişan bozmuş oldukları için iyi gözle bakılmaz; özellikle genç kızların bu durumdan daha fazla etkilendikleri görülür. Köy gibi küçük yerleşim yerlerinde nişanlanıp ayrılmış kız ile pek evlenmek isteyen çıkmaz. Geleneksel yapının hâkim olduğu evlenme süreçlerinde nişan bozma, nişan atma sadece kızın veya erkeğin iradesine bağlı değil; aileler de kararda etkilidir (Altun, 2004: 260).

Nişan bozulursa, genellikle hediyeler karşılıklı geri verilir. Nişandan erkek tarafı dönmüş ise; kız, gururuyla oynadığı düşüncesiyle armağanları vermeyebilir. Kız dönmüşse, armağanların da kendinde kalmasını istemez. Halk inanışlarında büyüsel tesirlerin nişan merasimlerinde de etkin olabileceği düşüncesi kendini göstermektedir. Niğde’de nişanda erkek tarafından gelen misafirlere soğuk su verilmemesi araya soğukluk girmemesi için uygulanan tabu olarak benzerlikler benzer durumları doğurur ilkesi ile izah edilmiştir (Yolcu, 2014: 258). Kaynana “*aramız tath olsun*” diye, yanında getirdiği şekeri kız tarafının merdivenlerine serper (Altun, 2004: 261). Türk kültüründe nişan, evlenme kültürünün önemli bir aşamasını temsil etmekte; kadın ve erkeğin evlilik yolunda ilişkilerini resmî olarak topluma ilan ettiğini ve toplumdan onay aldığını veya gelin ve damat adaylarının yapılan nişan töreni vesilesiyle aileleri ve çevreleri tarafından maddî ve manevî yönden desteklendiğini gösterir bir ritüeldir. Bu törende genellikle bağlılık, sadakat, sevgi bağlarının sembolü olarak kadın ve erkeğe nişan yüzüğü takılır. Nişan uygulamaları yöresel farklılıklar göstermekle birlikte tarih boyunca en belirgin yönü çiftlerin evlenme öncesi almış oldukları evlilik kararını resmileştirerek bu durumlarını topluma ilan etme-duyurma işlevselliğidir.

### Nikâh

Türkçe Sözlük’te, “*Bir erkekle bir kadının evlilik birliği kurmasını sağlayacak yasal işlem, evlilik akdi*” (2011: 1771) olarak tanımlanan nikâh, evlenmeye engeli bulunmayan bir kadın ve bir erkeğin kanun önünde karı koca olmasını sağlayan işlemlerin bütünüdür. “Nikah kıyma” sözü, bütün Türklere aynı şekilde söylenir. “Kıym” akit demektir. Anadolu’da ve Orta Asya’da nikah yaygın olarak, “kalın” antlaşmasından sonra ve kız evinde kıyılır (Ögel, 1988: 268). Türk toplumunun evlilik dönemindeki ortak aşamalarından biri de nikâhtır. Ailenin yasalar çerçevesinde oluşmasını sağlayan Türk Medeni Kanunu’nun kabulüne kadar toplumda evlilik kurumu imam nikahı ile gerçekleştirilmekte idi (Gökçe, 1978: 16). Türkiye toplumunda dinî nikâh, resmi nikâh hem dinî hem de resmi nikâh olmak üzere nikâh türlerinin uygulaması evliliklerde görülmektedir<sup>12</sup>. Yasalar nezdinde geçerli olan devletin görevlendirdiği memur tarafından ve şahitler huzurunda, usulüne uygun olarak kıyılan nikah olsa da kimi aileler tarafından evlilik birliğini kutsamak amacıyla dinî nikah da yaptırılır. İster dinî olsun ister resmi gerçekleştirilmiş olsun, nikahın amacı kadın erkek beraberliğini ilan etmek, toplumun gözünde geçerli saymak, kutlamak ve kutsamaktır (Örnek, 2014: 273). Evlilik kurumu kutsiyet ve meşruiyetini nikahtan alır; atalar sözündeki “*nikâhta keramet vardır*” inancı, Allah’ın pek çok zorlukta yeni evlenen çiftte kerametiyle ihsanlarda bulunması onlara kolaylıklar sağlaması inancını yansıtmaktadır.

Nikah kurumunun oluşmasında gelenekle beraber dinde baskın rol oynamıştır. İslam’da ailenin işlevi ve meşruiyeti açısından nikah elzemdendir. Hz. Muhammed “*Nikah benim sünnetimdir. Benim sünnetimden yüz çevirenler benden yüz çevirmiş olurlar*” buyurmuştur (İbnn Mâce). Bu sebeple Müslüman Türk kültüründe resmi nikahla birlikte dinî nikah da yaygın bir uygulamadır. Din görevlisi, şahitler huzurunda kadına, bu evliliğe rızası olup olmadığını, erkeğe de kadını eş olarak kabul edip etmediğini üç defa sorarak teyit alır ve sonra da dualar okuyarak çiftlerin dinî nikahını kıyar. Resmi nikah ise genellikle belediye evlendirme salonlarında ya da düğünün yapıldığı mekânlarda görevli devlet memurları tarafından en az iki kişinin şahitliğinde gerçekleştirilir. Evlenecek çiftlerle beraber ailelerinin de dahil olduğu evlenme kararının aşama aşama topluma ilan etme ve onaylatma sürecinin son evresidir. Türk kültüründe nikahsız evlilik ya da gizli nikah söz konusu değildir. Türk töresinde Tanrı kutunun topluma açık yapılan nikah ve evliliklerde erişeceği inancı, İslam’la birlikte “*Evlenene ve ev*

<sup>12</sup> Günümüzde Türkiye’de çok az da olsa, yaygın olmamakla birlikte halk arasında imam nikâhı/dinî nikâh adı verilen nikâh çeşidi görülür. Kadını korumak ve kadın istismarının önüne geçmek adına din görevlilerinin resmi nikâh olmadan dinî nikah kıymaları yasaktır.

*alana Allah yardım eder*” düşüncesine dönüşmüştür. Eski Türk inanışa göre nikâh anında yeni evlilerin bulunduğu yere ve eşyalarına kut/nur yağar. Onlar için hazırlanan içinde badem bulunan (tohum da kut taşımaktadır) şeker veya lokumları yiyenlere de kut verileceği, başlarının ağrımayacağı, sağlıklı yaşayacağı inancı yaygındır (Gürbüz, 2015: 44). Evlenecek olan delikanlı, kız tarafına “*kalın*” adı verilen başlık vermek zorundadır. Türk lehçelerinde “*kalın, kalıng, kalım*” gibi biçimlerde anılan bu gelenek karşılıklı bir sözleşme olarak görülmüş ve şayet kadın boşanır baba evine giderse kalın olarak verilenler iade edilirdi. Kızın beraberinde getirdiği çeyiz de kalın olarak kabul edilirdi (Erkul, 2002: 97). Türk aile hukukunun temelini teşkil eden bir gelenek de evlenmede “kalın” veya “başlık” verilmesidir (Güler, 1992: 80). Başlık veya kalın eski Türk geleneğinden kalma uygulama olarak görülmüş ve ailenin bir sigortası olarak kabul edilmiş; İslami gelenekte de kadının hakkı korunarak pekiştirilmiştir. Nikah sırasında erkek tarafından kadına verilmesi kabul edilen veya taahhüt edilen nikah parası da denilen mehir iki türdür. Peşin verilenine mehr-i muaccel, ayrılma veya ölüm hâlinde verilmesi gereken para ya da değerine mehr-i müeccel denir. Sözlü veya yazılı olan bu sözleşme boşanma halinde kadına ekonomik açıdan güç sağlamaktadır (Türkdoğan, 1992: 56).

Kalın için eski Türklerde sadece başlık geleneği olarak değerlendirmenin yetersiz kalabileceği düşünülmektedir. Baba malından kızlara düşen paydan çeyiz olarak verilmesi “süt hakkı”, “kemik hakkı” gibi sembolik düşünceler barındıran kalın, kızların oğlan evinde horlanmadan köle gibi hakir bir yaşam sürdürmeden yaşayabilmesi için kızın ailesi tarafından yeni kurulan ocağın desteklenmesi fonksiyonuna da sahiptir (Erkul, 2002: 98). Sosyal ve ekonomik işlevi açısından konuyu ele alan Güler, “başlık”ı evlenme sırasında verilen bir hediye, “kalın”ı ise kızın çeyizi olarak değerlendirmektedir (1992: 80). Türk dünyasında nikâhla ilgili olarak ritüeller ve uygulamalar tespit edilmiştir. Nikah kıyılırken herkes ellerini dizlerinin üzerine koymalı, eller bağlanmamalıdır. Çünkü inanışa göre güvey bağlanır ve gerdek gecesi vazifesini yerine getiremez. Bartın'da iki bayram arası nikah kıyılmaktadır. Günümüzde bu âdet kalkmış olsa da temelinde iki bayram arasında kıyılan nikâhın boşanma ile neticeleneceği inancı vardır. Nikahta ayağa basma bir üstünlük göstergesi olarak sembolize edilmiştir (Altun, 2014: 297). Nikahtan sonra Altay Türklerinde ocağa secde edilir, Özbek Türklerinde gelin ateş üzerinden geçirilir ve bu sırada da üzerine un serpilir (Ögel, 1988: 268). Müslüman toplumlarda dinî nikâh eğer gerdek günü yapılacaksa nikâh sırasında şu hususlara dikkat edilir. Nikâh sırasında birisi bir bıçağı kapar da dipsiz bir kuyuya atarsa, biri herhangi bir şeye düğüm atarsa ya da nikâhta bulunanlardan birileri işaret parmağını bükerse o gece gelinle damadın birlikte olamayacaklarına inanılır (Tatar, 2006: 94). Evliliğin gerçekleşmesine ilişkin temel ritüel ve dinî pratik olarak evlenme kültüründe nikâh, topluma kadın ve erkeğin birlikteliğinin ilan edildiği evliliklerin tamamlayıcı unsuru olarak görülmektedir.

## Kına

Türk düğün geleneği içerisinde kına, düğünden önce ve kız evinde yapılan bir düğün eğlencesidir. Gelin kızın baba ocağındaki son gecesinde yapılan bu düğün eğlencesi birçok âdet ve geleneği içermektedir. Kına yakmanın bir adanmışlık göstergesi olarak benimsendiği ve bu uygulamanın evliliğe aday olan gençlerin dışında asker adaylarına ve kurban edilecek hayvanlara da yakıldığı bilinmektedir. Anadolu'da yaygın olmamakla birlikte kız evinden gönderilen kına, sağdıcı tarafından damada da yakılır. Kına düğün eğlencelerinde oldukça önem verilen geniş katılımlı bir eğlence kabul edilir ve kız evinde kız evi tarafından kınaya gelen misafirlere özel “kına yemeği” hazırlanır. Kına gecesinde eğlenceler düzenlenir, maniler, şarkılar, türküler söylenir ve oyunlar oynanır. Kına türkülerinde gelini ve gelinin annesini ağlatan türküler de söylenir. Halk arasında “başı bütün” veya “başı bozulmamış” yani kocasından ayrılmamış, kocası ölmemiş, başından birden fazla nikah geçmemiş olan bir kadının geline kına yakması gerekir (Örnek, 2014: 270; Altun, 2004: 265). Gelinin kınasını yakan kişinin kut taşımasına dikkat

edilmektedir. Gelin kıza kına yakılırken ortaya ellerinde mumlarla getirilmesi, gelinin başı üzerinde tepside yanan mumlar eşliğinde ilahilerin, türkülerin söylenerek döndürülmesi mumların bir uğur işareti olarak kabulü ile izah edilmiştir. Gelin kınasında yakılan mumlar ışık-nur kültürünü, genç kızların gelin etrafında dönerek kırmızı örtülerle halay çekmesi göğün katlarını sembolize etmektedir (Ergun, 2010: 279). İnanişâ göre ruhlar karanlığı sever, ışıktan korkar; bu sebeple yanmış mumlarla yapılan ritüeller aynı zamanda ateşin kötü etkileri uzaklaştırma vasıtalarından biri olarak kullanıldığını kabul etmek gerekir (Erdentuğ, 1970: 246).

Kına, genellikle düğün gününden önceki gece "kına gecesi"nde yapılır; ancak düğün günü veya farklı bir gün de kına yakan aileler olabilir (Yıldırım, 2019: 129). Kına töreni geçmişte kız evinde yapılırken günümüz ise kız evi yerine daha çok özel salonlarda icra edilmektedir. Kına gecesinde gelini ağlatmak âdettendir ve duygusal türkülerle ağlatılan gelinin göz yaşı Türk kültüründe bereket ile ilişkilendirilmiştir. Bazı kına merasimlerinde türkülerden başka ilahiler söylenerek kına yakılması dinî ritüel olarak dikkat çekicidir. Geline yakılmak üzere hazırlanan kına, bir tepsi içerisinde etrafında mumlarla ortaya getirilir. Bazı uygulamalarda önce geline kına yakılır, sonra misafirlere kına dağıtılır; bazı yerlerde ise kına gecesinde bulunanlara kına dağıtıldıktan sonra geline kına yakılır. İsteğe bağlı olarak gelinin ayaklarına ve saçına da kına yakılabilir. Gelinin yüzü kibleye dönük olarak oturtulur, bu uygulama İslamî bir tesir olarak değerlendirilir. Âdetler ve İslam kültürünün harmanlanmış örnekleri olarak bu pratikler, gelenek-din ilişkisi bağlamında canlı bir şekilde yansımaları kına merasiminde görülür<sup>13</sup>. Gelin kına yakılması için ellerini açmaz; kaynanası gelinin gönlünü yapmak adına altın gibi değerli armağanlar sunduktan sonra gelin ellerini açar ve geline kınası yakılır. Kına yakılırken bereket için gelinin avcuna para veya altın konur kutlu olduğuna inanılan bu para/altın saklanır (Ergun, 2010: 279). Adana-Kozan'da kına, gelinin sağ elinin serçe parmağına yakılır, ardından avcuna bir miktar para konularak sarılır ve sabaha kadar bu sargı açılmaz, bir öksüz tarafından sargı açılır, gelinin avcundaki para öksüze verilir (Gürbüz, 2015: 49). Halk inancına göre koruyucu bir uygulama olarak görülen kınanın hazırlayıcısı, misafirlere dağıtıcısı ve geline kına yakıcısı olan kişi/kişilerin nitelikleri bu görevleri yerine getirebilmesi açısından mutlu bir evlilik yaşıyor olması, eşinden ayrılmamış olması gibi vasıfları sağlıyor olması gerekir. Kına yakan kimse başından tek bir nikah geçmiş ve keza bu seremoniye katılanların iki nikah görmemiş olması gereği, olumsuz yapıda bir rit'tir. Bu yasak ile yeni kurulan eşlerin birleşmesinin devamlılığını sağlamak amacı açıktır. Geleneksel Anadolu toplumunda resmi nikahtan evvel, dinî nikahtan başkası yapılmadığına göre, bu rit'in daha ziyade İslamî inanışın getirdiği bir yasak olabileceği düşünülmektedir (Erdentuğ, 1970: 255). Gelinin bir eline kadın, bir eline de genç kız kınayı koyar. Kına yakılmadan evvel gelinin avuç içine para veya altın konur ve bu para daha sonra damadın kesesinin içine "bereket" için dikilir (Gürbüz, 2015: 48-49). Halk inanışına göre mesut insandan saadetin bulaştığı bir eşyadan, kurulan yeni evin kesesine bereket geçecektir.

Kına yakma ritüeli açısından Westermarck'ın Fas'ta yaptığı incelemeler ile kendisinin Karadeniz Bölgesinde gerçekleştirdiği saha araştırmalarını karşılaştıran Erdentuğ, düğünlerde koruyucu veya cathartic<sup>14</sup> ritler olarak uygulananların en önemlisi olarak gelin ile damada kına yakılmasını (boyanmasını) görmektedir (1970: 253). Kına ile boyanma uygulaması el parmaklarına, bileğe, avuca, saça, ayak topukları ve parmaklarına gelinde yapılırken damatta ise parmaklarına, avucuna ve çoğunlukla sağ elinin küçük parmağına yakılır. Halk inancında kınanın diğer işlevleri arasında eşleri birbirine sevgili yapmak amacı ile yapıldığı, kınanın temizleyici bir rit şekli olarak uygulandığı, gelin

<sup>13</sup> Kına merasiminde, her gelen misafirin boynuna, kınanın sembolü olarak çember takılır. Kına yakılacak gelinin başına al yazma örtüp, uğur getirsin dileğiyle "Gelinliğine gir, kefeninle çık. Ölürlen de kibleye doğru gömüleceğiz." diyerek yüzünü kibleye çevirerek oturturlar. (Öğüt Eker, 1998a: 211).

<sup>14</sup> Anıma bağlamıyla kullanılmaktadır.

damat evine geldiğinde koruyucu bir rit olarak serpilene veya verilen maddelerden (su, süt gibi) bir farkı olmadığı söylenir. Evliliklerde ana-baba rızası önemli görülmüş hatta kına merasimine yansıyan bir uygulamada ana baba rızasını alarak evlenen kızlar için “evde dirlik, düzenlik olsun” diye yapılan uygulamanın kaçarak evlenen kızlar için yapılmadığı söylenir. Kısmetinin açılmasını dileyen bekar kızlar “*bize de bulaşsın*” diye kına gecesi gelinle birlikte yatarlar; bunun yanında geline yakılan kınanın artımı gelinlik çağına gelmiş kızların “*bahtları açsın*” diye kısmet açma pratiği olarak uygulanır (Öğüt Eker, 1998a: 95-96). Anadolu düğün âdetlerinde kına, yöresel alanlarda farklı özellikler gösterse de ana hatları ile ortaklık gösteren bu yapı gelinin arkadaşlarına ve davetlilere hoşça vakit geçirtmek, onları eğlendirmek, onların mutluluğuna ortak olmak, birlikteliklerini kuvvetlendirmek gibi toplumsal işlevi de pekiştirmektedir. Kadın eğlenceleri bağlamında düğünden sonra en geniş katılımlı merasim kına törenidir.

## Düğün

Türklerde düğün, bir toy kabul edilmiş; evlenme sırasında ise düğün yapmak zorunluluk olarak görülmüştür. Günümüzde Anadolu’da bazı yörelerde kız kaçırma evliliği gerçekleşmiş olsa bile düğün yapılmaktadır. Göktürkler düğün için “*törün*”, Harzemşahlar evlenme toyuna “*kelin toyu/gelin toyu*”, Dede Korkut Hikâyelerinde ise Oğuzlar, “*ulu düğün*” aynı zamanda ise “*ağır düğün*” demişlerdir. Düğünlerde gördüğümüz yarışlar, güreşler, oyunlar, ikramlar, yemekler bütün Türk toylarında görülen ortak uygulamalardır (Ögel, 1988: 269 Erdentuğ, ziyafeti düğünün her aşamasında ve her vesile ile uygulanan ve birleşmenin aleniliğini destekleyen bir unsur olarak değerlendirir (1970: 244). Düğün yemeği, Türklerin ortak inançlarının bir gereği hâline gelen açları doyurma anlayışının izlerini taşıyan ve Orta Asya Türkleri ile Dede Korkut hikâyelerinde görülen “düğün yağması” geleneğinin Anadolu’daki yansımalarından biridir.

Düğün kelimesi düğmek mastarından gelmektedir. Çağatay ve Uygur Türkçesinde düğüm anlamında kullanılmakta ve m/n değişmesi dolayısı ile Anadolu ağızlarında düğüm>düğün şeklinin kabul görmesi görüşü yaygındır (Yakıcı, 1991: 33). Bağlamak, düğümlemek olarak kabul edilen düğün<sup>15</sup> kelimesinin etimolojik tahlillerine dair farklı yorumlar olsa da sosyo-kültürel açıdan düğün, bir erkek ve bir kadın iki genci ve onların etrafında iki ailenin fertlerinin aile bağları ile birbirine bağlandıkları töresel bir kurumdur. Günümüzde, düğün kelimesinin çalgılı, oyunlu ve yemekli toplantılar olarak algılanması, Eski Türklerdeki “toy” kelimesi ile benzerlik gösterse de toy, düğün kelimesinin bugünkü dar anlamından kurtularak, her türlü şölene verilen genel isim olması dikkat çekmektedir (Boratav, 1984: 168; Uysal, 2019: 181).

Geleneksel Anadolu düğünleri cuma gününden başlayıp pazar günü damat (güvey) katımına kadar sürmektedir. Geçmişte düğün günü Ankara, Kütahya, Sinop, Ordu/Ünye, Kırşehir, Kastamonu, Niğde örneklerinde görüldüğü gibi genellikle perşembedir ve bir önceki gün de gelin kınası yapılır; ancak düğüne başlama günü Bartın’da, Kırşehir’de cumartesi, Çankırı’da, Kastamonu’da pazartesi başlaması gibi farklılıklar görülebilir (Koşay, 1944: 70-75). Nişandan sonra düğün öncesinde gerçekleştirilen en önemli faaliyetlerden biri de düğüne gelecek misafirlere duyuru yapmaktır. Düğüne davet etmeye “*düğüne okumak*”, davet edenlere de “*okuyucu*” denilmektedir (Turan, 1992: 89). Düğünün zamanı ve yeri, kimler arasında olduğu, düğün öncesi çıkarılan “okuyucu”lar tarafından bildirilir (Örnek, 2014: 197). Düğüne çağrı, Anadolu’nun birçok yerinde *okuntu*, *okuma* deyimleriyle ifade edilir ve bu işi

<sup>15</sup> Şemseddin Sami ve Ahmed Vefik Paşa “düğün” kelimesinin “toy günü” ya da “tü günü”nden bozma olduğunu ileri sürmektedirler. Buna açıklık getirmek ve “düğün”le ilgi kurmak için de şöyle bir açıklama yapmaktadırlar: “Düğün günü herkesin doya doya yiyip içmesinden dolayı «toy günü», Türklerin o günde evlerini kuş tüyüyle süslemelerinden dolayı da «tüy günü»dür.” (Yakıcı, 1991: 33)

genellikle kadınlar görür; ancak bazı yerlerde erkeklere erkek, kadınlara kadın okuyucular gönderilir. Sivas'ta kadın okuyucunun yanında bir de çocuk eşlik eder. Günümüz haberleşme ve davetiye sisteminin etkin olmadığı dönemler göz önünde bulundurulacak olursa okuyucuya değer verilmesi yönüyle Eskişehir'de okuyucuların düğün sahibinin evinden ayrılması esnasında eğlencelerle def çalarak uğurlanması özel bir önem atfedildiğinin işaretidir. Okuyucular, sabun, şeker, mum gibi simge değerinde şeyler ya da kumaş gibi hediyeler götürürler; düğüne davet ettikleri kimselere gelin hamamı, kına, duvak, gibi önemli aşamaların yerini ve tarihini bildirip bahşış alırlar. Mudurnu köylerinde düğün sahibinin okuyucu ile muhtara gönderdiği ve muhtarın camiye diktiği tek mum bütün köyün düğüne davet edildiğini simgeler (Boratav, 1984: 177).

Geleneksel düğünler genellikle cuma sabahından başlayıp ve pazar günü “güvey katması”na kadar devam ettiği için çeşitli ritüel uygulama, eğlence ve yöresel folklorik unsurlar bağlamından canlı bir şekilde devam eder. Oğlan evine bayrak asılması, düğünün başlamasına işaret eder. Bayraktar ve yardımcısı düğün bayrağını düğünün sonuna kadar muhafaza etmek ile de görevlidir. Bayrak direğinde bazı ritüel unsurlar bulunur. Bunlar evliliğin bereketli olması, çiftlerin birbirine karşı dillerinin tatlı ve muhabbetli olması, mutluluk ve saadet getirmesi, yolunun bahtının açık olması gibi inanışları sembolize eden ayna, elma, nar, soğan, buğday başağı, gibi meyveler ve nesnelere bayrak direğine bağlanır. Türkler için kutsal olan bayrak, düğün geleneklerine de yansımaktadır. Bayrak kaldırmak ve bayrak yemeği vermek düğün sahibi için önemli bir ritüeldir ve herkes davet edilmez. Aile üyelerine veya yakın arkadaşlara yemek ikram edilmesini yemeğin sosyal ilişkilerin derecesini belirleme işlevine örnek olarak veren Ögüt Eker, yemeğin açık ve gizli pek çok işlevinin olduğunu tespit eder (Ögüt Eker, 2018: 182). Tören yemeklerinden olan “düğün yemeği (küdenke aş), arkadaş yemeği (koldaş aş), güveyi kondurmak/bayrak ziyafeti, danışık ekmeği” Türk kültüründe grup aidiyetiyle oluşturulan sosyal ilişkilerde yakınlık derecesinin bir simgesidir. Nevşehir'de "güveyi kondurmak" adıyla bilinen yemek damadın akraba veya yakın dostları tarafından düzenlenir. Daha evvel damadın evinde özel bir ziyafet tertip edilir ve buna yakın dostlar ve akraba davet edilir. Yemeğin sonunda camiden getirilen bayrak odanın ortasına konur, imam dua eder ve duadan sonra güveyi kondurmayı arzu edenler gidip bayrağı evin damına diker. Bayrak düğünün sonuna kadar damda dalgalanır. Bayrak kaldırmak yakınlık ve samimiyet statünü ortaya koyan en büyük göstergelerden biri olduğu için önemli bir ritüeldir; bu yüzden kimin bayrak dikeceği hususunda bir kırgınlığa, kırgınlığa mahal vermemek için daha önce dostlar arasından bu görevi kimin yerine getireceği belirlenir (Koşay, 1944: 92). Anadolu Türk düğünlerinde düğün bayrağının davetiye (çağrı) özelliği de vardır ve düğün mekânına yolu düşen bir yabancı bile bu düğüne katılabilir, düğün yemeğine icabet edebilir (Kartal, 2017: 40); ancak bayrak dikme tören yemekleri özeldir. Sivas Türkmenlerinde ise danışık ekmeğiden sonra bayrak kaldırma ritüeli yapılır. Ziyafetten sonra komşular, delikanlılar bayrak kaldırır. Evvela bayrak donatılır, bayrağın ucuna en renkli ve kıymetli tüleklerden üç çeşit tülek<sup>16</sup> dikerler. Mecliste bulunan hoca/imam bayrağın üzerine Kur'an okur, dua eder; ardından âmin nidaları ve hayırlı olsun temennileri eşliğinde bayrak anne babası hayatta olan bir gencin eline verilerek yanına aldığı beş altı delikanlı ile köyün mezarının etrafı üç defa tavaf edilir. Bu kutsal gezinti esnasında bir Fatiha ve üç İhlas suresi okunur, sonra silah atılarak mezarlıktan dönerler ve bayrağı gelinin gireceği oğlan evinin kapısının sağ tarafına dikerler. Sağdıç varsa bir bayrak da sağdıç kapısının önüne dikilir (Koşay, 1944: 94).

Geçmişte daha çok kırsal kesimde düğün mekânı olarak evlenecek gençlerin evleri ve köy meydanları karşımıza çıkarken özellikle günümüzde ve kentleşmenin yaşandığı şehirlerimizde düğün salonları mekân olarak kullanılmaktadır. Bu sebeple halk arasında mekândan dolayı “salon düğünleri” diye

<sup>16</sup> Halk ağzında kanatlı hayvanların kanat ve kuyruk tüyelerine verilen isim.



bilinmektedir. Mekân faktörü düğünlerde sunulan ikramları, eğlence tarzını, davetli misafir anlayışını da etkilemiştir. Salon düğünlerine sınırlı imkân sebebiyle herkes davet edilemez ve halka açık değildir. Bunun aksine kırsal kesimlerdeki düğünler, davetliler dışındaki insanlara da açıktır. Özellikle maddi durumu iyi olan aileler, hem koyun, keçi gibi küçükbaş hayvanlar hem de inek, dana gibi büyükbaş hayvanlar keserek hazırladıkları düğün yemeğini herkese ikram eder. Açların doyurulması bağlamında bu uygulamalar bize eski Türk geleneğindeki toy ve şölenleri hatırlatmaktadır. Geleneksel düğün törenleri davetli, davetsiz herkese açıktır. Uzak yakın bütün akrabaların davet edilmesi, düğünde kimsenin unutulmaması için gayret gösterilir. Türk kültüründe düğünler, toylar, şenlikler yoksulların, açların dışarıda bırakılmadıkları toplumsal törenlerdir. “Açların doyurulması, çıplakların giydirilmesi, ağzı dualıların duasının alınması” için asıl düğün törenlerine mümkün olduğu kadar çok kişinin katılması arzu edilir.

Düğün gününün en önemli ritüellerinin başında gelin göçü<sup>17</sup> gelmektedir. Gelinin babasının evinden özel bir törenle alınıp damadın evine götürülmesine gelin göçü denir. Bu tören Anadolu'nun birçok yerinde gelin alma, gelin götürme, gelin getirme, kız çıkar(t)ma, gelin göçürme, gelinci gitme, gelin alayı gibi adlarla da bilinir (Ataman, 1992: 43). Gelin alayları her dönemde olabildiğince ihtişamlıdır; geçmişte atlardan oluşan gelin kafilesinde bile mutlaka musiki terennüm edilirdi. Günümüzde de müzik geleneği canlılığını devam ettirmektedir. Örnek olarak davul, tarih sahnesinde görüldüğünden beri “kötü ruhu kovmak, dansa eşlik etmek, düşmanı ya da avı korkutmak, haberleşmek, duyuru, kutlama” gibi amaçlarla çeşitli ritüellerin önemli bir figürü olmuştur (Alpyıldız, 2020: 272). Gelinler bu mutlu günde ağlarlar, hüzünlenirler; kızın annesi de “Kara gözlü, tatlı sözlü yavrusundan ayrılarak evde yapayalnız kaldığım” söyleyerek ağlar (Gökalp, 1976: 311) ve gelin alma/göçürme/çıkarma havaları olarak söylenen bu türkülerde Türk kültürünün duygusal alt metinlerini okumak mümkündür (Yeşil, 2012: 203-223). Gelin, evinden ayrılırken çalgılar duygulu dokunaklı çalar, davul kesik kesik sesler çıkarır (Yalman, 1977: 261). Denizli/Çivril'de gelin alındıktan sonra gelin alayı köyü terk edinceye kadar gelin havası çalar (Koşay, 1944: 213). Muğla/Ula'da gelinin ata binmesiyle müziğin ritmi değişir kıvrak oyun havaları çalar. Bunlarla beraber gelin alma ve indirme esnasında dualar ve ilahiler söylendiği törenler de vardır (Demirci, 1938: 39-41).

Van Gennep'in geçiş törenlerinde eşik merkez olarak “geçiş”i eşik etrafında üç aşamada değerlendirmesi dikkat çekicidir. Birincisi ayrılma/ayırma (separation), ikincisi eşik (sınır/başlangıç) (limen/threshold) ve son aşama birleştirme/toplama (aggregation) ritüelleri olarak adlandırılır. Eşik gelinin eski konumundan ve hayatından yeni mekânına ve statüsüne geçişini simgeler. Bireyin hayatında bir sınır olan eşik, aynı zamanda yeni bir başlangıcı da sembolize eder. Eşik sonrası gelin ve yeni ailesi için birleşme, yani yabancı olan gelinin damadın ailesi ile bir ve beraber olma arzusu uygulama, pratik ve ritüellerle pekiştirilir (Van Gennep'ten akt. Turner, 1966: 94). Türk kültüründe bu ritüel süreçlerinde amaç gelini koruma, gelinin uyumunu sağlama, gelin ile kaynananın sınıanma ve statü tayin etme, gelin veya kaynananın mevcut kültürü devam ettirme ya da bunlardan biri tarafından mevcut geleneği protesto etme gibi biçimlerde uygulanan ritüeller kültürün onaylanması ve ritüelleri gözlemleyen ve icra edenlerin ritüellerinin ve kurumlarının doğrulanmasıdır (Ekici, 2016: 125). Bu bağlamda ritüeller, kültürün aynası ve insanlara yönelik pratik kurallar ve kılavuz olarak (Çobanoğlu, 2021: 263) düşünülen folklorik kurumların bütünüdür. Kuşaktan kuşağa aktarılan folklorik unsurlar; semboller, simgeler ve birtakım kodlar vasıtası ile kültürel bellekte muhafaza edilir. Kültüre ait unsurların toplumda yaşaması, töre, tören, ritüel, gelenek gibi toplumsal kurumların varlığının ve toplumsal hafızanın bu bağlamda yaşatılması ile mümkündür. Dinî, millî ve tarihî öğelerin izlerini taşıyan ritüeller, ortak bellek

<sup>17</sup> Bu konuda detaylı bilgi için Ergun (2010: 275-290)'un makalesine bakınız.

oluşmasında ve oluşturulan toplumsal hafızanın aktarılmasında tekrar edilme özellikleri sayesinde devamlılık sağlayan araçlardır. Özellikle kentleşmenin olmadığı köy ve kasaba düğünlerinde uygulama ve ritler çok çeşitli anlam ve işlevsel unsurları barındırmaktadır.

Bir yönüyle birbirine yeni bir bağla bağlanan gençler ve onların aileleri, evlenmenin ilk aşamasından itibaren ilişkilerinin her evresinde (kız isteme, söz kesme, nişan, nikâh, düğün, vb.) daha geniş kitlelere evliklerinin duyurulması ve topluma onaylatılması açısından da kalabalık katılımlar önemsenmiştir.

### **Kültür ekonomisinden düğün endüstrisine**

Kültürü oluşturan unsurların ekonomik kaynağa dönüşmesi olarak değerlendirilen kültür ekonomisi ya da kültürel ekonomi gibi kavramların özellikle son çeyrek asırda belirginleşmeye başladığını belirten Özdemir, kültürel yaratım, aktarım ve tüketimin farklılaştığını vurgular. Bunun nedenleri arasında görsel-ışitsel medya, bilişim, kayıt ve dijital teknolojiler ve turizm gibi farklı kültür endüstrileri ve sektörlerindeki yaşamı dönüştüren hızlı ve köklü değişmelerin etkisine dikkat çeker (2019: 13). Günümüz düğün törenlerinin organizasyonları şirketler aracılığı ile yapılmakta, ailelerin taleplerine, ekonomik durumlarına ve düğün organizasyon paketlerinin içeriğine göre maliyet çıkartılmaktadır. Facebook, Instagram, YouTube gibi sosyal mecralar; basılı ve görsel medya aracılığı ile kısa sürede çok geniş kitlelere ulaşan şatafatlı, görkemli düğün törenleri, hızlı üretilen ve hızlı tüketilen bir merasime dönüşmesinin kültür ekonomisine katkısı da açıkça görülür.

Geleneksel ve dijital medyada sunulan bazı düğünlere ait fotoğraflar, haberler düğünlerin nasıl olması gerektiğine dair açık veya örtük mesajları takipçileriyle paylaşmaktadır<sup>18</sup>. Böylece düğünlerin sosyokültürel alanını oluşturan yeni eylem ve söylemler toplum hayatında karşılık bulmaya başlamaktadır. Değişen tercihler kına ve düğün organizatörlüğü, düğün koçluğu gibi yeni iş kollarını, yeni kurumları ortaya çıkarmıştır<sup>19</sup>. Gelin için kına gecesi ve düğün töreni öncesi yapılan hazırlıklar, eskiden evlerde gerçekleşirken, günümüzde kuaförler, gelinlik mağazaları, güzellik salonları ve moda evlerinde yapılmaktadır (İhtiyar Büyüktaş, 2019: 90). Evlenecek çiftlerin talepleri neticesinde karşılık bulan düğün dansı kursu<sup>20</sup>, koreografi, kostümler, sahne şovları, düğün klipleri düğün organizatörlerinin bilgi birikimi doğrultusunda ulusal ya da uluslararası kültürel motifler ve kaynaklarla zenginleştirilmektedir. Anadolu'da asırlardır oynanan geleneksel (Güney Doğu-Reyhani/Ege-Zeybek/Çerkez dansı) oyunların yanında modern danslar, koreografiler, gelin ve damada seçenek olarak düğün koçları tarafından sunulmaktadır. Gelin ve damadın davetliler huzurundaki ilk dansının koreografi seçimi, dans müziklerinin tercihi, ortak yaşanmışlıklarının veya hayallerinin ya da mutluluklarının göstergesel birer sembolü olarak değerlendirilebilir.

Toplumda meydana gelen değişikliklerden genellikle kültürel uygulamalar da etkilenir. Toplumsal yapılarda yaşanan değişim ve gelişmeler, modern tüketim kültürünü, birey ve toplum davranışlarını etkiler. Günümüz toplumlarında ortaya çıkan önemli değişikliklerden biri de tüketim kültürünün teşvik edildiği gösterişçi tüketimdir (Güleç, 2015: 63). Düğün kutlamaları için insanların ayırdıkları normalin çok üzerindeki bütçelerin büyüklüğü, tüketim alışkanlıkları ile izah edilir ve insanların hayatlarının her alanında var olan tüketimin düğün kutlamalarını da şekillendirdiği düşünülür. Bazı araştırmacılar,

<sup>18</sup> Sosyal medya veya geleneksel medya "Masal gibi düğün" benzetmeleriyle tanınmış kişilerin düğün haberleri veya düğün organizasyon şirketlerinin reklamları mevcuttur, arama motorları aracılığıyla bu bilgilere kolayca ulaşılabilir.

<sup>19</sup> Habertürk medyada yer alan "Gelenekler Değişikliğe Uğruyor" başlığı ile Ağrı ve bölge illerindeki saha çalışması mülakat yapılarak okurlarına aktarılmıştır. (Erişim adresi internet kaynaklarında verilmiştir.)

<sup>20</sup> Dans Akademi <https://dugundansi.com.tr/dugun-dansi-onerileri/ilk-dans-koreografileri> internet adresinden "Düğün Dansı Kursu MEB'e Bağlı Ruhsatlı Bir Eğitim Kurumudur" şeklinde tanıtım yapmaktadır. E.t: 21.06.2022

yaptıkları çalışmalarda düğün endüstrisinin iş sektöründe önemli bir pazar potansiyeline sahip olduğunu vurgulamışlardır (Suprajitno, 2023: 146). Hegemonik kültür; düğün konsepti, gelinlik-damatlık seçimi, mekân tercihi ve düğünün nasıl olması gerektiği gibi kültürel oluşumlara ve değişimlere etki etmektedir.

Anadolu toplumundaki geleneksel algı genellikle kadınların ev içi sorumlulukları, erkeklerin ise dışarıda iş ve sorumlulukları üstlenmelerini öngörür. Bu algının geçmişten günümüze değişmesi, zaman içinde gerçekleşen bir süreci gerektirmiştir. Bu nedenle, kadınların kendi başlarına üretimde bulunmaları, ticaret yapmaları ve doğrudan mal sahibi olmaları, ekonomik özgürlükleri ve sosyo-kültürel faktörlerin etkisiyle yakından ilişkilidir. Anadolu'da geline verilen "indirmedik", "yüz görümlüğü"<sup>21</sup>, "konuşmalık"<sup>22</sup> gibi âdetlerde ziynet eşyalarından (altın, küpe, bilezik, vb.) başka geline hediye edilen bağ, bahçe, tarla, öküz, inek, düve türünden armağanların sunulması, kalın dışında bir varlığı olmayan gelinin, aslında Türk toplumundaki kadının varlık sahibi yapılarak üretime ve aynı zamanda iktisadi hayata dâhil edilmesidir.

## Gerdek

Yasal (Türk Medeni Kanunu) ya da dinî nikahtan sonra düğün gecesi gelin ile damadın bir araya gelmesine "gerdek" denir. Böylece gelinin ve damadın evliliği yasa, din ve bağlı bulunduğu toplumun üyelerinin onayı ile geçerli sayılmış olur (Örnek, 2014: 272). Nikahtan sonra bir araya gelecek çiftin kalacağı yere "gerdek evi", "gerdek damı", "gerdek odası" gibi adlar verilmektedir. Gerdek sözcüğünün aslı Farsça "gird" (çadır, otağ) olup küçültme eki olan gird+ek>gerdek biçimine gelip kubbe veya kubbeli oda anlamına gelen ve düğünde kurulan zıfak çadırının adıdır (Bozkurt, 1993: 161). Türkler bu sözü Orta Asya'da iken almışlar ve gelin çadırı ile gelin odasına uygulamışlardır. Gerdek sözü daha çok Oğuzlar, Türkmenler ve Batı Türkleri tarafından geliştirilmiştir. Türklerde gerdek odasının ayrı bir kutluluğu vardır. Anadolu'da gerdeğe girmeye "odalama" da denilmekte (Ögel, 1988: 270) ve gelin odası adı da verilen bu odalar her devirde ipekler, tüller, çeşitli el işlemleri gibi süslerle tezyin edilmektedir.

Gelin odasını da tıpkı kına merasiminde olduğu gibi mutlu ve tek evlilik yapmış, eşinden ayrılmamış kadınların hazırlaması halk inancına göre mutluluğun yeni evli çiftlere geçmesi için gereklidir. Gelin odasının "ocağı" kutlu kabul edilmiş ve bu ocağa Yakutlarda kırmızı, Müslüman Türklerde ise şeker gibi saçılar saçılmış; gerdek odasının eşığı de tabu kabul edilmiş, gelin eşığe basmaktan kaçınmıştır. Anadolu'da gelinin eşığe basmadan odaya sokulmasına "eşik atlaması" denilir (Ögel, 1998: 271). Oğuz töresinde kutlu kabul edilen gerdek çadırının kurulacağı yerin belirlenmesini Dede Korkut Kitabı'ndan öğrenmekteyiz. "*Oğuz zamanında bir yiğit ki evlense ok atardı, oku nereye düşse orada gelin odası dikerdi.*" (Ergin 2004: 69). Oğuzlarda renk sembolizmi bağlamında ak, kıızı, alaca, kara arasından gerdek çadırının renginin ak olduğunu "kara yere ak otağ" kondurulmasından ve "ağca otağa girme"yi evlenme için kullanmalarından anlaşılmaktadır.

Geleneğe göre damat gerdek gecesi gelinin duvağını kaldırmadan önce "yüz görümlüğü" olarak altın, para, vb. hediyesi verir. Bayburtlu Celâlî'nin yüz görümlüğünün yanında eşine bir de şu şiiri hediye ettiği rivayet edilir. "*Üç harf beş noktadan aldık hesâbi / Seni bana yazmış ezel kitâbi / Şimden geri kaldır yüzden nikâbi / Hânemiz erkânı sen safâ geldin.*" (Uzun, 1991: 20). Gerdek gecesi kutsal bir zaman

<sup>21</sup> Gelinin yüzü babaevinden çıkmadan duvak (al) ile örtülür ve yeni evinde geldikten sonra duvak damat tarafından açılır. Burada damadın geline verdiği armağana yüz görümlüğü denir.

<sup>22</sup> Gelin yeni geldiği evin yabancısıdır. Gelin büyüklerinin ellerini öper; fakat onlarla konuşmaz. Gelinin konuşması için geline verilen armağanlara konuşmalık denir.

olarak kabul edilir, gelin ve damadın günahlarının affedileceğine inanılır. Damat gelinin duvağını serip üzerinde iki rekât namaz kılar (Gündüz, 2015: 58).

Sağdıç ve damadın arkadaşları damadın sırtına vurarak gerdek odasına uğurlarlar. Bir kırma riti örneği olan damadın sırtına yumruk atma, genç evlilere bu gecede gelebilecek uğursuzlukları, "bağlanma"ları önlemek için yapılan bir pratiktir. Bağlanma, yeni evlenen erkek ve kadının cinsel güçlerinin yok edilmesi anlamına gelmektedir (Öğüt Eker, 1998a: 306). Türk kültüründe gerdek, evlenme ve aile kurumunun önemli bir aşamasını temsil etmekte; dinî, kültürel, toplumsal bağlamda birçok unsuru kapsaması ile yeni bir çekirdek ailenin de kuruluşunu simgelemektedir.

## Sonuç

Türk töresine göre söz kesme, nişan, nikah, gelin alma, damat hazırlama, kına gecesi, düğün, gerdek son derece önemli törensel aşamalardır ve Anadolu'da evlenme geleneklerinde karşımıza çıkmaktadır. Bu uygulamalarda İslamiyet öncesi ve sonrası Türk inanışlarının izleri günümüzde de varlığını canlı bir biçimde yaşatmaktadır. Geçmişte Anadolu'da damat adaylarının bağ bahçe işlerinde çalıştırılması, bir yönüyle geçici süreliğine imtihana tabi tutulması, Altay geleneğinde güveyin gelin olacak kızın babasının evinde belli bir süre hizmet etmesini çağrıştırmaktadır. Halk bilimi çalışmalarında evlilik, geçiş dönemi olarak adlandırılan insan yaşamının en önemli aşamalarından biridir. Bu evrede gerçekleşen geleneksel uygulamaların yanında çeşitli ritüel işlevler ve inançlar; evlilik kurumunu kutsama, meşrulaştırma, kabullenme, eğlendirme, duyurma (ilan) gibi fonksiyonları neticesinde milletleşme ve toplumsallaşma arasında yakın bir bağ kurulmaktadır.

Evlenme, bireysel ve toplumsal hayatı etkilemesi, kurulan bağlar ve yeni ilişkiler açısından günceli, gelecek zamanları etkilemesi yönü ile dünyanın her yerinde ve her dönemde insan hayatının önemli aşamalarından biri olarak kabul edilmiştir. Evlenme, Türk kültüründe hayatın geçiş evreleri içinde önemli bir olgudur. Küreselleşme, kentleşme gibi farklı faktörlerin etkisi ile her ne kadar geleneksel evlenme ve düğün âdetleri kısıtlanmış, unutulmuş veya azalmış olsa da pek çok geleneğin doğrudan kendisinin ya da izlerinin hâlâ Anadolu'nun kırsal-taşra kesimlerinde yaşatılmakta olduğu yapılan saha çalışmalarında tespit edilmiştir.

Evlenme, Türk toplumunda kutsal ve hayırlı bir iş kabul edildiği için "*evlenene Allah yardım eder*" inancı atalar sözünde karşılık bulmuştur. Evlenme ritüelinin ilk aşamalarından olan kız isteme safhasında kızın ailesinden "*Allah'ın emri, Hz. Peygamber'in kavliyle ...*" diyerek istenilmesi dinin toplum üzerindeki etkisinin gelenekleri oluşturmadaki rolünü göstermesi bağlamında dikkat çekicidir. Hz. Peygamber'in evliliği teşvik etmesi ve Müslüman Türk toplumunda bunun sosyal baskıya da dönüşmesi dinin yaptırım gücünü göstermektedir.

Genel hatları ile bilgi vermeye, değerlendirmeye çalışılan Anadolu Türk evlenme ve düğün geleneklerinin geniş bir sahada; inanç, uygulamalar ve ritüeller açısından zenginliği dikkate alındığında Anadolu Türk düğün geleneklerinin yapısının eksiksiz olarak ele alınıp incelendiğinin iddiasında bulunmak zordur. Aynı yörede dahi düğün sahiplerinin sosyal ve ekonomik statülerine, insan faktörünün töre ve geleneklerini sahiplenişine göre farklılıkların ortaya çıkabilmesi gerçeği göz önünde bulundurulmalıdır. Evlenme âdetleri, Anadolu'nun kimi bölgelerinde bazı farklı uygulamalar ve yöresel özellikler içermekte ise de ana hatlarıyla evlenmeye dair töre, tören ve pratiklerin ilk aşamasından son aşamasına kadar temel yapısında büyük benzerlikler taşıdığı görülmektedir.

**Kaynakça**

- Akıntürk, T., & Ateş Karaman, D. (2011). *Türk Medeni Hukuku Aile Hukuku* (Cilt 2.). İstanbul: Beta Yayınları.
- Alpyıldız, E. (2020). Evlenme Geleneğine Müzik Davranışları Açısından Bakış: Gelin Ağlatma-Alma-İndirme Havaları Örneği. *KSBD*, 12(22), s. 267-277.
- Altun, I. (2004). *Kandıra Türkmenlerinde Doğum, Evlenme ve Ölüm*. Kocaeli: Yayıncı Yayınları.
- Artun, E. (2011). *Türk Halkbilimi*. Adana: Karahan Kitabevi.
- Atalay, B. (2103). *Divanü Lügâti't-Türk Tercümesi* (Cilt I-II-III). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Ataman, S. (1992). *Eski Türk Düşünleri ve Evlenme Rit'leri*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Atnur, G. (2015). Kız İsteme. *Aile Yazıları/8*, (Ed. S. Sakaoğlu, M. Aça, & P. Ergun). s. 21-33. Ankara: T.C. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Yayınları.
- Boratav, P. N. (1984). *100 Soruda Türk Folkloru*. İstanbul: Gerçek Yayınevi.
- Bozkurt, N. (1993). Çadır. *İslam Ansiklopedisi*, 8.C., s. 158-162. Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.
- Çobanoğlu, Ö. (2021). *Halkbilimi Kuramları ve Araştırma Yöntemleri Tarihine Giriş*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Çolak, A. (2004). Anadolu'da Örf ve Âdetlerin Oluşması ve Meşrulaşmasında Rivayetleri Rolü. (*Yayımlanmamış Doktora Tezi*). Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Demirci, Y. Z. (1938). *Anadolu'da Eski Düşün ve Evlenme Âdetleri/Folklor*. İstanbul: Burhaneddin Matbaası.
- Ekici, M. (2016). *Halk Bilgisi (Folklor) Derleme ve İnceleme Yöntemleri*. Ankara: Geleneksel Yayıncılık.
- Emiroğlu, K., & Aydın, S. (2003). *Antropoloji Sözlüğü*. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Erdentuğ, N. (1970). Türkiye'nin Karadeniz Bölgesinde Evlenme Görenekleri ve Törenleri II. *AÜDTCF Antropoloji Dergisi* (5), s. 231-266.
- Ergin, M. (2004). *Dede Korkut Kitabı I*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Erkul, A. (2002). Eski Türklerde Evlenme Gelenekleri. *Türkler Ansiklopedisi*, (Ed. H. Güzel, K. Çiçek, & S. Koca). 3.C., s. 90-106. Ankara: Yeni Türkiye Yayınları.
- Gökalp, Z. (1976). *Türk Medeniyeti Tarihi (Kültür Bakanlığı Ziya Gökalp Yayınları Serisi-8)*. (İ. A. Afşar, & K. Y. Koprman, Dü.) İstanbul: Güneş Matbaacılık.
- Gökçe, B. (1978). Evlilik Kurumuna Sosyolojik Bir Yaklaşım. *Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* (1), s. 7-21.
- Güleç, C. (2015). Thorstein Veblen ve Gösterişçi Tüketim Kavramı. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(38), s. 62-82.
- Güler, A. (1992). İlk Yazılı Türkçe Metinlerde Aile ve Unsurları. *Sosyo-Kültürel Değişme Sürecinde Türk Ailesi 1*, 69-81. Ankara: Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu Yayınları.
- Gürbüz, H. (2015). Nişan- Nikâh-Düğün. *Aile Yazıları/8* (Ed. S. Sakaoğlu, M. Aça, & Ergun Pervin). s. 39-63. Ankara: T.C. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Yayınları.
- İhtiyar Büyüktaş, T. (2019). *Türk Halk Kültüründe Gelin*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Muğla: Sıtkı Koçman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- İnan, A. (2013). *Tarihte ve Bugün Şamanizm Materyaller ve Araştırmalar*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Kartal, A. (2017). Türk Kültürü İçinde Bozkır (Konya) Düğün Geleneğinin Değerlendirilmesi. *Karadeniz Uluslararası Bilimsel Dergi*, 36(36), s. 34-46. doi:10.17498/kdeniz.361328
- Koşay, H. Z. (1944). Türkiye Türk Düşünleri Üzerine Mukayeseli Malzeme. Ankara: T.C. Maarif Vekilliği Eski Eserler ve Müzeler Umum Müdürlüğü Yayınları.

- Ögel, B. (1988). *Dünden Bugüne Türk Kültürünün Gelişme Çağları*. İstanbul: Türk Dünyası Araştırmaları Vakfı Yayınları.
- Ögel, B. (2014). *Türk Mitolojisi* (Cilt II). Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Öğüt Eker, G. (1998a). *Karakeçili Türk Düğünü*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Öğüt Eker, G. (1998b). Türk Kültürü İçinde Geleneksel Bolu Evlenme Âdetlerinin Yeri. *Millî Folklor* (40), s. 15-30.
- Öğüt Eker, G. (2000). Türk Düğün Geleneği İçinde Karakeçili Türk Düğününün Ritüel Açından Değerlendirilmesi. *Millî Folklor* (46), s. 92-100.
- Öğüt Eker, G. (2018). Farklı Görme Biçimiyle Modern Dünya Ritüeli Olarak Yemek Kültürü: Sınanma/Erginlenme ve İntikam Alma Gizli İşlevleri. *Millî Folklor* (120), s. 170-183.
- Örnek, S. V. (2014). *Türk Halkbilimi*. Ankara: Bilgesu Yayınları.
- Özdemir, N. (2019). Kültür Ekonomisi ve Endüstrileri ile Kültürel Miras Yönetimi İlişkisi. Ed. N. Özdemir, & A. Öger, *Kültürel Miras Yönetimi* (s. 9-30). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Sezen, L. (2005). Türkiye'de Evlenme Biçimleri. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi* (27), s. 185-195.
- Sezer, B. (2006). Anadolu'da Düğün Gelenekleri. *Türktarım* (170 Temmuz-Ağustos), s. 52-55.
- Suprajitno, S. (2023). Here Comes the Style: Cultural Modernity in Chinese Indonesian Weddings. *AHS-APRISH 2019 Proceedings of the fourth Asia-Pacific Research in Social Sciences and Humanities, Arts and Humanities Stream*, s. 144-157. doi:10.2991/978-2-38476-058-9\_13
- Şişman, B. (2017). Türk Kültüründe Evlilik (Geleneğin son Yüzyılı-Samsun Örneği). Ankara: Kurgan Edebiyat Yayınları.
- Tatar, E. P. (2006). *Antakya ve Çevresindeki Düğünlerin Sosyal/Kültürel Değişim ve Etkileşimleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hatay: Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Turner, V. (1966). *The Ritual Process Structure and Anti-Structure* (Seventh printing 1991 b.). Newyork: Cornell University Press.
- Türkçe Sözlük. (2011). *11. Baskı*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Türkdoğan, O. (1992). Türk Ailesinin Genel Yapısı. *Sosyo-Kültürel Değişme Sürecinde Türk Ailesi 1*, 29-66. Ankara: Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu Yayınları.
- Uysal, Y. (2019). Adıyaman Halk Kültüründe Evlilik ve Evlenme Törenleri. *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi* (46), s. 179-193.
- Uzun, M. (1991). Edebiyat, Kültür ve Sanat. *İslam Ansiklopedisi, 4.C.*, 18-21. Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.
- Ünal, A. (2015). Türk İslam Kültüründe Evlilik. *Aile Yazıları/8* (Ed. S. Sakaoğlu, M. Aça, & P. Ergun). s. 3-10. Ankara: T.C. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Yayınları.
- Yakıcı, A. (1991). Düğün Kelimesinin Kültürümüzdeki Yeri. *Millî Folklor* (11), s. 33-36.
- Yalman (Yalgın), A. R. (1977). *Cenupta Türkmen Oymakları I, II*. (S. Emir, Dü.) Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Yeşil, Y. (2012). Türk Dünyasında Geçiş Dönemi Ritüelleri ve Bu Ritüellerde İcra Edilen Türler. *Doktora Tezi*. Gazi Üniversitesi.
- Yıldırım, Z. (2019). Dünden Bugüne Samsun-Çarşamba İlçesinde Geçiş Dönemleri. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sivas: Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yolcu, M. A. (2014). *Türk Kültüründe Evliliğe Bağlı Tabu ve Kaçınmalar*. Konya: Kömen Yayınları.

### İnternet kaynakları

TRT Haber: <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Turkiye-Aile-Yapisi-Arastirmasi-2021-45813>  
(Erişim Tarihi: 24.02.2023)

TUİK: <https://www.trthaber.com/haber/turkiye/bakanliktan-aile-arastirmasi-kadinlar-icin-evlenme-yasi-25-29-yas-arasi-674111.html> (Erişim Tarihi: 24.02.2023)

HABERTÜRK: <https://www.haberturk.com/agri-haberleri/70798519-bin-yillik-gelenekler-degisiklige-ugruyor> e.t: 21.06.2022

## 42. Somut olmayan kültürel mirasın kayıt altına alınması: katılımlı, yaşayan dijital envanterler

Tuna YILDIZ<sup>1</sup>

**APA:** Yıldız, T. (2023). Somut olmayan kültürel mirasın kayıt altına alınması: katılımlı, yaşayan dijital envanterler. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (36), 754-766. DOI: 10.29000/rumelide.1372407.

### Öz

Somut olmayan kültürel mirasın korunmasında önemli bir rolü olan envanter oluşturma ve kayıt süreçlerini de günümüzde teknolojinin geçirdiği değişime bağlı olarak yeniden yorumlamak gerekir. Dijitalleşmenin getirdiği etkileşimli ortam, klasik "envanter" kavramı hakkında farklı bakış açıları üretmiştir. Kullanıcıların oluşumuna katkı vererek içerik oluşturabildiği, video ve fotoğrafların kullanıldığı, etkileşimli ve katılımlı envanterler somut olmayan kültürel miras söz konusu olduğunda önemli hâle gelmiştir. Özellikle de geleneksel bilgiye meraklı kullanıcılar tarafından oluşturulan ve kimi sivil toplum kuruluşları veya hükümetlerce desteklenen dijital envanterler ister istemez kullanıcı-toplum temelli, katılımlı bir alanı ifade etmektedir. Kendi yöresine ait yemekleri, düğün âdetlerini, cenaze ritüellerini, sözlü kültür ürünlerini kısa video ve fotoğraflarla belgeleyerek, çevrim içi sitelere yüklemek mirasın taşıyıcıları için katılımı ön plana çıkarmaktadır. "Alan kavramının değişmesi", "internetin folklorun yeni alanı olması", "netlore", "netnografi", "dijital folklor" gibi kavramlar etrafında yürütülen tartışmalara ek olarak "dijital, katılımlı, yaşayan envanter" kavramının da özellikle somut olmayan kültürel mirasın korunması söz konusu olduğunda tartışılması gerekmektedir. Yazılı belge, ses kaydı ve video gibi materyallerin harici belleklerde saklanması gelecek kuşaklar tarafından görülmesini de zorlaştırmaktadır. Bu bakımdan klasik envanter anlayışı kültürel miras unsurlarının saklı ve kimi zaman da donuk kalmasına neden olabilmektedir. Bu bağlamda çalışmada, somut olmayan kültürel mirasın envanterlenmesinde etkili olan farklı platformların varlığının tespiti için internet ortamında doküman incelemesi ve durum analizi yapılmıştır. Çalışmada tartışma konusu edilen veriler ilgili uygulamalardan derlenmiş ve analiz edilmiştir. Sonuç olarak bu makalede sürekli güncellenen, yeniden üretilen ve görünürlüğü klasik envanterlere göre daha yüksek olan, farklı internet sitelerinde tutulan veriler "dijital, katılımlı envanter" veya "yaşayan envanter" terimleriyle yorumlanarak tartışılmıştır. Örnek olarak Wikimedia sitesindeki farklı sayfalar, YouTube ve diğer sosyal medya sayfaları seçilmiştir. Seçilen örnekler incelendiğinde üç farklı dijital yaşayan envanter yaklaşımı sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar kelimeler:** Envanter, katılım, dijitalleşme, sosyal medya, topluluk

## Recording intangible cultural heritage: participatory, living digital inventories

### Abstract

The process of creating inventories and records, which plays a significant role in the safeguarding of intangible cultural heritage, needs to be reinterpreted considering of the changes brought about by technology in today's context. The interactive environment facilitated by digitization has led to different perspectives on the traditional concept of an "inventory." Interactive and participatory

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Türk Halk Bilimi Bölümü (Ankara, Türkiye), tuna.yildiz@hbv.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-1100-9794 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 27.08.2023-kabul tarihi: 20.10.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1372407]



inventories, where users can contribute to content creation, using videos and photographs, have become crucial in the context of intangible cultural heritage. Particularly, digital inventories created by enthusiasts of traditional knowledge, supported by certain civil society organizations or governments, inherently represent a user-community-based, participatory space. These inventories encourage active participation by documenting regional cuisines, wedding customs, funeral rituals, oral cultural products, through short videos and photos uploaded to online platforms. In addition to debates surrounding concepts such as the "changing notion of field," "the internet as the new domain of folklore," "netlore," "netnography," and "digital folklore," it is essential to discuss the concept of "digital, participatory, living inventory" especially when it comes to safeguarding intangible cultural heritage. The storage of materials such as written documents, audio recordings, and videos in external memory devices can make it difficult for future generations to access them. In this regard, the traditional inventory approach can lead to the concealment and sometimes stagnation of cultural heritage elements. In this context, the study conducts a document analysis and situation analysis in the online environment to identify the existence of various platforms that are effective in inventorying intangible cultural heritage. The data discussed in the study are collected from relevant applications and analyzed. As a result, this article discusses data held on various internet platforms, which are constantly updated, reproduced, and have higher visibility compared to traditional inventories, interpreting them as "digital participatory inventories" or "living inventories." Examples selected for analysis include different pages on Wikimedia sites, YouTube, and other social media platforms. Upon examining the selected examples, three different approaches to digital living inventories are identified.

**Keywords:** Inventory, participation, digitalization, social media, community

## Giriş

Kültürel miras çoğu zaman korunması, biriktirilmesi, sınıflandırılması gereken değerler ya da eserler bütünü olarak algılanmıştır. Öyle ki bu algı tabandan tavana her kesime tesir etmiştir. Bu nedenle de kültürel mirasın korunmasının öncelikli şartı onun tespiti, kayıt altına alınması, çoğu zaman bir müze nesnesine dönüştürülerek sergilenmesi olmuştur. Bu alışagelmiş koruma, tespit ve sergileme çalışmaları da "envanter" oluşturulması temelinde yürütülmüştür. Dijital çağ öncesi bu envanterleme sistemi kütüphaneler, büyük arşivler, tezlerin ara sayfaları, müzelerin sergi salonları ile sınırlanabilirken günümüzde bunun artık yeterli olmayacağı pek çok kurum, topluluk ve birey tarafından ifade edilmektedir. Bunun yanı sıra kültürel miras çalışmalarının gelişmesi ve somut olmayan kültürel miras kavramının ortaya atılmasından sonra kültürel mirasın korunma, kayıt altına alınma ve sergilenme biçimleri de dönüşmeye başlamıştır. Bu yazıda temel alınacak mesele somut olmayan kültürel mirasın tespiti, kayıt altına alınması, sergilenmesi ve bu yolculuğun kırılma noktaları olacaktır. Bu bağlamda öncelikle Somut Olmayan Kültürel Mirasın Korunması Sözleşmesi'nde sözü edilen envanter sisteminden ve envanterle ilgili bakış açlarına yer verilmiştir. Ardından, dijital çağda bu sistemin sağlıklı işleyebilmesi için neler yapılmaktadır ya da yapılabilir örnekler üzerinden irdelenmiştir.

Yukarıda da ifade edildiği üzere kültürel miras alanında envanter kavramının kökenleri epey eskiye dayanır. Envanter kavramını özellikle koleksiyonculuk ve müzecilik faaliyetlerinin başlangıcına kadar götürmek mümkündür. İlk önceleri somut miras olarak addedilen nesne odaklı bir envanterleme ve sergileme mantığının yaygın olduğu bilinmektedir. Nadire kabinelerinde sergilenen "kıymetli" nesnelere oluşturduğu değer dünyası ise göz ardı edilmiştir. UNESCO'nun kültürle ilgili sözleşmelerindeki envanter yaklaşımları bütün olarak anlaşılmadan somut olmayan kültürel miras

alanındaki envanter yaklaşımları tam olarak kavranamaz. Özellikle 1954 Silahlı Çatışma Halinde Kültürel Varlığın Korunması Sözleşmesi ve 1972 Dünya Kültürel ve Doğal Mirasın Korunmasına Dair Sözleşme envanter yaklaşımının kültürel miras alanında daha belirgin ve ön planda olmasını sağlamıştır. Envanter hazırlamak, takibini yapmak ve denetlemek somut miras alanında korumanın önemli parçalarından biridir.

1972 Sözleşmesi'nin 11. maddesi envanterle ilgilidir. Bu maddede 1972 Sözleşmesine taraf olan devletlerin kendi topraklarındaki mirasların envanterini çıkartacağını ve sonrasında Dünya Miras Komitesinin de devletlerin envanterine dayanarak güncellenen bir Dünya Miras Listesi oluşturacağından söz edilir (1972, Madde 11). Klasik envanter tanımı ile uyuşan bu yaklaşımın aslında somut olmayan kültürel miras alanında da geçerli olduğu söylenebilir. Somut olmayan kültürel miras alanında da envanter yaklaşımının somut miras alanındaki gibi algılandığı ve bu durumun somut olmayan kültürel mirasın kendi doğasına aykırı olduğundan söz edilebilir. Marta Severo da "Safeguarding Without a Record? The Digital Inventories of Intangible Cultural Heritage" başlıklı yazısında kültürel miras tanımının somuttan somut olmayana bir genişlemeye uğradığını, ancak bu genişlemeye rağmen koruma sisteminin genişleyip değişemediğinden söz eder. Envanterin uzunca bir süredir kültürel mirasın korunması için tercih edilen bir araç olduğunu ancak bunun bilgiyi sınıflandıran ve arşivleyen bir listeden öteye geçemediğini anlatır (Severo, 2018, s. 168). Dolayısıyla envanterle ilgili klasik yaklaşımların somut olmayan kültürel miras alanı için yeterli olmadığı ve başka bir pencereden bakılmasının daha uygun olacağı söylenebilir. Teodora Konach da kültürel miras konusunda otografik ve allografik yaklaşımdan bahseder. Yazara göre otografik eserler daha çok somut mirasla ilgilidir ve yeniden üretilmeleri beklenmez, ancak somut olmayan kültürel miras ise allografik eserdir ve sürekli yeniden üretilerek form değişikliğine uğrar. Konach, somut olmayan mirasın somut miras yani otografik eserler gibi envanterlenmesinin onun allografik yönüne zarar vereceğini ve onu dondurabileceğinden söz eder (Konach, 2015, s. 69). Maddi unsurların biriktirilmesi, toplanması, sınıflandırılması ve sergilenmesine dayalı kökeni çok eskilere dayanan bu yaklaşım yerine son yıllarda dijital, katılımlı, toplum temelli ve somut olmayan kültürel mirasın dinamik yapısına uygun envanterler ortaya çıkmaya başlamıştır. Bu envanter tarzının değişen kültürel miras tanımına ve koruma yaklaşımlarına uygun olduğu söylenebilir. Bu envanter yaklaşımını kavrayabilmek için öncelikle Somut Olmayan Kültürel Mirasın Korunması Sözleşmesi'nin envanter yaklaşımını kavramak gerekir.

Somut olmayan kültürel mirasın korunması ve aktarımında en önemli araçlardan biri de ulusal envanterlerin oluşturulması ve güncellenmesi konusudur. 2003 yılında imzalanan ve Türkiye'nin 2006 yılında taraf olduğu Somut Olmayan Kültürel Mirasın Korunması Sözleşmesi'nin envanterle ilgili farklı maddeleri bulunmaktadır. Bunlardan en önemlisi Sözleşme kapsamında oluşturulan üç farklı listeye hükümetlerce sunulan aday unsurun öncelikle ulusal envanter listesine kaydedilmesi ve Sözleşme'ye taraf her ülkenin kendi ulusal envanter sistemini kurmasıdır. Sözleşme'nin 12. maddesi "Envanterler" başlığını taşımakta ve 1. paragrafında "Her Taraf Devlet, korumak için tespit amacıyla kendi toprağı üzerindeki somut olmayan kültürel mirasın bir veya daha fazla envanterini, kendi durumuna uygun olacak biçimde hazırlar. Bu envanterler düzenli olarak güncelleştirilir" (2003, Madde 12) ifadesi geçmektedir. Bu ifadeden de anlaşılacağı üzere Sözleşme, envanterlerin güncellenmesi konusuna önem vermektedir. Envanterin sık sık güncellenmesi gerektiğinin vurgulama nedenlerinin başında somut olmayan kültürel mirasın kırılğan, değişken ve zamanın ruhuyla çoğu zaman çatışma hâlinde olması gelmektedir. Somut kültürel mirasın korunmasındaki statik yaklaşım somut olmayan kültürel mirasın korunması ve envanterlenmesi çalışmalarında da sıklıkla kendini gösterir. Bu nedenle de Sözleşme'de sık sık güncellenmenin öneminden söz edilmiş hatta listelere kayıt aşamasında da bu durum başat bir kriter olarak yer almıştır. Her ne kadar Sözleşme Taraf Devletlere bu yükümlüğü vermiş olsa da çoğu

zaman yukarıda vurgulanan somut miras koruma alışkanlıkları gereği olarak envanter güncellenmesi yalnızca bir formalite olarak görülmektedir. Oysaki, Sözleşme içi destek sistemleri taraf devletleri yaşayan katılımlı envanter sistemi kurmaları konusunda eğitimler vererek, eğitim materyalleri hazırlayarak ya da iyi uygulamaları tespit edip raporlayarak teşvik etmektedir. Ancak bu güncelleme çoğu zaman devlet kaynaklı olduğundan envanter katılımlı ve yaşayan bir envanterden çok mummylanmış bir envantere dönüşür. Ancak somut olmayan miras yaşayan bir miras türüdür ve mummylanıp müze camekânlarının ardında sergilenemez, tozlu raflarda bekletilemez. Özellikle günümüzde, dijitalleşmenin her alana yayılması hem bilgiye erişimi kolaylaştırmış hem de herkes tarafından görünebilir, sesinin duyurabilir olma ihtimalini güçlendirmiştir. Bu nedenle de özellikle sosyal medya platformları aracılığıyla gündelik hayatımıza farklı seyirlik unsurlar girmeye başlamıştır. Yediden yetmişe toplumun her kesiminin arayışına göre seyirlik nesne ile muhatap olabileceği bu platformlar ister istemez bilginin demokratikleşme sürecini de beraberinde getirmiştir. Dolayısıyla toplum temelli, katılımlı envanter yaklaşımı gelişmeye başlamıştır. Bu tarz envanterlere örnek vermeden önce toplum temelli envanterlerin özelliklerine değinmek yerinde olacaktır.

Toplum temelli envanterlerde toplumdaki bilgi alınması ve onun arşivlenmesi bir amaç değildir. Asıl olan topluluk içinde ve toplulukla beraber bir envanter üretmektir. Bu tarz envanter yaklaşımının temeli, topluluğu bilgi edinilecek bir araç olmaktan çıkarmak onları bilgiyi üreten ve bu bilgiyle yeni pencereler aralayan bir noktada görmektir. Dolayısıyla topluluğun kendini merkezde görmesi ve kendi kültürel mirasının nasıl envanterlenmesi gerektiğine dair yeni fikirler üretmesi kültürel mirasın korunmasında da yeni bir motivasyonu getirir. Topluluk temelli yaşayan envanter sisteminde topluluk üyelerinin oluşturulan fotoğraf, video, müzikler gibi medya unsurlarına doğrudan katılması esastır. Etkileşimli araçların kullanımı, haritalandırma, ses, video, fotoğraf gibi yöntemlerin kullanıldığı bu envanter sisteminde en önemli konu ise güncellenmeye açık olmasıdır. Güncelleme klasik envanter listesindeki yaklaşımlarda genellikle listedeki adının güncellenmesi olarak algılanmaktadır. Oysaki unsura ait tüm verilerin güncellenmesi olarak algılanmalıdır. Unsuru yaşatan topluluklardaki değişiklikler, unsurun yaygın olduğu coğrafyadaki değişiklikler, unsurun uygulanışı ve içeriğiyle ilgili değişiklikler güncellenmenin bütün olarak ayrılmaz parçalarıdır. Dijitalleşme tüm bu güncellemeleri daha kolay ve erişilebilir kılmaktadır.

Marta Severo'ya göre somut olmayan kültürel mirasın dijitalleşmesinden söz ederken kültürel mirasa dair tüm izlerin bulunabildiği Facebook, Wikipedia, YouTube gibi platformlar önemlidir. Bu platformlar doğrudan topluluk üyelerinin kendi kültürel miraslarıyla ilgili izler bıraktığı mecralardır. Hatta bir envanter oluşturulmasına bile gerek olmadan somut olmayan kültürel mirasa dair ne varsa bu platformlarda rahatlıkla bulunabilir (Severo, 2018, s. 172). Severo gibi pek çok araştırmacı da bu görüştedir. Son yüzyılda dünyada pek çok şey hızla değişmiştir. Dünya; sanayi, bilgi, teknoloji çağını geride bırakarak dijital çağı yaşamaya başlamıştır. Artık dünya üzerinde dijital dünyanın etkisinde gündelik yaşamını devam ettirmeyen çok az topluluk, grup ve birey bulunmaktadır. Bu nedenle de insanlığın bilinci de kendisinden sonraki kuşağa bıraktığı miraslar da değişmeye başlamıştır. Eskiden taş, kâğıda bırakılan kayıtlar günümüzde YouTube, Instagram, Facebook gibi sosyal medya programlarında kendine yer bulmaktadır. Üstelik bu platformlar diğer kayıt altına alma yöntemlerine göre daha demokratik bir çizgide ilerlemekte ve doğası gereği daha katılımcı bir yaklaşım sergilemektedir.

Dijitalleşme söz konusu olduğunda bahsedilmesi gereken başka bir konu da sözlü kültür ve internet ortamının devamlılık açısından birbirini tamamlamasıdır. Marta Severo "Social Media as New Arenas for Intangible Cultural Heritage" isimli yazısında sosyal medya ortamı ile sözlü kültür ortamı arasında

benzerlik kurar. Her ikisinin de merkezi olmayan, iş birliği ve paylaşımına açık, dinamik yapılar olduğunu, bu nedenle somut olmayan kültürel miras ve özellikle de sözlü anlatımlar için sosyal medyanın biçilmiş bir kaftan olduğundan söz eder (Severo, 2015, s. 411). Benzer bir şekilde Walter Ong da sözlü kültür ve elektronik kültür arasındaki süreklilikten söz etmektedir ve elektronik kültür ortamını ikincil sözlü kültür ortamı olarak nitelendirmektedir (Ong, 2007). Ong'un deyişiyle ikincil sözlü kültür platformlarında her konuyla ilgili binlerce, yüzbinlerce malzeme üretilmiştir. Ancak sözü edilen bu platformlar incelendiğinde somut olmayan kültürel mirasa dair bu adla anılmasa da pek çok içeriğin yer aldığı söylenebilir. Bu platformlar üzerinden kız istenme törenleri, mezarlık ziyaretleri, kadınlar arası sosyal hayatın görünür hâllerinden biri olan "gün" gezmeleri, âşıklık geleneği icraları gibi pek çok gelenek ve adet yürütülmektedir. Ayrıca bunların yanı sıra sadece kayıt altına alma amaçlı pek çok platformun da oluşturulduğu bilinmektedir. Özellikle sözlü anlatımlar, gösteri sanatları, toplumsal uygulamalar ve el sanatları alanlarında yoğunlaşan bu içerikler sözü edilen yaşayan, katılımlı, dijital envantere örnek oluşturabilecek yapıdadır. Masalların, türkülerin, çocuk oyunlarının, geleneksel yemeklerin, ebru, çini, bakır işleme gibi sanatların kaydedildiği bu platformların bir başka yönü de somut olmayan kültürel mirasın eğitimine odaklanan yönleridir. Bu içeriklerin pek çoğu genç kuşaklara unsurun nasıl yapılacağını, kullanılacağını gösteren içerikler üretmektedirler. Bu durumun somut olmayan kültürel miras üzerindeki etkileri de oldukça etkileyicidir. Somut olmayan kültürel miras yaklaşımlarında merkezi konuma sahip usta kavramının da anlamını kökünden değiştiren bu kırılma önemlidir ve dikkate değerdir. Bunun yanı sıra her platformun kendine has özellikleri olduğundan içerik üretme biçimleri de farklılaşmaktadır. Örneğin "ustasız ustalar" olarak adlandırabileceğimiz yeni nesil ustaların yetişmesine ön ayak olan YouTube gibi platformlarda daha çok eğitim ve arşivleme mantığıyla hareket edildiğini söylemek mümkündür. Buna karşın Instagram adlı sosyal medya platformunda topluluk ya da gruplardan çok bireyler ve kurumsal kimliklerin öne çıkarıldığı görülür. Bu da Sözleşme'de altı sıkça çizilen bireyin dijital envanterler söz konusu olduğunda kendi sesini duyurma imkânı bulduğunu gösterir. Elbette bunun olumlu ve olumsuz tarafları bulunmaktadır. Makalede örnekler üzerinde tartışılacak bu hususun katılımcı dijital envanterleme sistemi adıyla tartışılması halk bilimi disiplini açısından olumlu olacaktır. Sosyal medya platformlarına karşı bu ilginin farklı sosyo-kültürel sebepleri olmakla birlikte temel sebebin somut olmayan kültürel mirasın getirdiği kimlik ve aidiyet duygusu olduğu söylenebilir.

## Örneklerin analizi

Yukarıdaki gerekçeler ile söz konusu platformların içerikleri somut olmayan kültürel mirasın korunması, eğitimi, kuşaktan kuşağa aktarılması ve envanterlenmesi gibi kavramlar bağlamında incelenmeyi hak etmektedir. Aşağıda incelenecek içerikler somut olmayan kültürel mirasın korunması yaklaşımları dikkate alınarak seçilmiş örneklerdir. Bu örnekler için henüz başlangıç aşamasında denilebilir. Ancak hızla dijitalleşen dünyada kendiliğinden, toplumsal katılımı oluşan-oluşturulan bu envanterler somut olmayan kültürel mirasın korunması konusunda uzman kurum, kuruluş ve kişiler tarafından farklı açılardan yorumlanmayı ve desteklenmeyi gerektirir. Yukarıda da belirtildiği gibi bu platformlarda yer alan içeriklerin farklı özellikleri bulunmaktadır. Bu özellikleri somut olmayan kültürel mirasın korunması bağlamında incelediğimizde kaşımıza aşağıdaki üç tür dijital katılımlı envanter çıkar. Bu üç farklı tür somut olmayan kültürel mirasın korunması söz konusunda birbirleriyle kesişen ama aynı zamanda da ayrılan özelliklere sahiptir:

1. Etkileşim oranı düşük dijitalleşmeyle ön plana çıkan, web sitesi gibi işlev görenler.
2. Topluluğu bir araya getirme, kimlik ve aidiyet kazandırma, farkındalık yaratma özellikleriyle hemşerilik kavramı etrafında kümelenen ya da eğitim içeriği ile ön plana çıkan sosyal medyada daha aktif içeriklerdir.
3. Kurumsal kimlikleri ve bireyleri ön plana çıkartan yine sosyal medya konulu içeriklerdir.

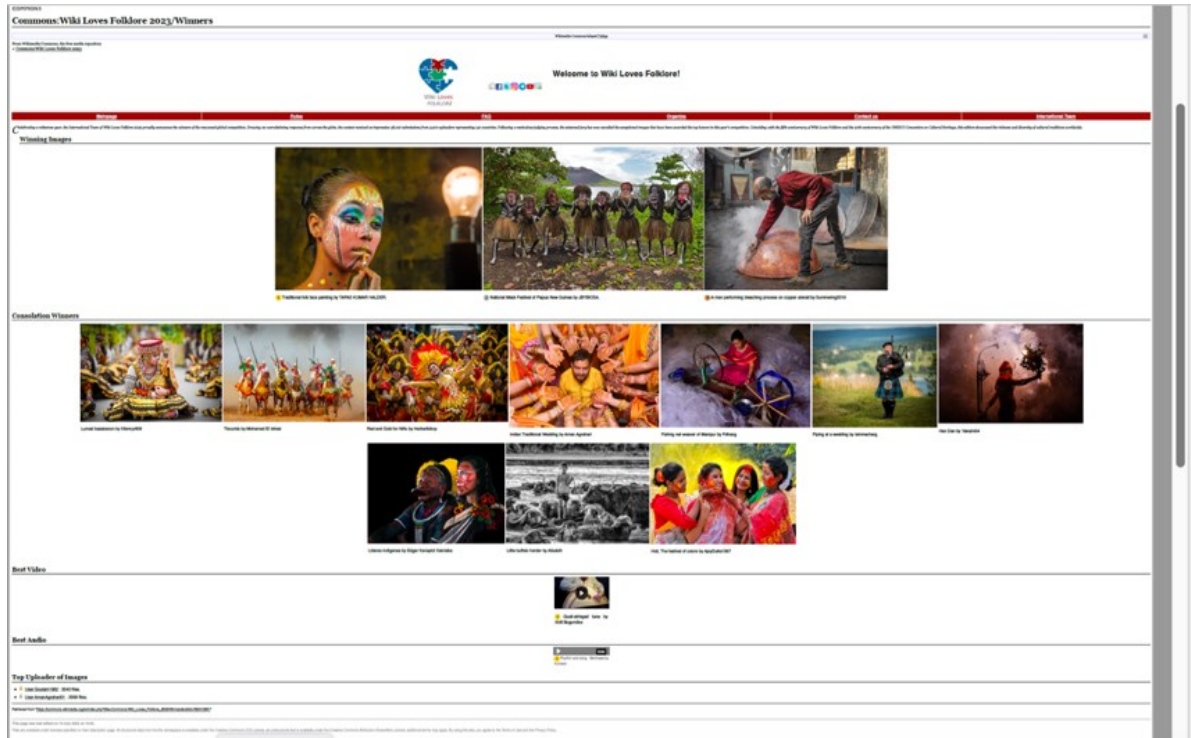
1) Etkileşimi düşük ancak dijital bir belgeleme niteliği taşıyan, web sitesi özellikteki platformlara örnek olarak Wikimedia tarafından Somut Olmayan Kültürel Mirasın Korunması Sözleşmesi'nin 20. yılı münasebetiyle geliştirilen "Wiki Yaşayan Mirası Seviyor"<sup>2</sup> başlığı altında yürütülen faaliyetler gösterilebilir. Bu faaliyetler kapsamında Wikimedia'da Wiki Afirka'yı Seviyor, Wiki Folkloru Seviyor gibi ayrı ayrı faaliyetler düzenlenmektedir. Örneğin Wiki Folkloru Seviyor başlığı altında 2019 yılından beri tematik somut olmayan kültürel miras fotoğraf yarışmaları düzenlenmektedir. Bu fotoğraf yarışmalarının amacı ilgili sitede "dünyanın farklı bölgelerindeki halk kültürlerini belgelemek amacıyla her yıl Wikimedia Commons'ta düzenlenen uluslararası bir fotoğraf yarışmasıdır" şeklinde özetlenmektedir.<sup>3</sup> Aşağıdaki fotoğrafta bu yarışmanın sonuç sayfası yer almaktadır. Somut olmayan kültürel mirasın dijitalleşmesinde önemli konulardan biri de nitelikli görsellerin oluşturulması ve bunun açık erişimle herkesin kullanabileceği bir seviyede yapılmasıdır. Bu noktada Wikimedi'nin bu fotoğrafları açık erişimle kullanılabilir yapması son derece önemlidir. Bu fotoğraf yarışmasında halk şenlikleri, halk oyunları, halk müziği, halk mutfağı, halk kıyafetleri, türküler, halk masalları, efsaneler, mevsimsel ve takvimsel olaylar, mitoloji gibi kategoriler bulunmaktadır. Fotoğraflar bu kategoriler altında sıralanarak bir envanter gibi künyelendirilmiştir. Somut olmayan kültürel mirasın görselleşmesi UNESCO tarafından da desteklenmektedir. UNESCO'nun internet sitesinde yer alan somut olmayan kültürel mirasla ilgili listelerde<sup>4</sup> her bir ülkenin unsuruyla ilgili fotoğraflar ve videolara yer verildiği görülmektedir. Ayrıca bu video ve fotoğrafların unsurun süreçlerini anlatan ve unsurla ilgili topluluk, grup ve bireylerin görünümüne önem veren özellikle olmasına özellikle dikkat edilmektedir. Bu bakımdan somut olmayan kültürel miras listeleri de aslında bir envanter niteliğindedir. Fakat bu listelerin görselliği varken diğer yandan ise etkileşimi düşük, güncelleme yapılmı durumu net olmayan daha çok klasik envanter yaklaşımına benzeyen bir yerde durdukları söylenebilir. Çünkü listelerdeki unsurlar hakkında eklenen fotoğraflar incelendiğinde fotoğrafların ve videoların oldukça eski tarihli olduğu görülebilmektedir. Envanterlerle ilgili güncel görsellerin var olmayışı bugünkü görünümü hakkında eksik bilgiye neden olmaktadır. Görselleşmenin ön planda olduğu günümüz çağında yeni kuşağın görsele olan ilgisi ve merakı da bilinmektedir. Bu bakımdan UNESCO SOKÜM listelerindeki fotoğraf ve videoların çağın beklentisine uygun bir biçimde güncellenmesi ve etkileşimli hâle gelmesi gerekir. Oysaki UNESCO da 2017 yılında yayımladığı envanter rehberinde<sup>5</sup> topluluk katılımı ve rızası, güncelleme, kapsayıcılık gibi ilklerin envanterler için elzem olduğunu belirtir.

<sup>2</sup> [https://tr.wikimedia.org/wiki/Viki\\_Ya%C5%9Fayan\\_Miras%C4%B1\\_Seviyor](https://tr.wikimedia.org/wiki/Viki_Ya%C5%9Fayan_Miras%C4%B1_Seviyor)

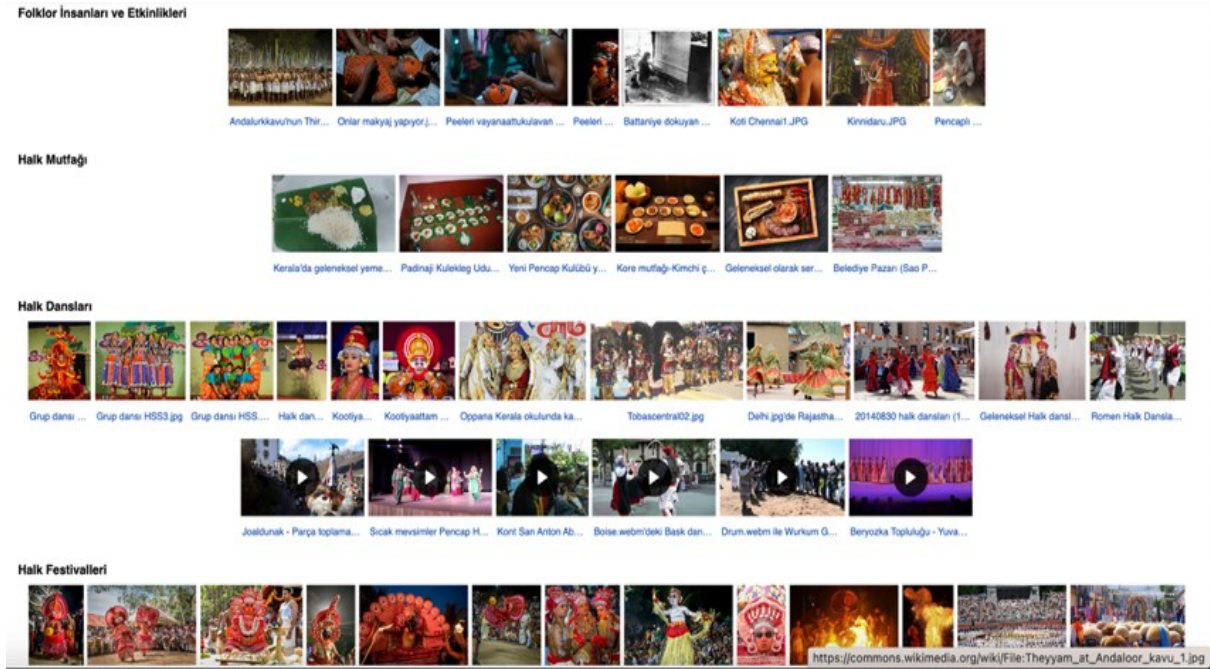
<sup>3</sup> [https://commons.wikimedia.org/wiki/Commons:Wiki\\_Loves\\_Folklore\\_2023](https://commons.wikimedia.org/wiki/Commons:Wiki_Loves_Folklore_2023)

<sup>4</sup> <https://ich.unesco.org/en/lists>

<sup>5</sup> [https://ich.unesco.org/doc/src/Guidance\\_note\\_on\\_inventorying\\_EN.pdf](https://ich.unesco.org/doc/src/Guidance_note_on_inventorying_EN.pdf)



Fotoğraf 1: Wiki Loves Folklore internet sitesi.

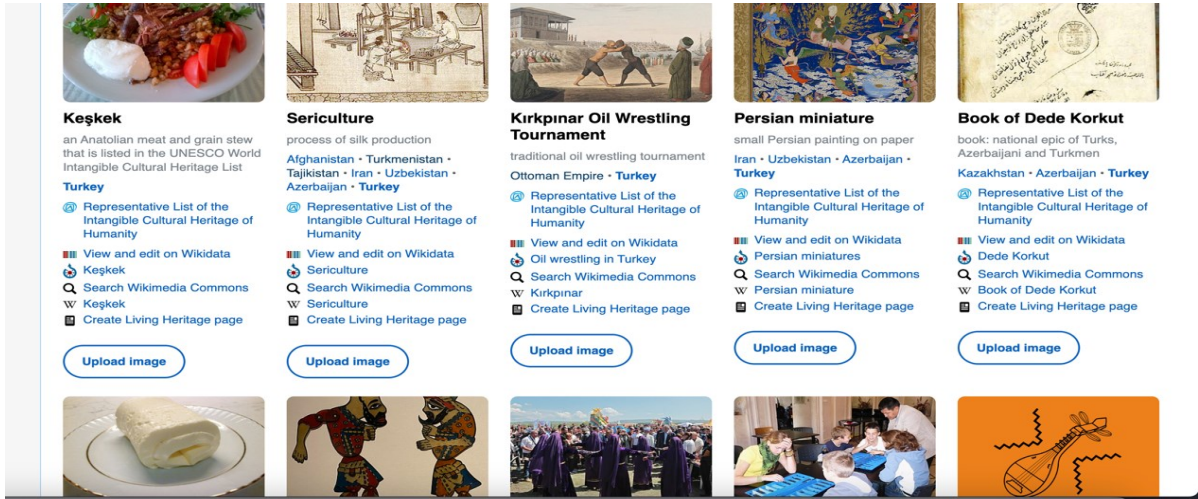


Fotoğraf 2: Wiki Loves Folklore internet sitesi kategoriler.

Wikimedia'nın bu çalışmalarının envanter niteliğinde olduğu ve kullanıcılar tarafından veri girişine açık olduğu bilinmektedir. Örneğin Wiki Loves Living Heritage/Intangible Cultural Heritage of Turkey<sup>6</sup> başlıklı sayfada aşağıdaki fotoğrafta görüldüğü gibi Türkiye'nin UNESCO listelerinde yer alan unsurlarına ait fotoğraflara ve bilgilere yer verilmiştir. Bu bilgiler kullanıcıların katılımı ve eklediği

<sup>6</sup> [https://meta.wikimedia.org/wiki/Wiki\\_Loves\\_Living\\_Heritage/Intangible\\_Cultural\\_Heritage\\_of\\_Turkey](https://meta.wikimedia.org/wiki/Wiki_Loves_Living_Heritage/Intangible_Cultural_Heritage_of_Turkey)

fotoğraflarla üretilmektedir. Dolayısıyla katılımlı bir envanteri temsil ederken aynı zamanda beraberinde bazı riskleri de getirmektedir. Örneğin bazı unsurların ismi UNESCO'nun İnsanlığın Somut Olmayan Kültürel Mirası Temsilî Listesindeki unsurun resmî isminden farklı kullanılmıştır. Bu da bu içerikleri üreten Wikimedia kullanıcılarının somut olmayan kültürel miras konusundaki bilgilerinin sınırlı olduğunu göstermektedir. Açık kaynaklı olması, kolay güncellenebilir olması sebebiyle unsurların isimlerinin, fotoğraflarının ve içeriklerinin de değiştirilmesi mümkündür. İlgili sayfada “problem bildir” sekmesi ile içerik hakkında düzeltme talebinde bulunulabilir.



Fotoğraf 3: Wiki Loves Living Heritage/Intangible Cultural Heritage of Turkey

Yine Wikimedia altında doğrudan envanterle ilgili bir sayfa da üretilmiştir. Wiki Loves Living Heritage/Inventories<sup>7</sup> isimli sitede farklı ülkelere ait somut olmayan kültürel miras envanterlerine yer verilmektedir. Sayfada bu uygulamanın amacı “dünyanın dört bir yanından somut olmayan kültürel mirasla ilgili bilgileri erişilebilir kılmak ve kaynak toplulukların bilgileri kamuya açma iradesine saygı duyan paylaşım uygulamaları oluşturmaktır” şeklinde özetlenmiştir. Dolayısıyla bu yazıda bahsedildiği gibi envanterlerin topluluğun erişimine açık olması ve topluluğun katılımı ile üretilmesi Wikimedia'nın envanterle ilgili amaçları ile de uyumludur. Söz konusu sayfada Ukrayna, Hollanda, İspanya, Finlandiya, Fransa gibi ülkeler dâhil olmak üzere dünyadaki pek çok ülkeye ait envanterler listelenmiştir. Bu envanterlerin içeriğinin ulusal envanterleri yansıtmaları da ayrıca değerlidir.

Bununla birlikte, dijitalleşmenin beraberinde getirdiği sorumluluklar da göz önüne alınmalıdır. Veri güvenliği, doğru bilgi temini ve kültürel mahremiyet gibi konular, somut olmayan kültürel mirasın dijitalleşmesi sürecinde dikkate alınması gereken önemli unsurlardır. Bu noktada, dijitalleşme sürecinin etkilerini anlamak ve sürdürülebilir bir dijital kültür mirası yönetimi için en iyi uygulamaları belirlemek kritik bir aşamadır. Wikimedia gibi açık kaynak kodlu uygulamaların yanlış bilgiyi düzeltmeye izin vermesi bu anlamda önemlidir.


7 [https://meta.wikimedia.org/wiki/Wiki\\_Loves\\_Living\\_Heritage/Inventories](https://meta.wikimedia.org/wiki/Wiki_Loves_Living_Heritage/Inventories)

## Browse inventories

The goal of this campaign is to make available information about intangible cultural heritage from around the world on Wikimedia projects and establish sharing practices that respect the originating communities' will in making the information public.

This list is generated from data in Wikidata and is periodically updated by a bot. Edits made within the list area will be removed on the next update!

Manually update list? | Find images?




**National Inventory of Intangible Cultural Heritage of Ukraine**

Inventory formed by the Ministry of Culture of Ukraine

Ukraine

[View and edit on Wikidata](#)

[Browse the elements](#)



**Inventaris Immaterieel Erfgoed Nederland**


no description

Netherlands • Kingdom of the Netherlands

[View and edit on Wikidata](#)

<https://www.immaterieelerfgoed.nl/en/immaterieelerfgoed> (English) and <https://www.immaterieelerfgoed.nl/nl/immaterieel-erfgoed> (Dutch)

[Browse the elements](#)



**General Inventory of Intangible Cultural Heritage in Spain**


national inventory of intangible heritage of Spain

Spain

[View and edit on Wikidata](#)

<https://www.culturaydeporte.gob.es/cultura/patrimonio/bienes-culturales-protogidos/niveles-de-proteccion/regimen-general/inv-entario-manifestaciones-pci.html> (multiple languages)

[Browse the elements](#)



**Inventaris Vlaanderen van het Immaterieel Cultureel Erfgoed**


National inventory of intangible cultural heritage in Flanders

Flemish Region • Belgium

[View and edit on Wikidata](#)

<https://immaterieelerfgoed.be/nl/inventaris-vlaanderen> (Dutch)

[Browse the elements](#)



**National Inventory of Living Heritage in Finland**

national inventory of intangible cultural heritage in Finland

Finland

[View and edit on Wikidata](#)

[https://wiki.aineetonkulttuuriperinto.fi/wiki/Eiävän\\_perinnön\\_kansallinen\\_kansallinen\\_luettelo/valitut](https://wiki.aineetonkulttuuriperinto.fi/wiki/Eiävän_perinnön_kansallinen_kansallinen_luettelo/valitut) (Finnish), [https://wiki.aineetonkulttuuriperinto.fi/wiki/Eiävän\\_perinnön\\_kansallinen\\_luettelo/valitut/en](https://wiki.aineetonkulttuuriperinto.fi/wiki/Eiävän_perinnön_kansallinen_luettelo/valitut/en) (English) and [https://wiki.aineetonkulttuuriperinto.fi/wiki/Eiävän\\_perinnön\\_kansallinen\\_luettelo/valitut/en](https://wiki.aineetonkulttuuriperinto.fi/wiki/Eiävän_perinnön_kansallinen_luettelo/valitut/en) (English)

Fotoğraf 4: Wikimedia, Wiki Loves Living Heritage/Inventories

## National Inventory of Intangible Cultural Heritage of Ukraine

Inventory formed by the Ministry of Culture of Ukraine

Ukraine • Ministry of Culture of Ukraine

[View and edit on Wikidata](#)

This list is generated from data in Wikidata and is periodically updated by a bot. Edits made within the list area will be removed on the next update!

Manually update list? | Find images?



**Opishnya decorative ceramics**

Traditional ceramics from Poltava region

Ukraine

[National Inventory of Intangible Cultural Heritage of Ukraine](#)

[View and edit on Wikidata](#)

[Pottery in Opishnya](#)

[Search Wikimedia Commons](#)

[Create Living Heritage page](#)



**Krolevets Handpicked Weaving**

woven towels created in the technology of handpicked weaving

Ukraine

[National Inventory of Intangible Cultural Heritage of Ukraine](#)

[View and edit on Wikidata](#)

[Krolevets Rushnyk and Krolevets rushnyk](#)

[Search Wikimedia Commons](#)



**Petrykivka painting**

A traditional Ukrainian decorative painting style

Ukraine

[Representative List of the Intangible Cultural Heritage of Humanity](#)

[National Inventory of Intangible Cultural Heritage of Ukraine](#)

[View and edit on Wikidata](#)

[Petrykivka decorative painting](#)



**Koliada**

Slavic folk festival, incorporated into Christmas

Croatia • Belarus • North Macedonia • Bosnia and Herzegovina • Poland • Ukraine • Montenegro • Russia • Serbia • Bulgaria • Czech Republic • Slovenia • Slovakia

December 25, January 7, January 6 and December 24

[National Inventory of Intangible Cultural Heritage of Ukraine](#)



**Valky whistle toy**

small ceramic whistle toy from Ukrainian city Valky

Ukraine

[National Inventory of Intangible Cultural Heritage of Ukraine](#)

[View and edit on Wikidata](#)

[Search Wikimedia Commons](#)

[Create Living Heritage page](#)

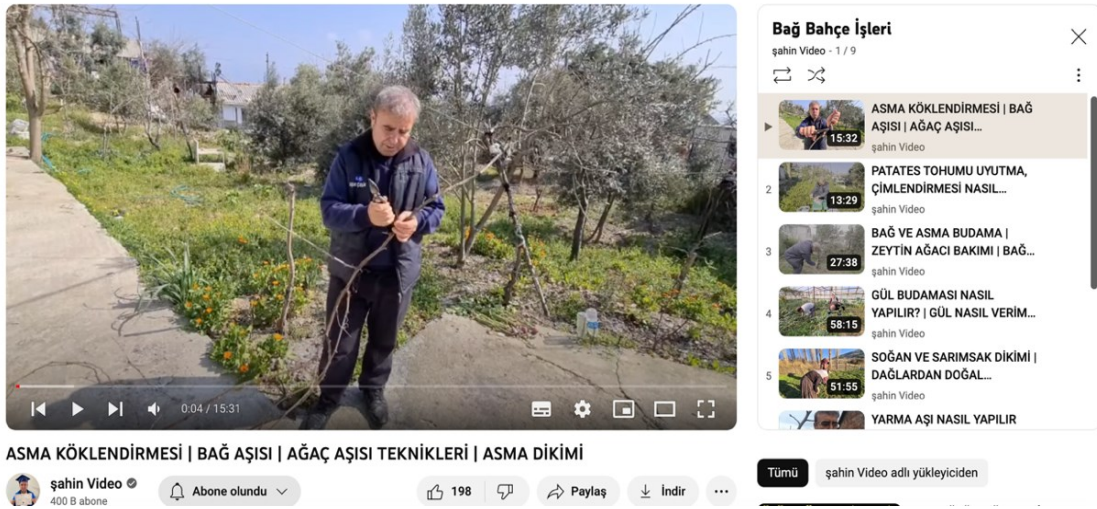
Fotoğraf 5: Wikimedia, Ukrayna Ulusal Somut Olmayan Kültürel Miras Envanteri

Wikimedia'nın somut olmayan kültürel mirasla ilgili sayfalarının açık kaynak temelli, erişilebilir, kolaylıkla düzeltilebilir ve güncellenebilir olduğu söylenebilir. Bu özellikleri nedeniyle daha hızlı oluşturulabilen, görünürlüğe ve görseleliğe daha çok önem verilen, ilgili topluluklar tarafından veri girişine izin verilen kısacası toplum temelli dijital envanter niteliğine uyan bir yapıdadırlar.

2) Topluluğu bir araya getirme, kimlik ve aidiyet kazandırma, farkındalık yaratma özellikleriyle hemşerilik kavramı etrafında kümelenen ya da eğitim içeriği ile ön plana çıkan sosyal medya platformları için YouTube örnek verilebilir. Bu sayfalar envanter görünümü olmayan ancak temel özellikleri nedeniyle envanter olarak nitelenebilecek özelliktedir. Wikimedia'nın somut olmayan kültürel mirasla ilgili yukarıdaki sayfalarının envanter nitelikleri varken anlık etkileşim, yaygınlık ve popülerlik gibi özellikleri olan YouTube platformundaki sayfalarının da önemli olduğunu bilmek gerekir. YouTube sayfalarının bir başka özelliği ise topluluk kimliğini ve aidiyet duygusunu



geliştirmesidir. Özellikle yerel ve bölgesel YouTube kanalları bu işlevleriyle de ön plana çıkmaktadır. Bu sayfalarda geleneksel törenlere ait görüntüler, halk mutfağı, halk oyunları, halk müziği ile ilgili görüntülerin ön planda olduğu görülür. Gösteri sanatları alanıyla ilgili folklorik malzemenin bu sayfalarda daha güçlü bir şekilde temsil edildiği görülmektedir. Örneğin Şahin Video<sup>8</sup> isimli 400 bin aboneli YouTube kanalı Türkiye'nin farklı illerinden onlarca düğün, tarım, bağ bahçe, halk mutfağıyla ilgili videolar yayımlamıştır. Bu videoların çoğu kurgu olmaktan ziyade geleneğin icra edildiği esnada doğal olarak çekilmiştir. Bu niteliği ile geleneksel kültürü yansıtmaktadırlar. Örneğin aşağıdaki fotoda asma köklendirme, aşı, budama, çeşitli bitkilerin dikim tekniklerine dair bilgiler aktarıldığı görülmektedir. Bu aktarım bir yandan da somut olmayan kültürel mirasın yaygın eğitim araçlarıyla aktarımına örnek olmaktadır. Videolara yapılan yorumlarda ise bu tarz videoların faydalı olduğunu, kendi bahçesinde bu videolardan öğrendiklerini uyguladığını söyleyen kullanıcılar bulunmaktadır. Dolayısıyla bu tarz YouTube kanallarının somut olmayan kültürel mirası öğreten ama aynı zamanda da yoruma açık, etkileşimli ve daha yaygın bir görünürlüğe sahip envanterler olarak değerlendirilmesinin mümkün olduğu söylenebilir. Bilge Tüzel de YouTube'daki Ebru sanatı videolarını ve videolara yapılan yorumları değerlendirerek YouTube'un geleneğin araştırılması ve yeniden canlandırılmasında etkili olduğunu söylemektedir (Tüzel, 2022, s. 219). Erol Gülüm'de benzer bir söylemle YouTube'u kültürel mirasın üretimi, aktarımı ve arşivlenmesine imkan sunan dijital bir müze olarak değerlendirmektedir (Gülüm, 2019, s. 496).



Fotoğraf 6: Şahin Video isimli YouTube kanalı

Bir başka YouTube kanalı ise Dağ Medya<sup>9</sup> ismindedir. Bu kanalın özelliği ise Bursa'nın Orhaneli, Harmanlık Osmangazi'ye bağlı dağ köylerini temsil etmesidir. Bu dağ köylerinde geçen düğünleri, kına gecelerini, şenlikleri, sünnet gezmesi gibi ritüelleri, Bursa'ya özgü danışık gecesi gibi sohbet toplantılarının videolarını yayımlamasıdır. Abone sayısının 3.500 civarında olduğu düşünüldüğünde takipçilerinin genelde o yöreden insanlar olduğu anlaşılmaktadır. Bu durum videoların altına yapılan yorumlardan da anlaşılmaktadır. Bu tarz daha yerel kanalların topluluk olma bilincini artırdığından söz edilebilir. Somut olmayan kültürel mirasın kimlik ve aidiyet duygusu yaratması bu kanalların yayınladığı videoların yaygınlığı ile gerçekleşmektedir. Bu durum da bu kanalların yerel bir yaşayan envanter işlevi gördüğünün kanıtıdır. Dolayısıyla somut olmayan kültürel mirasın topluluklar tarafından üretilmiş, yaygın ve etkili, yaşayan envanterleri olarak bu YouTube kanallarını yorumlamak

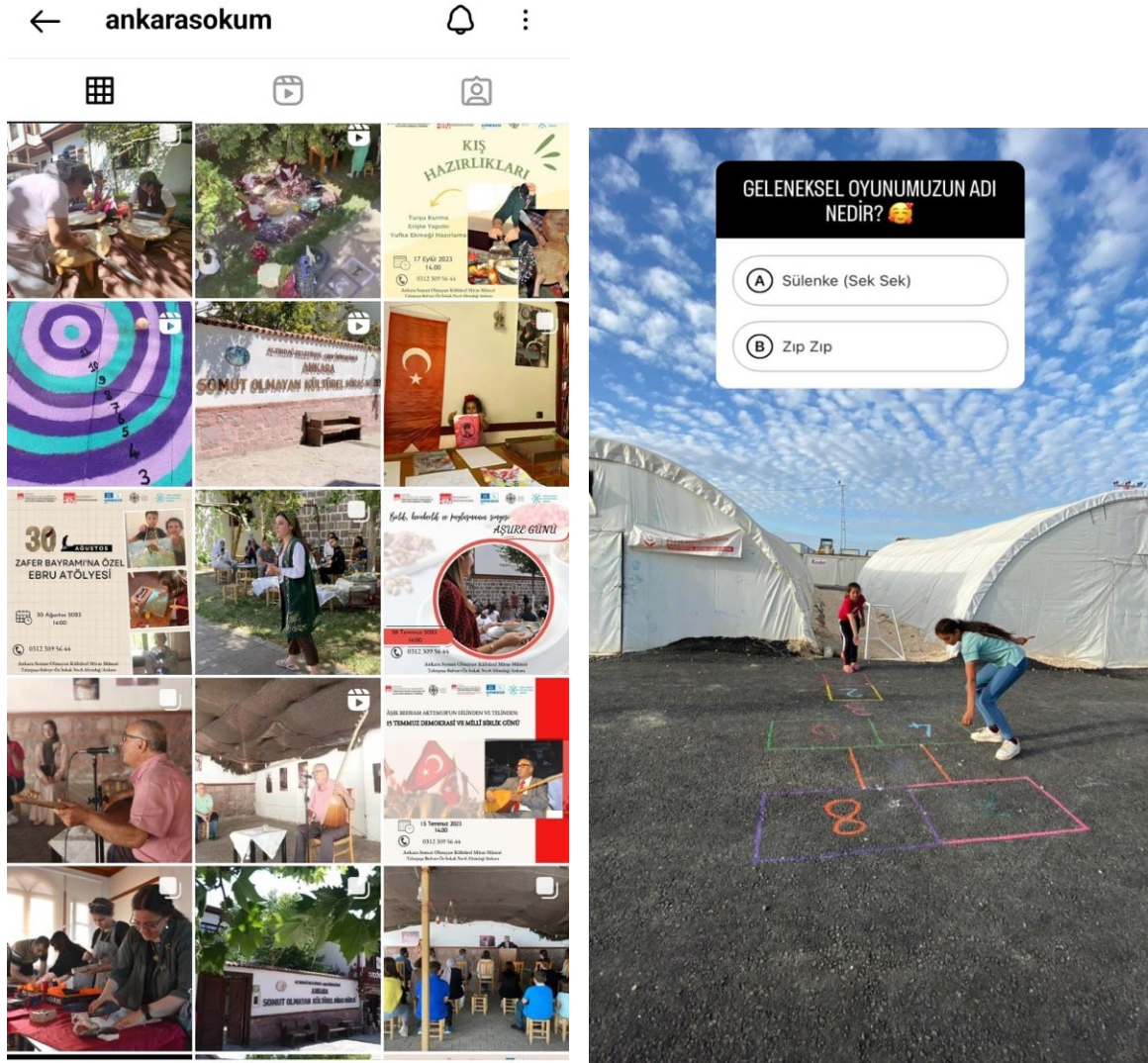
<sup>8</sup> <https://www.youtube.com/@sahindumlupnar/videos>

<sup>9</sup> <https://www.youtube.com/@dagmedyaa/videos>

mümkündür. Marilena Alivizatou da “Digital Intangible Heritage: Inventories, Virtual Learning and Participation” başlıklı makalesinde YouTube’un somut olmayan kültürel mirasın belgelendirilmesinde aşağıdan yukarıya katılım ruhuyla geniş bir paylaşım olanağı sunduğunu yazar. Hatta UNESCO’nun da somut olmayan kültürel miras için bir YouTube kanalı oluşturduğunu, İtalya’nın Memoria Immateriale isimli bir kanalla binlerce takipçiye ulaştığını ve bu kanalın çevrimiçi bir envanter olarak nitelendirildiğini anlatır (Alivizatou 2019:122). YouTube, topluluklar için en erişilebilir ve kolaylıkla yaygınlaşabilir açık bir envanter kaynağı olarak nitelendirilebilir.

3) Wikimedia gibi somut olmayan kültürel mirası envanter başlığı altında resimlerle sınıflandıran ve nispeten daha az etkileşimli platformlar, YouTube gibi daha etkileşimli, eğitici niteliği olan, kimlik ve aidiyet duygusunu pekiştirerek topluluk hissinin oluşmasına imkân sunan platformlardan sonra daha bireysel yaratıcılığa dayalı kişisel sosyal medya hesaplarını ve kurumsal kimliğe sahip sosyal medya hesaplarını da birer envanter olarak nitelenmek yanlış olmayacaktır. Özellikle Instagram, Facebook gibi görsel yönü ile ön planda olan sosyal medya platformlarındaki çok takipçili kimi hesapların doğrudan somut olmayan kültürel mirası konu edindikleri görülmektedir. Bu kişisel sosyal medya hesaplarının halk mutfağı, tarım ve hayvancılık, halk oyunları, deyimler ve atasözleri, halk tiyatrosu gibi somut olmayan kültürel mirasın beş alanını da ilgilendiren paylaşımlar yaptıkları görülmektedir. Bu paylaşımlar günlük hayatın içinden anlık paylaşımlar olduğu gibi aynı zamanda erişte kesme, turşu kurma gibi mevsimsel karakterli folklorik değeri olan paylaşımlar da olduğu görülmektedir. Somut olmayan kültürel mirasın bir yandan gazete, radyo, televizyon gibi klasik medya araçlarında kendine yeterince yer bulamamasına karşın yeni medya olarak nitelendirilen bu sosyal medya araçlarında kendine yüzbinlerce takipçi bulması oldukça dikkat çekicidir. Bu da somut olmayan kültürel mirasın topluluklar için teknoloji farklılaşsa bile hâlâ önemini koruduğunu göstermektedir. Bu durumu bir örnek üzerinden yorumlamak yerinde olacaktır. Kurumsal sosyal medya hesapları için örneklerden biri de Instagram’daki kültürel mirasla ilgili müze hesaplarıdır. Müzelerin yapısı gereği envanter bulundurma ve envanterleri koruma görevi vardır. Klasik yaklaşıma göre depolarında ve camkanlarında saklı bu envanterler müze ziyaretçilerinin yalnızca gördüğü, deneyimleyemediği nesnelere sahiptir. Somut olmayan kültürel miras müzeciliğinde ise geleneğin deneyimi ve etkileşim ön plandadır. Bu bakımdan somut olmayan kültürel miras müzelerinin sosyal medya hesapları deneyimin paylaşıldığı, etkileşimli envanter işlevi görürler. Bu kapsamda Ankara Somut Olmayan Kültürel Miras Müzesinin Instagram hesabı<sup>10</sup> geleneğin aktarımı, eğitim işlevi, farkındalık yaratması ve etkileşime açık olması nedeniyle bir dijital katılımlı envanter gibi yorumlanmalıdır. Söz konusu müzenin hesabında müzede oluşturulmuş planlı etkinliklere dair paylaşımlar yapılmakta, kimi zaman bazı geleneklerle ilgili takipçilere sorular sorularak etkileşim yaratılmaktadır. Müzenin özellikle de covid-19 pandemisi döneminde fiziken kapalı olmasına karşın etkinliklerin çoğunu sosyal medya hesaplarına taşıdığı görülmüştür. Kış hazırlıkları, aşure günü, el sanatları atölyeleri, Hıdırellez, Nevruz, Çiğdem Günü gibi kutlamalar, halk tiyatrosu, masal anlatımı gibi gösteri sanatları etkinlikleri müzede düzenli olarak sürdürülmektedir. Bu etkinlikler bazı zamanlarda müzenin Instagram hesabından canlı yayınla da paylaşılmaktadır. Takipçilerin anlık yorumları, beklentileri, beğenileri etkileşimli bir envanter etkisi yaratmaktadır. Bu sayede sosyal medya hesabı bir dijital arşiv işlevi de görmektedir.

<sup>10</sup> <https://www.instagram.com/ankarasokum/>



Fotoğraf 7 ve 8: Ankara Somut Olmayan Kültürel Miras Müzesi Instagram Hesabı

## Sonuç

Somut olmayan kültürel mirasın envanterlenmesinde klasik yaklaşımların, tek bir bakış açısı sunduğu söylenebilir. Klasik envanterlerin değersiz olduğu elbette iddia edilemez. Ancak aynı zamanda günümüzdeki miras tanımlamalarının ve koruma yaklaşımlarının değişimine ayak uyduramadığından da söz edilebilir. Bu noktada somut olmayan kültürel mirasın envanterlenmesinde farklı platformların varlığını kabul etmek gerekir. Bu platformlar klasik envanter yaklaşımına göre daha etkileşimli, katılımlı, topluluğun kendisi tarafından üretilen yaşayan envanterlerdir. Somut olmayan kültürel mirasın her ülkede aynı düzeyde korunmasının mümkün olmadığı göz önünde bulundurulduğunda bu yeni envanterlerin daha işlevsel kullanılabileceği de fark edilir.

Kültürel mirasla ilgili klasik envanterleme yapamayacak kadar hem maddi hem de uzmanlık anlamında eksik ülkelerin örneğin YouTube gibi bir platformu kullanarak kendi envanterlerini ortaya koyabilecekleri söylenebilir. Ayrıca bu envanterler klasik envanterlere göre daha dışa dönük ve popüler olacağı için de kendi somut olmayan kültürel miraslarını tanıtmada işlevli bir araç olabilirler. UNESCO'nun envanter söz konusu olduğunda somut olmayan kültürel mirasın dinamik yapısına

uyumlu ve sürekli güncellenen bir pencereden baktığı bilinmektedir. Dolayısıyla yeni nesil yaşayan envanterler tam da UNESCO'nun çizdiği bu vizyonla uyumlu görünmektedirler. Elbette dijital envanterlere dünya üzerindeki pek çok farklı ülkeden örnekler vererek çoğaltmak mümkündür. Güney Kore tarafından geliştirilen ICHpedia, bir Avrupa Birliği projesi olarak geliştirilen i-Treasures, Türkiye'den Kültürel Araştırmalar Vakfı tarafından geliştirilen folk-portal örnek olarak verilebilir. Ancak hâlâ tam olarak envanter kabul edilmeleri ve tanımlanmaları için tartışmalar yürütülmektedir. Klasik envanter veya derleme yaklaşımlarının yerine daha dinamik, erişilebilen, kullanıcı odaklı, katılımcı envanter yaklaşımlarının halk biliminin inceleme alanlarından biri olduğu ve kültürel mirasın korunmasında etkili oldukları söylenebilir.

### Kaynakça

- Alivizatou, M. (2019) "Digital Intangible Heritage: Inventories, Virtual Learning and Participation" *Heritage & Society*, 12:2-3, 116-135.
- Gülüm, E. (2019). "Geleneysel Kültür, Medya Müzeciliği ve YouTube" *Folklor/Edebiyat*, 99: 491-500
- Konach, T. (2015). "Intangible cultural heritage projects – National policies and strategies. The creation of intangible cultural heritage inventories" *ENCATC Journal of Cultural and Policy*. 5:1, 6779
- Ong, W. (2007). *Sözlü ve Yazılı Kültür Sözü Teknolojileşmesi*, İstanbul: Metis Yayınları.
- Severo, M. (2015). "Social Media as New Arenas for Intangible Cultural Heritage". In Proceedings of the European Conference on e-Learning. 406–412.
- Severo, M. (2018) "Safeguarding Without a Record? The Digital Inventories of Intangible Cultural Heritage". Romele A., Terrone E. (ed.) *Towards a Philosophy of Digital Media*. Palgrave Macmillan, Cham. 165-182.
- Tüzel, B. (2022). "Ebru Sanatı Geleneğine İlişkin Netnografik Bir Analiz: YouTube'da Koruma ve Aktarım" *Millî Folklor*, 133:207-221.
- UNESCO (2003). Somut Olmayan Kültürel Mirasın Korunması Sözleşmesi. *UNESCO ICH Web Sitesi*. <https://ich.unesco.org/en/in-other-languages-00102> (Erişim tarihi: 18 Ağustos 2023)
- UNESCO (1972). Dünya Kültürel ve Doğal Mirasın Korunmasına Dair UNESCO Sözleşmesi. *UNESCO WHC Sitesi*. <https://whc.unesco.org/en/conventiontext/> (Erişim tarihi: 18 Ağustos 2023)
- UNESCO. Browse the Lists of Intangible Cultural Heritage and the Register of good safeguarding practices. <https://ich.unesco.org/en/lists> (Erişim tarihi: 18 Ağustos 2023)
- UNESCO (2017). Guidance note for inventorying intangible cultural heritage. [https://ich.unesco.org/doc/src/Guidance\\_note\\_on\\_inventorying\\_EN.pdf](https://ich.unesco.org/doc/src/Guidance_note_on_inventorying_EN.pdf) (Erişim tarihi: 18 Ağustos 2023)
- [https://tr.wikimedia.org/wiki/Viki\\_Ya%C5%9Fayan\\_Miras%C4%B1\\_Seviyor](https://tr.wikimedia.org/wiki/Viki_Ya%C5%9Fayan_Miras%C4%B1_Seviyor) (Erişim tarihi: 18 Ağustos 2023)
- [https://commons.wikimedia.org/wiki/Commons:Wiki\\_Loves\\_Folklore\\_2023](https://commons.wikimedia.org/wiki/Commons:Wiki_Loves_Folklore_2023) (Erişim tarihi: 19 Ağustos 2023)
- [https://meta.wikimedia.org/wiki/Wiki\\_Loves\\_Living\\_Heritage/Intangible\\_Cultural\\_Heritage\\_of\\_Turkey](https://meta.wikimedia.org/wiki/Wiki_Loves_Living_Heritage/Intangible_Cultural_Heritage_of_Turkey) (Erişim tarihi: 19 Ağustos 2023)
- [https://meta.wikimedia.org/wiki/Wiki\\_Loves\\_Living\\_Heritage/Inventories](https://meta.wikimedia.org/wiki/Wiki_Loves_Living_Heritage/Inventories) (Erişim tarihi: 19 Ağustos 2023)
- <https://www.youtube.com/@sahindumlupnar/videos> (Erişim tarihi: 26 Ağustos 2023)
- <https://www.youtube.com/@dagmedyaa/videos> (Erişim tarihi: 26 Ağustos 2023)
- <https://www.instagram.com/ankarasokum/> (Erişim tarihi: 20 Eylül 2023)

### 43. Menkıbelerde vantrilok ve akuzmatik sesler

Zehra HAMARAT YARDIMCI<sup>1</sup>

**APA:** Hamarat Yardımcı, Z. (2023). Menkıbelerde vantrilok ve akuzmatik sesler. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (36), 767-782. DOI: 10.29000/rumelide.1372414.

#### Öz

Halk anlatılarının çoğunda anlam yüklü özel sesler karşımıza çıkmaktadır. Bu çalışma halk anlatıları içinde özel bir yere sahip olan, üretildikleri ve anlatıldıkları bağlamlarda kutsal kabul edilen menkıbelerde, velilerin özel sesleri deneyimleme süreçlerine odaklanmaktadır. Kutsal metinler olan menkıbelerde ses olgusu ele alınarak sesin dinî ve mistik alandaki algılanışı ve işlevlerini tespit etmek amaçlanmıştır; bunun için farklı tarikat çevrelerinde üretilmiş olan sınırlı sayıda menakıpnameden örneklem yapılmıştır. Bu makalede sesin iki özel biçimi; vantrilok ses ve akuzmatik ses ele alınmıştır. Menkıbelerde yer alan vantrilok seslerin genellikle velinin içinden konuşan bir Tanrı'ya işaret edip veliye Tanrısal bir güç kazandırdığı anlaşılmıştır. Akuzmatik seslerin ise velilerin, fiziksel varlığı olmayanlarla iletişime geçme gücünü yansıttığı; özellikle Tanrı'nın ve peygamberin, büyük bir veli gibi ölmüş kutsal şahsiyetlerin seslerini duyma deneyimleriyle velilerin inananları üzerinde kendisine ayrıcalıklı bir yer edindiği ortaya çıkmıştır. Özellikle belli dinî gruplar çevresinde bu menkıbeleri duyan/okuyan bireyler Tanrı'yla konuştuğuna inanılan velinin sorgulamadan itaat eden bağlamları hâline gelebilmiştir. Velinin sözünü Tanrı sözü ile eşleyen, hatta kimi durumlarda Tanrı sözünden bile daha geçerli olarak aktaran menkıbeler aracılığı ile velinin sesine/söylediklerine itiraz en başta ortadan kaldırılmıştır. Bütün bu süreçleri menakıpnamelerin içeriği ortaya koymaktadır ve bu etkiyi sağlayan sesin gücüdür. Bu makalede, sadece menkıbelerde yer alan vantrilok ve akuzmatik seslere odaklanılmış ve sesin bu anlatılarda derin ve güçlü anlamları olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar kelimeler:** menakıpname, gayptan gelen ses, Tanrı'nın sesi, vahiy

### Ventriloquial voices and acousmatic voices in hagiographies

#### Abstract

In most folk narratives, we encounter emotionally charged distinctive voices. This study focuses on the processes of experiencing the unique voices of the saints in hagiographies, which hold a special place in folk narratives and are considered sacred in the contexts of their creation and narration. By addressing the phenomenon of sound in these sacred texts, specifically in hagiographies, the aim is to determine the perception and functions of sound in the religious and mystical realm. To achieve this, a limited number of menakıpname produced in various Sufi circles have been sampled. Within this article, two forms of voice are examined: ventriloquial voice and acousmatic voice. It is understood that the ventriloquial voices found in the hagiographies often point to a God who speaks from within the saint, endowing them with divine power. Acousmatic voices, on the other hand, reflect the ability of the saints to communicate with non-physical beings; especially through experiences of hearing the voices of God and the prophet, as well as the voices of holy figures who have passed away like great saints. This endows the saints with a privileged position among their

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü (İstanbul, Türkiye), zehra.hamarat@istanbul.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-2548-9602 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 28.08.2023-kabul tarihi: 20.10.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1372414]

believers. Particularly within certain religious groups, individuals who hear/read these hagiographies can transform into devoted followers who unquestioningly obey the saint believed to be conversing with God. Through these hagiographies, which align the words of the saint with divine words, and in some cases even elevate them above divine words, any objections to the saint's voice/statements are initially eliminated. All these processes are revealed through the content of the menakıpnames, and it is the power of sound that enables this effect. In this article solely focuses on ventriloquial and acousmatic voices present in the hagiographies, and it was concluded that the voice has profound and powerful meanings in this hagiographies.

**Keywords:** menakıpname, unseen voice, voice of God, revelation

## Giriş

Ses sahibi/kaynağı, maruz kalanı, mesajı vb. ile çok özel ve karmaşık bir olgudur. Dinî ve mistik bağlamda ise ses; çok daha anlam yüklü bir olgu hâline gelmekte, insanların hayatında belirleyici etkilere sahip olabilmektedir. Ayin ve duaların ayrılmaz parçaları olan ses/söz kutsallıkla yakından ilgilidir. Ong'un dediği gibi Tanrı insanlara yazmaz, konuşur (Ong, 2003: 93). Sesin belli özel biçimlerinin –kutsal olanla yakın ilgisini de göz önünde bulundurarak– birey ve toplum hayatındaki söz konusu etkilerini anlayabilmek, bu çalışmanın amacıdır. Bu etkiyi anlayabilmek için, inananlar üzerinde etkili olan menkıbeler, içerdikleri özel sesler bakımından ele alınmış; sesin veliler tarafından duyulma deneyimlerine odaklanılmıştır.

Menkıbelerde ele alınan *özel sesler* iki farklı bağlamda (velinin bedeni – gayp âlemi) kanalize edilmektedir. O nedenle iki farklı bağlamın bu özel sesleri makalede, vantrilok ses (ventriloquial voice) ve akuzmatik ses olarak isimlendirildi.

Vantrilok karnından konuşan (ventriloquist); vantrilokluk (ventriloquism) ise karından konuşma sanatıdır. Bugün vantrilokluk ifadesinden anlaşılan sesin kaynağına, yönüne veya mesafesine dair bir yanılama oluşturulmasıdır. Vantrilok genellikle elinde kuklası ile sahneye çıkar ve sesin kendisinden değil, elindeki kukladan çıktığı yanılmasını oluşturur. Bunun için de elindeki kuklanın ağzını oynatırken kendi ağzı hiç kııldamaz. Bu tür bir konuşma belli bir teknikle yapılır ve kelimenin anlamında olduğu gibi konuşma karından değildir.

Eski çağlarda bu tür bir ses yanılmasını oluşturanlar bu seslerin kendi içlerinden geldiğini iddia etmişlerdir. Bu kişilerin içlerinde başka varlıkların konuştuğuna inanılmıştır: Tanrı, şeytan, cin, ruh, ölmüş bir kutsal kişi vb. Bu yönü dolayısıyla vantrilokluk başta dinî alanın içinde olmuş, dinî ve mistik bir uygulama olarak mitik anlatılarda, hagiography benzeri metinlerde, şeytan tarafından ele geçirilme anlatılarında sıklıkla yer almıştır. Özellikle Aydınlanma döneminde vantrilokluğun bir teknik olduğu vurgulanmış, zamanla vantrilok uygulama ve anlatıları da dinî alandan dünyevi alana nakledilmiştir.<sup>2</sup>

Bu makalede vantrilok ses –ki Steven Connor bu ifadeyi *ventriloquial voice* şeklinde kullanmaktadır– ifadesi karından konuşan ses, başkasının içinden konuşan ses, başkasının ağzından konuşan ses anlamlarıyla kullanılmaktadır. Bu tür bir sesin menkıbelerdeki görünüm ve işlevlerine dikkat çekmek istenmektedir. Bu nedenle Connor'un gayptan gelen sesi/akuzmatik sesi de içerecek kadar geniş

<sup>2</sup> Ayrıntılı bilgi için bkz. (Connor, 2000; Schmidt, 1998: 274-304).

kullanımı –ki Mladen Dolar da her konuşmanın vantrilok olduğuna vurgu yapmaktadır<sup>3</sup>– bu makalede göz ardı edilmiştir.

Menkıbelerde ikinci olarak ele alınan özel ses, akuzmatik sestir (acoustamic voice). Akuzmatik ses kaynağı görülemeyen, kökeni saptanamayan, yeri belirlenemeyen, sebebi anlaşıl原因mayan sestir (Dolar, 2013: 64; Kane, 2014: 24). Mladen Dolar, bedensiz olan akuzmatik sesin bu nedenle tekinsiz olduğuna, huzursuzluk yarattığına değinir. Ayrıca kaynağı gizli olan ses, her yerden geldiği izlenimi ile de kadir-i mutlak olduğu algısı yaratır, otorite ve artı-anlam kazanır (Dolar, 2013: 64-65).

İncelenen menkıbelerde ele alınan akuzmatik sesler “gaipten bir ses geldi, kulağına ün geldi” şeklinde belirsiz ifadelerle nakledilmiş; sesin kaynağının kim/ne olduğu menkıbeyi duyanın/okuyanın hayal dünyasına bırakılmıştır. Gayp/gaip akıl ve duyularla algılanamayan, görülemeyen âlemdir. Bilinmezlik ve gizlilik gayp kavramının asli vasıflarıdır. İslam’da gaybı kimin bilebileceğine dair farklı yaklaşımlar vardır. Kimi İslam âlimlerine göre gaybı Allah’tan başkası bilemez. Kimilerine göre ise Hz. Muhammed de gaybı bilmektedir; hatta Hz. Muhammed dışında bazı seçkin kulların, riyazet ve keramet ehli kişilerin –velilerin– de gaybı bilebileceği iddia edilmektedir. Allah bu kullarına gaybı vahiy, ilham, keşf ve rüya gibi yollarla bildirmektedir (Çelebi, 1996a: 64-65; Çelebi 1996b: 404-409). Gaybı bildirme yolları karşımıza sesi çıkarmaktadır. Allah’ın seçtiği kullar kimi zaman Allah’ın hitabını doğrudan duymaktadır ki keşfin bir anlamı da ilahi hitabı işiterek Allah’tan bilgi almaktır (Uludağ, 2016: 213). Fizikötesi âlemden, gayptan bilgi almanın yollarından biri sesler duymaktır.

Menkıbelerde akuzmatik ses, “hatiften ses geldi, hatif söyledi” şeklinde de ifade edilmektedir. Hatif, gayptan seslenen anlamında daha çok tasavvufi bir terim olarak kullanılır. Bu sesler sakınılması gereken hususları, yapılması gereken işleri söyler, haber verir (Uludağ, 1997: 467). Tasavvuf terimleri sözlüğünde hatif, salikin kalbinde tecelli eden ve onu Hakk’a davet eden ses (Uludağ, 2016: 160) olarak anlamlandırılmaktadır. Ancak menkıbelerde gayptan gelen ses bazen kalbe değil kulağa değer, kulağa gelir ve fiziksel bir işitmeye işaret eder. Ayrıca bu hatif ses kişiyi Hakk’a davet etme dışında da pek çok şeyi söyler.

Bu tür seslerden bahsedilirken, “Ruhumun derinliklerinden hâtif bana seslendi”; “Kalbime nida veya ihtar olundu” gibi ifadelerin kullanılması bu tür seslerin dış âlemden değil ruhun derinliklerinden kopup geldiği, can kulağıyla işitildiği ve işitene ciddi bir şekilde etkilediği şeklinde değerlendirilmiştir (Uludağ, 1997: 467). Mutasavvıflar bu seslerin can kulağıyla işitileceğini söylese de menkıbeleri üreten ve aktaranların fiziksel bir işitmeye de inandıklarını yine menkıbeler ortaya koymaktadır. Ayrıca tasavvuftaki kimi inanç ve ifadelerin halk arasında aldığı biçimleri menkıbelerle birlikte diğer halk tasavvufu metinleri de ortaya koymaktadır. Halkın bu tür ifadeleri kimi zaman mutasavvıflar gibi soyut yönleri ile değil somut yönleri ile algılayıp anlattıkları ortadadır.

Bu makalede işitilenin ne olduğu noktasında da bir sınırlamaya gidildiğini söylemek gerekir. Menkıbelerde yer alan her vantrilok ses ve akuzmatik ses incelemeye dahil edilmemiştir. Ses, akciğerlerden gelen havanın etkisiyle ses çıkarma organlarında meydana gelen ve kulağın duyabileceği her türlü titreşime (Kubbealtı Lugatı, 2023) gönderme yapacak kadar geniş bir anlama sahiptir. Ancak bu makalede anlamlı bir konuşmayı imleyen sesler incelenmiştir. Bu sesler anlamlıdır, bir bütünlüğe sahiptir, bu seslerin belli bir mesajı vardır –aşlında menkıbelerde ve menkıbelerin üretildiği/anlatıldığı

<sup>3</sup> “Her ses çıkarma, özü gereği vantrilokluktur. Vantrilokluk bizatihi sese, sesin bünyevi akuzmatik karakterine ilişkindir: Ses bedeninin içinden, karından, mideden –ağzın faaliyetine uymayan ve indirgenemez olan bir şeyden- gelir. Açıklığı görüyor olmamız sesin gizemini ortadan kaldırmaz; aksine, esranı büyütür.” (Dolar, 2013: 73).

tarikatlarda her ses anlam yüklüdür; hatta sessizliğin bile çok özel bir anlam dünyası vardır-. En önemlisi ise bu sesler ister vantrilok ses isterse akuzmatik ses olsun daima bedensizdir; sesin kendine ait bir bedeni yoktur; sesin kaynağına dair inanışlar bu dünyanın fiziksel bir varlığına gönderme yapmaz.

Menkıbelerde her türlü ses değil de konuşma sesleri incelendiği hâlde konuşmaya vurgu yapılmayıp sese vurgu yapılmasının sebebi ise metinlerin bu tür konuşmaları ses olarak ifade etmesidir: gaipten gelen ses, hatiften bir ses geldi, kulağına bir ün geldi/*nida* geldi. Bu isimlendirme tamamen menkıbelerin söylemsel tercihinin bağlı kalınmasıyla ilgilidir.

Bu makalede incelenen sesler bu şekilde sınırlandırılmışken anlatılar da yazıya geçirilmiş olan menkıbelerle sınırlandırılmıştır. Diğer pek çok halk anlatısında da sesler anlam yüklü ve işlevsel olmasına rağmen<sup>4</sup> menkıbelerin geçmişten günümüze toplum hayatına düzen verme ve birey davranışını etkileme noktasında diğer halk anlatılarına nazaran daha etkili olduğunu düşündüğümüz için menkıbeleri inceledik. Ayrıca menkıbelerin kutsal ve mistik alanla yakın ilişkide olması, menkıbelerin bu yönde incelenmesi sonucunda sesin de dinî ve mistik alandaki anlamlarını ortaya çıkaracaktır.

Menkıbeler, Allah dostu olduğuna inanılan velilerin olağandışı yaşamlarını, Allah'ın kendilerine bahsettiği kerametlerini konu alan ve üretenleri/aktaranları için yarı kutsal kabul edilen anlatılardır. Velilerin yaratıcı ile kurduklarını iddia ettikleri ilişki biçimleri, kendilerinin diğer kullardan üstün ve seçilmiş olduklarına dair inanışlar, kerametlerin mucize ile, velinin ise peygamber ile olan benzerlikleri İslam âlimleri tarafından başlangıçta her ne kadar sorun olarak görülmüş ve kabul edilmemişse de bugün gelinen noktada hem veliye hem de keramete inanç âdeta İslam dairesi içinde olmanın şartı hâline gelmiştir.<sup>5</sup>

Kimi zaman peygamberle, hatta bazı dinî gruplarda neredeyse Tanrı ile bir tutulan bu veli şahsiyetler hakkında bağlılarının anlattığı menkıbeler oldukça işlevseldir. Bu anlatılarla bireylere neleri yapıp neleri yapmayacakları telkin edilmektedir ki bu telkin ödül-ceza (günah/sevap) ilişkisi içinde yapılmaktadır ve bu durum menkıbeleri, inananlar için son derece etkili hâlde getirmektedir. Hatta Ahmet Yaşar Ocak'ın ifadesiyle menkıbelerde aktarılan kerametler ne kadar duyulmadık ve olağandışı olursa insanlar o kadar pasifize olmakta ve telkine açık hâlde gelmektedir (Ocak, 2010: 29). Böylece bireyler dinî grupların sorgulamayan bağlıları olmaktadır.

Toplum içinde belli değerler ve bireylere bazı davranış kalıpları ve düşünme biçimleri bu anlatılarla empoze edilmektedir. Kanaatkâr olma, adil olma gibi değerler bir taraftan rol model olarak şeyhin<sup>6</sup> şahsında gösterilmekte, diğer taraftan da menkıbeler aracılığı ile şeyhin kendisinin ve adının bile ulaşmadığı yerlere ulaştırılmaktadır<sup>7</sup> ki bugün bile Kuran'ı anlayarak okuyanların sayısı çok az olmasına rağmen menkıbeleri pek çok kişi anlayarak hevesle ve zevkle anlatmakta, pek çok değeri bu anlatılarla benimsemektedir. Özellikle şeyhe itaat etmenin “şeyh önünde derviş ölü yıkayıcısı önündeki ölü gibi olmalı” ifadeleri ile aktarılması son derece çarpıcıdır.

Bugün menkıbelerin bu kadar etkili olmasında, birey ve toplum hayatını zedeleyebilecek durumların bile menkıbelerde çok rahat aktarılıp bunların birtakım insanlara benimsetilebilmesinde *velinin sesinin*

<sup>4</sup> Zülfikar Bayraktar, özellikle efsanelerde yer alan gaip sesleri incelemiş, bu seslerin çeşitli mekânlarla olan ilgisine dikkat çekmiştir (Bayraktar, 2018).

<sup>5</sup> Veli, keramet, menkıbe hakkında ayrıntılı bilgi için bkz. (Ocak, 2010).

<sup>6</sup> Tasavvufi inanışa göre her veli şeyh olmak zorunda değildir ama her şeyh velayet makamına ulaşmış bir veli olmak zorundadır.

<sup>7</sup> Menkıbelerde aktarılan değerler ve bu değerlerin aktarım biçimi hakkında ayrıntılı bilgi için bkz. (Hamarat, 2015).



ve *velinin duyduğu sesin* çok etkili olduğunu düşünmekteyim. Velinin sesine karşılık gelen Tanrı, peygamber sesinin ya da velinin Tanrı'nın, meleklerin, peygamberlerin sesini duyuyor olmasının veliye karşı inananda yaratacağı etki muazzamdır ve bu durum neden şeyhe her koşulda sorgusuz itaat edildiğini, velilerin inananları üzerinde nasıl bu kadar nüfuz ve otorite sahibi olabildiğini anlamamızı sağlamaktadır.

Bu makalede farklı tarikat çevrelerinde üretilmiş ve yazıya geçirilmiş olan yaklaşık 20 menakıpname incelenmiştir. İncelenen menkibelerde velilerin ses duyma tecrübeleri birbirine benzer olduğundan her menakıpnameye gönderme yapılmamış, çarpıcı örnekler sınırlı sayıda işleve odaklanarak incelenmeye çalışılmıştır. Bu makale yazıya geçirilmiş olan menkibelerle sınırlandırılmakla birlikte bugün belli türbelerde ve dinî gruplar çevresinde de veli ve ses arasındaki güçlü ilişkiyi yansıtan benzer menkibelerin sarsılmaz bir inançla anlatıldığını söyleyebilirim ki Gülşah Yüksel'in Kastamonu'da türbesi olan Alaeddin Hazretleri hakkında derlemiş olduğu anlatı bunun güzel bir örneğidir. Bu menkıbede veli ölmüş olsa da sesi ile dinsel alanı kontrol etmeye, kendi grubunu yönlendirmeye devam etmektedir. Menkıbe şu şekildedir:

“Talebesine tefsir dersleri verirken vefat etmesi üzerine, defnedildiği günün gecesi, öğrencilerin ayrı ayrı hepsinin rüyasına girerek mezarının başına gelip orada derslerine devam etmelerini tembihler. Ertesi sabahtan itibaren mezarın başında toplanan talebeler, aynen hayattaymış gibi hocalarının sesini duyarak tefsirin kalan kısmını tamamlayıncaya kadar her gün derslere devam ederler. Bir gün talebelerin ciddiyetten uzaklaşmaları esnada –benim sağlığında olduğu gibi yine aynen ciddiyetinizi muhafaza edeceksiniz!– diyerek onları ikaz etmiştir.” (Yüksel, 2011: 138).

İncelenen menkibelerde vantrilok sesin nasıl ifade edildiği, velinin sesinde kimlerin sesinin olduğu, velinin ağzının kimin seslerine aracı edildiği çeşitli örneklerle ortaya koyulmaya çalışılmıştır. Ardından, menkibelerde akuzmatik seslerin kendisine nasıl yer bulduğu, bu sesi duyan insanın hangi niteliklere sahip olduğu, sesi nereden duyduğu, sese neyin aracılık ettiği, sesin kime ait olduğu, halkın bu tür sesleri duyan veli hakkında neler düşündüğü tespit edilmeye çalışılmıştır.

### 1. Tanrı'nın kuklaları: Menkibelerde vantrilok ses

Veliler için Tanrı'nın kuklaları metaforu tasavvufi metinlerde karşımıza çıkmaktadır.<sup>8</sup> Bu makalede de veliler özellikle sesleri dolayısıyla bu şekilde nitelendirilmiştir. Velinin sesinin Tanrı'nın sesi olduğu, veliye söylenildiği inancı tasavvufta yaygındır. Özellikle mutasavvıf şairler kendi söyledikleri şiirlerin sıradan olmadığını, kutsalla ilişkili olduğunu vurgulamak için söylemiş oldukları şiirlere ilahi adını vermekte ve sanatçı kimliğe geçişleri için bile halk arasında menkıbeler üretilmektedir.

Velinin sesinin Tanrı sesi olduğunu her şeyden önce, içeriği ve sahilliği tartışmalı olan<sup>9</sup> şu hadis-i kudsi oldukça çarpıcı bir şekilde ortaya koymaktadır:

“Hz. Ebu Hüreyre (radıyallahu anh) anlatıyor: Resûlullah (aleyhisselâtu vesselâm) buyurdular ki; Allah Teâla hazretleri şöyle ferman buyurdu; kim benim veli kuluma düşmanlık ederse ben de ona harp ilan ederim. Kulumu bana yaklaştıran şeyler arasında en çok hoşuma gideni, ona farz kıldığım

<sup>8</sup> Muhyiddin Arabî'nin *Fütûhât* adlı eserinde veliler için Tanrı'nın kuklaları yönünde bir kullanımın varlığı için bkz. (Metinlerle Tasavvuf Terimleri Sözlüğü, 2006: 314). Halk tiyatrosu da bu metafora yabancı değildir. Bütün insanların Allah'ın kuklası olduğu metaforu Karagöz oyunu ile ilgili açıklamalarda karşımıza çıkmaktadır. Refik Ahmet Sevengil'in konuyla ilgili ifadeleri şu şekildedir: “Bütün bu devirlerde gölge oyunu, hayâl oyunu, hayâl gölgesi gibi isimler verilen bu oyunda tasavvufi bir mahiyet düşünülmüştür. Perdenin arkasındaki tek san'atkâr perdeye aksettirdiği hayâllerle nasıl türlü türlü oyunlar oynuyorsa, kâinatı ve insanları yaratmış olan Allah da öyledir: onun elinde asılsız varlıklar halinde insanlar, görünüşte birtakım oyunlar oynuyorlar, fakat ara yerden perde kaldırılırsa ortada tek san'atkâr kalır, bu Allah'tır.” (Sevengil, 1959: 74).

<sup>9</sup> Bu hadis-i kudsi genellikle sahih kabul edilmektedir ancak bazı âlimlerin konuya tereddütle yaklaşıklarını gösteren çalışmalar için bkz. (Reis, 2004: 207; Kılınçlı, 2021: 551).

(aynî veya kifaye) şeyleri eda etmesidir. Kulum bana nafile ibadetlerle yaklaşılmaya devam eder, sonunda sevgime erer. Onu bir sevdim mi artık ben onun işittiği kulağı, gördüğü gözü, tuttuğu eli, yürüdüğü ayağı (aklettiği kalbi, **konusuğu dili**) olurum. Benden bir şey isteyince onu veririm, benden sığınma talep etti mi onu himayeme alır, korurum. Ben yapacağım bir şeyde, mü'min kulumun ruhunu kabzetmedeki tereddüdüm kadar hiç tereddüte düşmedim. O ölümü sevmez, ben de onun sevmediği şeyi sevmem.” (Canan, ty: 54).

Böyle bir anlatı karşısında inanan, velinin söylediği neye itiraz edebilir? Veli konuştuğunda Tanrı konuşuyorsa, velinin sesi Tanrı'nın sesi ise veli Tanrı'dan rol çalıyor olabilir mi? Böyle bir inanışta veliler âdeta ilahi kuklalar hâline gelmektedir. Velinin kendisi konuşsa da aslında onun içinden bir başkası konuşmaktadır ki zaten velinin bütün benliği ile Tanrı'yı temsil ettiğine inanılmaktadır.

Velinin bedeninde Tanrı'nın varlığına dair inanış Otman Baba velayetnamesinde<sup>10</sup> sıklıkla karşımıza çıkmaktadır. Otman Baba'nın bedeninde konuşan, yapıp eden hep Tanrı'dır. Ahmet Yaşar Ocak, Otman Baba velayetnamesinden konuyla ilgili örneklere dikkat çekmektedir (Ocak, 2002: 199) ki Otman Baba bu anlatılarda âdeta Tanrı ile bir tutulmaktadır. Konuyla ilgili şu üç örneği aktarabiliriz:

Pes ol kân-ı velâyet ol aradan çün yola revân oldu ol dağı ol diyârda Tırnacı Baba diler idi bir evliyâ var idi ol kân-ı velâyet ol evliyâyâ uğradı. Çün ol Tırnacı Baba ol kân-ı pür-şaşmeti görüp müşâhede eyledi. Gördi kim ol elest bezminde ve 'âleminde rûhlara hitâb iden sırr-ı haqîkât ve zât-ı bî-mişâl ol kân-ı 'âlî-cenâbuñ yüzi ve gönli levhinde tecellî eylemiş dağı nazarında secde-i 'izzet birle ol kân-ı vâlâ-rif' ate nâzlar ve niyâzlar eyledi [...] (Yalçın, 2008: 129-130).

Çün kâzî [A164b] 'asker ol kân-ı velâyetden bu haberi işitti girü cevâba gelüp eyitdi ki babacığum Tañrı'yı bilür misin didi. Ol kân-ı velâyet eyitdi ki şimdi beñ Tañrı ile söyleşüp gelürem didi. Çün kâzî 'asker ol kân-ı velâyetden bu habere müstemir' oldu [B99a] tekrâr cevâba gelüp eyitdi ki gel imdi ol söyleşdüğün Tañrı'yı bize dağı göster didi. Ol kân-ı velâyet eyitdi ki **ya bu söyliyên kimdür11** didi (Yalçın, 2008: 252-253).

Üçüncü örnekte; Otman Baba'nın abdalları Varna'ya gittiklerinde Varna kadısı kendilerini şehre girmemeleri konusunda uyarılmış, zindana atmakla tehdit etmiş, durumu abdallar Otman Baba'ya bildirdiklerinde ise Otman Baba âdeta Tanrı sesiyle abdallarını teselli etmiştir:

Der-hâl yüz yire urup kâzîñün bu hâl ü kâlinden ol kân-ı velâyete dil ü cânından şikâyet itdiler. Ol kân-ı velâyete bunlaruñ bu şikâyeti bî-vâsiya 'ayân oldu cevâba gelüp mübârek nuṭṭ-ı qadîm-i ezeliñle eyitdi ki -korqmayuñ qayırmayuñ- kim boynuzlı qoyundan boynuzsız qoyunuñ haqqın alvirici dest-i qudret ve sırr-ı Muḥammed'em didi (Yalçın, 2008: 172-173).

Söz konusu menkıbeyi üretenler Otman Baba'nın bedeninin Tanrı tarafından ele geçirildiği, onun içinden konuşanın Tanrı olduğu inanışına sahiptir. Buradaki ele geçirilme velinin de istediği, talep ettiği, hatta bunun için uğraştığı bir ele geçirilmedir. İşte tam da bu anlatılarda veliler ilahi kuklalar hâline gelmektedir. Yukarıdaki hadis-i kudsîde ise her yönüyle kukladır, veli sadece sesi değil bütün yapıp ettikleri ile kukla hâline gelmiştir.

Mevlana ile ilgili anlatılan bir menkıbede ise Mevlana'nın bir vantrilok gibi ağzı kımıldamaz ama onun içinden sesler gelir. Onun bedeni, –belki de içi– dudakları kımıldamasa da kutsal sesleri çıkarmaya devam etmektedir.

<sup>10</sup> Alevi-Bektaşiler arasında menâkıpname yerine, aynı anlama sahip vilayetname/velayetname kullanımı yaygındır.

<sup>11</sup> Vurgu bana ait.

Buyurdu ki: “Bir gece babam namazla meşguldü. Ben onun yanında oturmuştum. Babam kıyam halinde ‘Allah, Allah’ diyordu. Biraz sonra mübarek ağzının açık kaldığını ve dudagının oynamadığını gördüm. Fakat göğsünden yine ‘Allah Allah!’ sesi geliyordu (Ahmet Eflâkî, C. 1, 1973: 320-321).

Veliler Tanrı’nın seslerini nasıl kendi içlerine alır, kendi seslerine Tanrı’nın seslerini– bazen de Hz. Muhammed’in ya da ölmüş başka bir kutsal kişinin sesleri– nasıl katarlar? Bu sorunun cevabını Hakim Süleyman Ata’nın hikmet söylemeye başlama sürecini ve Kaygusuz Abdal’ın şeyhinden aldığı dua ile içinden söylemesini konu alan menkibelerde görmek mümkündür. Hakim Süleyman Ata ile ilgili olan menkıbe şu şekildedir:

Hakim Ata’nın asıl ismi Süleyman’dır. Çocukluğunda mektebe giderken başka çocuklar gibi Kur’ân-ı boynuna asmaz, eliyle alttan tutup hürmetle götürürdü. Mektepten çıkınca da yüzünü mektebe, arkasını eve dönerdi. Birgün Hoca Ahmed Yesevî mescid eşliğinde otururken bu hâli gördü, hoşuna gitti. Hoca’nın ve anasının rızasıyla Süleyman’ı Kur’ân okutmağa yanına aldı. Onbeş yaşına geldikten sonra, Hoca’ya mürid oldu. Birgün Hızır Aleyhi’sselâm, Hoca’ya misâfir gelmişti. Hoca, yemek pişirmeğe bir miktar odun getirmek için çocukları yolladı. Odunlar gelirken müdhiş bir yağmur başladı. Gelen odunlar hep ıslaktı. Yalnız Süleyman, elbisesini çıkarıp odunları sardığı için, onun getirdikleri kuru idi. O sâyede diğer odunlar da yandı. Hızır Aleyhis’selâm, odunlarının neden kuru kaldığını Süleyman’a sordu. O da sebebini anlattı. Hızır, bunu pek beğendi ve çocuğa, “Bundan sonra adın Hakîm olsun!” dedi. Sonra mübarek tükürüğünden ağzına bıraktı. Süleyman’ın içi nûr doldu. Hızır, “Haydi durma, feyz izhâr et!” dedi. Hakîm Ata, o ândan itibaren birtakım *hikmetler*, manzûmeler söylemeye başladı.” (Köprülü, 1984: 88-89).

Burada konuşan aynı zamanda Hızır olabilir mi? Hızır kurtarıcı olarak her daim iyi insanın dünyadaki hayat serüveninde yanındadır. Tanrı’nın yarattığı özel varlıklardan biridir. Bu özel varlığın tükürüğünü yutan, yani bir nevi kutsalı yutan sıradan insan kutsalı söylemeye başlamış, daha doğrusu kutsal kendisine söyletilmiştir.<sup>12</sup> Artık o andan itibaren başka bir ses kazanmıştır.

Kutsalı yutarak içine alma ve kutsal bir ses kazanma anlatılarından bir diğeri de Kaygusuz Abdal menakıpnamesinde yer almaktadır. Abdal Musa, Kaygusuz’u eğitip sonrasında icazetname yazdığına yaşanan olaylar menakıpnamede şu şekilde aktarılmaktadır:

“Çün kim yazdı, Sultan Hazretleri Kaygusuz’un eline virdi. Kaygusuz aldı, şeref-i dest-bûs kıldı. Tazarrû’ vü niyâz idüb meskenet gösterdi. Makamına geldi, karâr eyledi. Şevk ü muhabbetünden ana bir teşnelük susuzluk ‘ârız oldu. Bir keşkül içinde bir mikdar yoğurt koyub üzerine su-y-ıla ayran eyledi. Ol, erenlerin verdüğü ‘icâzet-nâme kağıdun saklamaga hiç bir makûl yir bulamadı. Gönünden fikr idüb eyitdi:

- Bari ben bu kağıdı kendi kalbümde saklayayım, zayı’ olmasun, diyüb ol yoğurt ayranınun içine tograyub tenâvül eyledi. Anda hâzır olanlar, bu hâle ta’accüb kıldılar. Abdâl Mûsâ Sultan Hazretleri’ne gelüp vâkı’ayı oldugu gibi, keyfiyyet-i hâli i’lâm eylediler, (eyitdiler):

- Sultan’um bir divâneye bir nice zahmet çeküb, mübârek elünüzle icâzet-nâme yazup verdinüz, ol anun kadr ü kıymetini bilmeyüb, yoğurt ile tograyub yidi, didiler. Sultan bu haberi işitdi, tebessüm itdi:

- Bana, anı çağurun haber sorayum niçün böyle eyledi? Fi’l-hâl Kaygusuz’a (gelüp) Sultân’un da’vetini bildürdiler. (Hemân-dem) kalkup huzûr-ı şeriflerine geldiler. Sultân ana (haber) sordu:

- Niçün böyle eyledün? Didi. Kaygusuz ‘özr ü niyâz eyledi:

- Sultân’um, sizün yâdigârınuzı saklamag için hiç bundan mâ’kûl bir yir bulamadum kendi kalbünde saklayam, didi. Sultân’a bu söz hoş geldi. Buyurdu kim:

<sup>12</sup> Kutsal varlığın bir şekilde dokunduğu kişi ile, bu temas ortadan kalktıktan sonra da etkileşime devam edebileceği, kutsal varlığın o kişiyi etkileyebileceği düşüncesi akla Frazer’ın büyüyle ilgili sözlerini getirmektedir ki büyü folklorun önemli bir sahasıdır. Büyünün dayandığı düşünce ilkelerini ikiye ayıran Frazer, ikinci ilke olarak Bulaşma Yasası’na değinir. Bu yasaya göre büyücü, bir zamanlar dokunduğu kişiyi etkilemeye devam edebilmektedir (Frazer, 2004: 33). Hızır da tıpkı bir büyücü gibi kendi tükürüğünü içine aktardığı veliyi etkilemeye devam etmektedir.

- Gayrı kimesneler taşradan söyler, sen içünden söyleyesün, didi. Ol sa'at Kaygusuz'un gönül gözi açıldı. Cümle tamarlarından hikmet çeşmeleri cari olup, akmağa başladı ve her bir nazarun ibret göziyle ve her kelamın hikmet söziyle söylemeğe başladı. Ma'ni denüzine taldı, irdiği gevherler olan aldı. Meydan-ı ıška geldi bazar içinde meydan-ı muhabbetle sarraf olan kıymetün bildi. Can virüp satun aldı. Derunundan cuş u huruş idüp her kelamun kendüden sadır oldu. Bir gevher-i has idi. Sanma ki anun gönli, (pas idi) Ol nutkıla feth-i baba oldu (Güzel, 1999: 101-102).

Menkıbeye göre kendisi kurtuluşa ermiş olan ve başkalarını da kurtuluşa ulaştıracak bilgiyi aktaran bu saatten sonra, velinin ağzıdır, sesidir. Onun sesinin şeyhinin sesi, daha da ötesi dinin otorite şahsı Hz. Muhammed'in sesi olduğunu gösteren icazetnamesidir ki bu kutsal kâğıdı yutan Kaygusuz Abdal artık başkasının seslerini de kazanmış, içinden/gönlünden söylemeye başlamıştır.

Bu iki anlatıda dikkat çekici olan kutsal sesi, velilerin vakti geldiğinde içlerine almaları, aslında bir nevi yutmalarıdır. Kutsalı yutarak içlerine alan veliler kendi seslerine Tanrı'nın, kutsal olan ustanın/şeyhin, Peygamber'in de seslerini eklemektedirler.

## 2. Menkıbelerde akuzmatik ses

Bu başlık altında incelenen sesler kaynağı belli olmayan bedensiz seslerdir. Bu sesler menkıbelerde hatif, gayptan gelen ses vb. şekilde ifade edilmekte ve kaynak olarak fizikötesi âleme gönderme yapılmaktadır. Sesler fizikötesi âlemden gelse de veliler bu sesleri fiziki olarak kulakları ile de duyabilmektedir. Velilerin kulaklarına değen bu sesler aynı ortamdaki başka kişilerin kulaklarına değmemektedir. Konuyla ilgili iki menkıbeyi örnek olarak verebiliriz. Bunlardan ilkinde Mevlana başkalarının da olduğu ortamda duyulması mümkün olmayan bazı sesleri duymakta ve bu sesleri duymamak için kulağını başka seslerle doldurmaya çalışmaktadır. Menkıbe şu şekildedir:

Yine Çelebi Hüsameddin hazretleri rivayet etti ve dedi ki: Mevlânâ hazretleri dışarı çıkınca sultanın tarafına baktım, sultanın başsız oturduğunu gördüm. Hemen darbe yedi. Bilginler ve şeyhler, Mevlânâ'nın arkasından koşularsa da o dönmedi. Daha birkaç gün ancak olmuştu ki emirler söz birliği ederek Tatarlara karşı koymak için konuşmak üzere sultanı Aksaray'a davet ettiler. Sultan kalkıp, yardımcıyı hareket etmek üzere Mevlânâ hazretlerine geldi. Mevlânâ: "Gitmesen iyi olur," dedi. Arka arkaya haberler gelince sultan gitmeğe mecbur oldu. Sultan, Aksaray'a ulaşınca onu tenha bir yere götürdüler, boynuna yayın kirişini geçirip boğdular. Sultan, boğdurulduğu sırada: "Mevlânâ, Mevlânâ!" diye bağıyordu. Mevlânâ hazretleri de o sırada mübarek medresesinde semâ'a gark olmuştu. İki şehadet parmağını kulaklarına sokarak zurna ve beşaret getirmelerini emretti. Zurna ve beşareti kulaklarına koyup naralar attı [...]

Semâ, sona erince feracesini mihraba atarak: "Cenaze namazı kılalım," dedi ve tekbir getirdi. Bütün dostlar ona uydular. Namazdan sonra ulu arkadaşlar Sultan Veled hazretlerinden, Mevlânâ'nın bugünkü işaret ve hallerinin neye delâlet ettiğini anlaması için ricada bulundular. Sultan Veled hazretleri daha sormadan Mevlânâ: "Evet Bahâeddin! Biçare Rükneddin'i boğuyorlardı. O da, boğulurken bizim adımızı söyleyip bağıyordu. Tanrı'nın takdiri böyle idi, böyle oldu. Onun sesinin kulağıma gelip beni rahatsız etmesini istemiyordum; bu yüzden mahsus zurnanın ucunu kulağıma soktum ki onun sesini işitemeyim." (Ahmet Eflâkî, C. 1, 1973: 204-205).

Velilerin gayptan gelen sesleri kulakları ile duyduklarını ortaya koyan başka bir menkıbe de şu şekildedir ki veli sesi manevi birtakım hâller içinde iken değıl maddi birtakım şeylerle uğraşırken duymuştur:

"Ba'dehu bu hikâyeti beyân ider ki "Bişr-i Hâfî meşâyıh-ı kibârdandır, hattâ İmâm Ahmed-i Hanbel razıyallâhu 'anhu kendiye ta'zim ü hidmet ider imiş. Tevbe vü tevkîfina bâ'is bu olmuş ki bir gün yolda bismillâhirrahmanirrahîm yazılmış bir kağıd bulur, hemân bir dirhemi varmış, anunla buhûr alup buhûrlayup bir münâsib pâk yirde defn itmek ister, bulamaz. Hâtif dimiş ki "Gönlünden pâk ve arı yir olmaz, anda sakla." Pes çeyneyüp yutmuş ve muttasıl esmâullâha meşgul olmuş (Muhyi Gülşeni, 2014: 72).

Sesin sahibi menkıbelerde çoğu zaman belirsizdir. Bu ses “gaipten bir ses işitti, kulağına bir ün geldi, hatif söyledi” şeklinde ifade edilmekte, sesin sahibinin kim olduğu dinleyicinin ya da menkıpnameleri okuyanların hayal veya inanç dünyasına bırakılmaktadır. Kimi zaman ise ses gayptan, hatiften gelse de menkıbenin içeriğinden sesin sahibi anlaşılmalıdır ve bu sesin sahibi bazen doğrudan Tanrı’dır.

Tanrı veliye kendisini sesiyle neden ifşa etmektedir? Bu sorunun pek çok cevabı vardır. Örneğin Şeyh İsa’yı konu alan bir menkıbede Tanrı veli kulunu uyarmak için sesini duyurmuştur ki bu menkıbede Şeyh İsa hem meşru olan sesi (Tanrı sesi) hem de meşru olmayan sesi (şeytanın sesi/lanetli ses) duymuştur:

Hazret-i Şeyh eydür: Bir gün halvetimde تنها oturdum. Bir pir kişi geldi “Bana hayır dua eyle” dedi. Fî'l-hâl elin kaldırdı. Ben dahi elim kaldırdım dua eyleyem. Bana bir mestlik geldi. Duaya ibtida’ etmeye mecalim kalmadı, kendim bulamadım. Hayretimden bir kere “Hu” dedim. Hemân ben deyince ol dua isteyen pir gaip oldu. Ve kulağıma bir sada geldi ki, “Ya İsa! Biz lanet ettiğimize sen bizden rahmet isteyüvermek için el kaldırdın. Eğer biz seni saklamayıp dilin tutmasavüz, sen bilmez iken bizden ona rahmet rica ederdin. Biz seni ve senin duanı reddederdik. Takdirimize muhalif dilek diledin diye seni esfel-i safiline düşürürdük.” dedi. Bildim ki ol pir suretinde şeytanmış. Ondan sonra öğrendim bir kişi bana dua eyle, dese Fatıha derin ve Fatıha’yı okurun. “Ya Rabbi, bu kulun ricası senin katında makbul olacak ise okuduğum Fatıha hürmetine kabul eyle.” derin. Dilerse lütfundan kabul eyle ve dilerse reddeler, dedi (İlyas b. İsa Saruhani, H. 1161: vr. 101a-101b).<sup>13</sup>

Bazı menkıbelerde ise bu sesin sahibi çok açıktır ve ölmüş olan büyük veli şahsiyetin sesini duymak hiç de o kadar zor değildir. Ölen velinin sesini duymak ise ona tekrar hayat kazandırmakta, onu diriltmektedir. Velilerin *ölmeyen ölü* (Ocak, 2010: 7) oldukları inancı ise tasavvufa yabancı değildir. Konuyla ilgili bir menkıbede Mevlana’nın öldükten sonra sesinin duyulduğu şu şekilde anlatılmaktadır:

Yine Bahâeddin-i Bahrî (Tanrı’nın rahmeti onun üzerine olsun) şöyle rivayet etti ki: Bir gün Çelebi Hüsameddin hazretleri (Tanrı onun aziz olan sırrını kutlasın) buyurdu ki: Şeyhim hazretlerinin ölümünden tam yedi sene geçti. Bu yedi yıl içinde onu bir kere olsun rüyamda görmedim. Onu, o dereceler âleminde ne kadar aradımsa da, hiç bulamadım. Hiç kimse de bana o nişanı olmyan şanlı kişiyi bulmağa yarar bir ipucu vermedi. [...]

Şaşırıp kalmıştım. Bir gün bağda dolaşıyordum, birdenbire dokuzuncu feleğin kapısı açıldı. Mevlânâ bana: “Çelebi Hüsameddin! nasılsın?” diye seslendi. Bir daha görmedim. Aradan seneler geçtiği halde, o niteliksiz olan hazretin “Nasılsın?” nidasının güzelliği içinde niteliksiz bir hale geldim ve niteliksiz içerisinde gidiyorum (Ahmet Eflâkî, C. II, 1973: 64-65).

Sesinin duyulması ile veli tekrar hayat bulmuştur. Sese görüntü de eşlik etmiştir. Ayrıca bu ses hem sahibinin hem de sesi duyanın diğerleri nazarında itibarını artırmıştır.

Bu seslere velinin kulağı şahitlik etmektedir, velayet makamına ulaşmış ya da ulaşma yolunda olan ve sıradan olmayan kişinin kulağına bu sesler değmektedir. Veli diğer insanlardan üstün olduğu için bu sesleri duymaktadır, velinin çevresindeki insanlar da velinin büyüklüğünü kabul etmeleri için bu seslere maruz kalmaktadırlar. Konuyla ilgili şu menkıbeyi örnek olarak verebiliriz:

İstanbul’un dışından bir hoca Şeyh Hazretlerini ziyarete geldi. Hazreti Pîr’in ayaklarına kapanıp uzun zaman ağladı ve dedi ki:

- “Canım sana fedâ olsun. Seni görmeden sana âşık oldum ben. Bir şehirde vaizdim, senin resmini görmemiş, ismini bile duymamıştım. Bir gün vaaz ederken ansızın bir ses işittim. Öyle güzel, öyle heybetliydi ki, gönülleri dehşete düşürür, âşık ve sâdıkları hayran edip kendinden geçirirdi. Yemin ederim ki, hâtiften gelen bu ses şöyle diyordu:

<sup>13</sup> Yazma üzerinde 212 ve 213 varak numaraları okunabilmektedir, ancak yazmanın genelinde varak numaraları okunaklı değildir. Bu nedenle kütüphaneden alınan görsel numarasına göre varak numarası verilmiştir.

“Ahmed Ziyaeddin (k.s.) Hazretleri âlemin kutbudur, onun doğum yeri Gümüşhane’dir.” Gönlüme Allah (c.c) korkusu düştü, aklım başımdan gitti. Konuşamadım, ağlamaya başladım. Kürsüde o kadar ağladım ki, cemâat de benimle birlikte ağladı. Nihayet dedim ki:

- Ey cemaat, hastayım, söz söylemeye mecalim yok. Bana garip bir hâl oldu, zihnim dağıldı, vücudum da rahatsız oldu. Nereden geldiği belli olmayan ve yalnız benim duyduğum bu ilâhi ses bir sırdu, onu açıklayamazdım, insanlardan ve cinlerden sakladım. Kürsüden inip evime gittim, çok düşündüm, ağladım, inledim. Bütün gece uyumadım. Ertesi gün camiye gittim. Vaaz kürsüsüne çıkınca yine aynı sesi duydum. Ağlamaktan yine vaaz edemedim. Bu hal üç gün tekerrür etti. Herkes;

- Sana ne oldu? Derdin nedir? Söyle de çaresine bakalım, bizden saklama! dediler.

Nihayet açıklayıp dedim ki:

- Aşk ateşine düştüm, bunun çaresi yoktur. “Gümüşhaneli Ahmet Ziya (k. s) kutuptur” diye hâtiften bir ses işittim; ona âşık oldum. Onun için ağlıyorum, kendimi toparlayamıyorum ama o Hazret kimdir, nerededir bilmiyorum. Sen âlemde meşhur imişsin de meğer yalnız ben bilmiyordum. Herkes Ahmet Ziya (k.s) Hazretlerinin cihanın mürşidi olduğunu bilirmiş de ben habersizmişim. Hazreti Şeyh’i (k.s) bilenler kim ve nerde olduğunu bildirdiler, hemen seni görmeye koşup geldim. Çok şükür Allah (c.c) seni görmeyi bana nasip etti.” O hoca bunları ağlayıp yalvararak anlattı.

Hazreti Şeyh (c.c) nihayet gülümsedi, lütfedip ona çok bağışlarda bulundu, öğütler verdi. Şöyle buyurdu:

- Kerâmet veliler için kadınların aybaşı hali gibidir, göstermemek lâzım. En büyük kerâmet istikamet üzere yaşamaktır. Allah’a (c.c) kullukta düzgün ve doğru hareket etmektir. Kul, kulluk vazifelerini yaparak değer kazanır. Şeyh Hazretleri (k.s) o hocaya maddi ve mânevi çok ihşanlarda bulundu (Güzel, 2009: 43-45).

Bu ses hitap ettiği kişide veliye karşı aşırı bir saygı uyandırmıştır.

### **Tanrı’yı oynamak**

Özellikle tasavvufta çok etkili olmuş, etrafına çok fazla müntesip toplamayı başarmış büyük velilerin duydukları, söyleştikleri akuzmatik sesin sahibine karşı tutumları kimi menkıbelerde oldukça dikkat çekicidir. Bu başlık altında özellikle üç menkıbe üzerinde durmak istiyorum ki benzer pek çok menkıbe olduğunu söylemek mümkündür.

Üzerinde duracağım üç menkıbede veliler âdeta Tanrı rolünü oynamakta, roller bu anlatılarda alt üst olmaktadır. Hatta bazen kim Tanrı, kim veli karışmaktadır.

**Menkıbe 1:** Hikâye: Yine Sultan Veled hazretleri (Tanrı onun aziz olan sırrını kutlasın), **İbtidâ-nâme** adlı mesnevisinde buyurmuştur ki: Bir gün babam hazretleri gayb âlemini müşahede ile meşguldü. Dört yüz eren müridi olan bir kutup gördü. Bu müritlerin her biri veli olup kemale ermişti. Bu kutup, çilesinde Yüce Tanrı’dan ulaşmadığı bir hal ve makam istiyor ve onun için “yarab, yarab!” diyordu. Onun büyüklüğü o derece idi ki yer ve gökün suffî ve ulvî ruhlarının her zerresi ona uyarak birlikte “yarab, yarab!” diyordu. Yüce Tanrı’nın nuru lâtif bir kalkan kadar, Mevlânâ Şemseddin’in kulağına çarparak “buyur, buyur, buyur” dedi ve bu üç kerre tekrarlanınca Mevlânâ Şemseddin nazla: “Ey Tanrım! O zavallı şeyh, ‘yarab yarab!’ diyor, kendi kereminden ona, ‘buyur de’” dedi. Bunun üzerine derhal arka arkaya Şems’in kulağına: “Buyur, buyur,” diye bir ses geldi. Şems’in bir işaret ve sefaati ile o arayan şeyh, aradığına kavuştu (Ahmet Eflâki, C. II, 1973: 129).

Arayan kutup iken ses neden Mevlânâ Şemseddin’in kulağına ulaşmakta ama kutbun kulağına ulaşmamaktadır? Tanrı neden Mevlânâ Şemseddin rica edene kadar sesini kutba ulaştıramamıştır? Kutbun Tanrı’nın sesini işitmesi için –ki bu sesi Mevlânâ Şemseddin işitir ama kutbun işitip işitmediği belli değildir– Mevlânâ Şemseddin aracı kılınmaktadır. Tanrı istese kendisi de bu kadar yakın olduğu kutba kendi sesini duyurabilecekken Mevlânâ Şemseddin isteyene kadar, talep edene kadar sesini kutba duyurmamıştır. Kutup Tanrı’dan istiyorken veren Mevlânâ Şemseddin olmuştur. Bu durumda Tanrı kimdir?

**Menkıbe 2:** Hazret-i şeyh eydür: “Cum’a gecesi kasaba-i Köşk’ün kabirlerine vardım du’a ettim, geri dönünce bir kabir gördüm, içi dolu od. Du’a ettim, ol od sâkin oldu, gördüm bir hâtûnun boynuna cehennem yılanları dolanmış, ol kabirde yatur. Hâl diliyle ben iyittim: “Neden dolandı bu yılanlar boynuna ve bu kabrin niçün dolu od oldu?” dedim. Ol hâtûn eydür: “Dünyâda altın gümüş boynuma takındıklarım zekâtın vermediğim çün bugün yılanlar olup boynuma dolandılar. Yılda zekât vakti gelecek şöyle sokarlar ki bir yıldan bir yıla acısı gitmez.” dedi. Ben iyittim: “Ya bu kabrin dolu od olmağa sebep nedir?” Ol hâtûn eydür: “Dünyâda konşularımın bir konşu od isteyü geldi. Vermedim, saklasan odun söyündürmesen dedim. Hatırına dokundum idi. Hemân günâhım oldur, tâ kabirime kodukları günden seksen yıldır vardır beni yakar.” Ben iyittim: “Bu od sana kanden gelir?” Ol hâtûn eydür: “Kabirime konduğum gün ayağım ucundan bir kişi geldi, eyitti, dünyâda konşuna vermediğin od burada seninle bile olsun dedi idi.” Hazret-i şeyh eydür: “Rabb’ime yalvardım, ol hâtûnun boynundan yılanları gider, kıyâmete değin azâb-ı kabirden kurtar.” dedim. Kulağıma bir ün geldi eydür: “Evvêlâ du’ân kabul ettik, dünyâda konşudan sakındığı odı kabrinde komuştuk, tâ kıyâmete değin yakaydı, def ettik. Du’â ettiğin sa’ât, ol oddan kurtuldu. Ko bu yılanlar kıyâmete değin soksun, farzı terk etmiştir, dilek eyleme.” dedi. Ben eyittim: “Îlâhî, bana Azrâ’il’i gönder, ruhum kabz etsin, bunun boynunda olan yılanlar benim boynuma dolansın, tek bu hâtûn kurtulsun.” dedim. Bir ün geldi eydür: “Ya Şeyh İsa, bize cömertlik gösterme, biz cömertler cömerdiyiz. Ol hâtûnun günâhın affettik ve azâbın def ettik.” dedi. Fi’l-hâl ol yılanlar gâ’ib oldu, hâtûn râhat buldu (İlyas b. İsa Saruhani, H. 1161: 77a-78a).<sup>14</sup>

Bu anlatının ve böyle bir inanışın halk tasavvuf tarihinde çok önemli olduğunu düşünüyorum. Bu menkıbe bir şeyhin halk tarafından kutsallaştırılmasının hangi noktaya ulaştığını çarpıcı bir şekilde gözler önüne sermektedir. Böyle bir güce sahip bir şeyhe hangi insan bağlanmak istemez ki? Tanrı’nın emirlerini sorgulayan, Tanrı’ya karşı gelen, onun koyduğu ve değişmez olduğu söylenen kuralları dahi değiştirebilen bir veli inanışı insanların kendi iradelerini nasıl yok sayıp bir kişinin eline verebildiğini de göstermektedir.

**Menkıbe 3:** Yine nakledilmiştir ki: Mevlânâ Celâleddin hazretleri bir gün: “Ben yedi yaşında iken sabah namazında daima “Biz sana Kevser’i verdik” (K., CVIII, I) âyetini okuyup ağladım. Birdenbire Tanrı Hazretleri esirgemediği rahmeti sayesinde bana gözüktü, öyle ki kendimi kaybettim. Aklım başıma geldiği vakit hâtiften: “Ey Celâleddin! Ululuğumuz aşkına, bundan böyle bir daha mücahede etme. Biz seni müşahede makamına erıştirdik.” diye bir ses işittim. O inayetin şükranesi olarak son derece ibadetlerde bulunuyor ve: “Ben, şükreder bir kul olmayacak mıyım?” (K., XVII, 3) âyetine icabet edip çalışıyor ve didiniyorum ki, arkadaşlarımı da cemel, kemal ve hal dercesine erıştireyim.” derdi (Ahmet Eflâkî, C. I, 1973: 156).

Bu menkıbede ise Tanrı’nın sesine görüntüsü de eşlik etmektedir. Daha doğrusu Mevlana önce Tanrı’yı görmekte, ardından gayptan ses duymaktadır ki bu sesin Tanrı’nın sesi olduğunu söyleyebiliriz. Tanrı ondan birtakım şeyler istemekte ama o Tanrı’nın isteğini yerine getirmemektedir.

Üç anlatıda da İslam dairesi içinde değerlendiremeyeceğimiz ifadeler mevcuttur. Tanrı ile söyleşen, konuşan bu veliler kendi istekleri doğrultusunda Tanrı’nın söylediklerini reddedebilmektedir.

Menkibelerde Tanrı’nın sesine karşı itaatkâr olma ve bu sesin velinin inancını, samimiyetini artırma durumlarının<sup>15</sup> çok sayıda örnekleri olduğunu da burada söylemek gerekmektedir.

<sup>14</sup> Yazma üzerindeki varak numarası okunamadığı için kütüphaneden alınan görsel numarasına göre varak numarası verilmiştir.

<sup>15</sup> Bununla ilgili Hacı Bektaş Veli’nin bir menkıbesini örnek verebiliriz. “... bir savma’ada karar eyledi, ibadet ü ta’at ve riyâzet[e] meşgul oldu kim vâsf kabil değil ki hatta ibadetten ve riyâzetten şol hale yetiştiler ki namazda rûku ettikleri vakit mübarek beyinleri hareket ederdi, rûkudan mübarek başlarından kaldıracak beyinleri gine yerine varırdı. Başlarında mübarek beyinlerinin inip çıkıp hareket ettiklerin bilirdi ta ki buluşiyet âleminden sonra bir bir savma’ada tamam kırk yıl ibadet ve ta’at ve riyâzet meşgul iken hitab-ı izzet erdi ki taatın ve ibadetin kabul oldu ya bektâş diye avaz geldi andan sonra taat ve ibadete ve riyâzete ve takvâya ve amel-i salihaya gün be gün dahi ziyadeye meşgul oldu.” (Hünkâr Hacı Bektaş Veli Velâyetnâmesi, 2010: 96-99).

***Peygamber gibi: Vahyin sorunsallaşması***

Burada dikkat çekmek istediğim nokta velilerin tıpkı peygamberler gibi Tanrı emirlerini duyması, bir nevi vahiy almasıdır. Vahiy olgusu, gerek kimlerin vahiy alabileceği, gerekse vahyin niteliği ve nasıl alındığı konuları bakımından oldukça tartışmalıdır. İslam âlimleri ve mutasavvıflar bu konuda farklı görüşler ortaya koymuş, hatta kimi mutasavvıflar, kendileriyle çelişen görüşler bile beyan etmişlerdir. Bütün bu tartışmalarla ilgili çok değerli çalışmalar vardır ve bu tartışmalar bu çalışmanın dışındadır.

Vahyin muhatabı İslam âlimlerinin çoğuna göre peygamberlerdir ve vahyin peygamberler dışındaki kişilere nispet edilmesi hem caiz değildir hem de şer'i olarak İslami terbiyeye aykırıdır. Velilere Tanrı tarafından ilham edilmesi ve görülen sadık rüyalar ise mecazi olarak vahyin devamı olarak değerlendirilmiştir. Vahiy üç yolla gerçekleşmektedir: aracısız olarak muhatabın içine, kalbine doğması ile –ki veli de böyle vahiy alır–, perde arkasından Tanrı'nın sesini duyarak ama görmeyerek, üçüncü olarak da Cebrail vasıtası ile (Küçük & Hanif, 2022: 25-27).

Her ne kadar İslam âlimlerinin çoğu vahyin muhatabı olarak peygamberi görmüşse de tasavvuf literatüründe velilerin de vahiy aldığı ancak bu vahyi peygamber gibi tebliğ etmek zorunda olmadığı yönünde güçlü bir inanış vardır, hatta mutasavvıfların bazıları bu yöndeki tecrübelerini çeşitli eserlerinde anlatmışlardır. Burada Ahmet Küçük ve Mohammad Ajmal Hanif'in *el-Mevâkif el-ilâhiyye* adlı eserden aktardığı bir anlatıya değinmek yerinde olacaktır. Bu anlatı veliler ile peygamberlerin rollerinin nasıl alt üst edildiğini gözler önüne sermektedir.

Söz konusu anlatıya göre veliler de tıpkı peygamberler gibi vahiy almakta, Tanrı'nın sesini duymaktadır. Hatta Hz. Muhammed gibi miraç olayını bile yaşamaktadırlar. Abdülkadir b. Muhammed adlı mutasavvıfın anlattığına göre, kendisi Tanrı katına yükselirken semanın çeşitli katlarında bazı peygamberleri görür, ilerledikçe de çeşitli melekleri görüp onlarla konuşur. Belli bir makama geldiğinde ise çeşitli *sesler* duymaya başlar ki muhtemelen bu Tanrı'nın sesidir. Bu yolculuk sırasında duyduğu sesler şu şekilde ifade edilir: “[...] üstüne de bilmediği bir şeyin indiğini ve göğsüne girdikten sonra kalbinden gelen bir ses tarafından kendisine ilâhî sekine ile taltif edildiğini iddia eder. Ardından yakınlardan geldiğini düşündüğü ve her altı yönden işittiği başka bir ses de ‘ey habibim ve matlubum sana selam olsun’ der, bunun üzerine İbn Kadîb el-Bân gözlerini kapatır ve sesi kendi içinde hisseder. Kendisine ‘bana bak’ denilince gözlerini açar [...]” Bu arada Bakara suresinden de bir ayet okuduğunu duyar. Daha sonra Tanrı katına gelir ve orada Tanrı'yı, bazı peygamberleri ve velileri görür (Küçük & Hanif, 2022: 29-30).

Bu anlatı, tasavvuf tarihinde her ne kadar vahiy ve ilham arasında bir ayrım yapılmaya çalışılsa da isimlendirme farkı hariç ciddi bir ayrım yapılamadığını ortaya koymaktadır. Bu anlatıda aktarılanlar nerdeyse her aşamasıyla peygamberlere indirilen vahiylerin kopyasıdır.

Mutasavvıflar tarafından şahsi tecrübeler olarak anlatılan bu tür deneyimler, halkın veliler için ürettiği menkıbelerde de kendine yer bulmuştur. Eflaki'nin eserinden konuyla ilgili örnek verebileceğimiz şu menkıbede Bahaeddin Veled'in tıpkı Hz. Muhammed'in Hira dağında bir mağarada tefekküre dalmışken<sup>16</sup> Tanrı kelamını işitmesi gibi halvette uzlete çekilmişken Tanrı kelamını duyması anlatılmaktadır:

<sup>16</sup> Peygamberlerin görevlerine yeni başladıkları sıralarda gaip sesler duyması sık rastlanan bir durumdur. Uludağ, 1997: 467. Bu anlatıda da Hz. Muhammed'in vahye yeni mazhar olduğu sıralarda Hira mağarasında bu tür sesler işitmesi gibi Bahaeddin Veled de tasavvufta ilk halvet tecrübesinde bu tür seslere maruz kalmıştır.



Yine seçkin hür insanlar ve yakîn yolunun yardımcıları şöyle rivayet ettiler ki: Sultan Veled hazretleri yirmi yaşında iken Mevlânâ'dan mutlaka halvete girip çile çıkarmak için ricada bulundu. Mevlânâ: "Bahaeddin! Muhammed'e mensup olanlar (müslümanlar) için çile ve halvet yoktur. Bu bizim dinimizde bid'attır. Bu, Musa ve İsa (Selâm onların üzerine olsun) şeriatında vardır. Bizim yapacağımız bütün mücahedeler yalnız çocuklarımızın ve dostlarımızın rahatı içindir. Halvete hiç ihtiyaç yoktur. Zahmet çekip, mübarek vücudunu incitme," buyurdu. Buna rağmen Sultan Veled yine çok ısrar etti ve: "Kırk gün halvette oturmak istiyorum. Hüdavendigâr hazretlerinden himmet ve kuvvet diliyorum," dedi. Bunun üzerine Mevlânâ ona izin verdi ve bir halvet hazırlamaları için emretti. Sultan Veled halvete girince kapısını kerpiçle ördüler. Şeyh Selâhaddin hazretleri ve Mevlânâ üç günde bir gelirler, o halvetin etrafını dolaşır ve mânevî tasarruflarda bulunurlardı. Kırk gün tamam olunca bütün dostlar ve ileri gelen mühipler güyendelerle birlikte toplandılar, tam bir saygı ve büyük bir izaz ve ikram ile halvetin kapısını açtılar. O yüce baba (Mevlânâ), oğlunun nura gark olduğunu ve acayip bir şekil aldığı gördü. Sultan Veled, babasının mübarek yüzünü görünce yerlere kapandı, ayaklarına sarılıp onları uzun zaman öpüp yaladı. O gün Mevlânâ nice sonsuz inayetlerde bulunup dostlarla birlikte semâ'a başladı. Kavvallere birçok fereciler başışladılar. Semâ sona erip Haremîn hariminde dostlardan başka mahrem kalmayınca Mevlânâ hazretleri: "Bahaeddin! Bizim Şeyh Selâhaddin'imizin huzurunda halvette vâki olan keşiflerden birkaç sır söyle. Halvet erbabı, hal celvetinden boş olmaz," dedi. Sultan Veled, baş koydu ve şöyle dedi: "Halvetten otuz gün geçince gözümün önünden yüksek dağlar gibi renk renk nurların hiç ara vermeksizin yığın yığın geçtiğini gördüm ve o nurlar arasında kulağımla "Tanrı bütün günahları elbette affeder" (K., XXXIX, 54) âyetini işittim. Bu ses fâsılasız can kulağıma ulaşıyordu. Ben de bu sesin lezzetinden kendimden geçiyordum (Ahmet Eflâkî, C. II, 1973: 203-204).

Bir veli olan Bahaeddin Veled'in Tanrı'nın kelamını Tanrı'nın sesinden duyduğunu söyleyebilir miyiz? Bu ayeti söyleyen sesin sahibi belirsizdir ancak Tanrı'nın kendi sözlerini kendisinin söylemiş olduğunu düşünebiliriz. Daha önce de değindiğimiz gibi bu tür seslerin sahibi konusunda kimi zaman bilerek belirsizlik yaratılmakta, sesin sahibinin kim olduğu anlatıyı duyan ya da okuyan kişinin hayal dünyasına bırakılmaktadır. Bu şekilde sesin sahibinin belirsiz bırakılması, Tanrı olduğunu ifade etmeden Tanrı'nın düşündürülmesi, anlatıyı gizemli kılarak etkisini artırmaktadır.

Bu menkıbede üzerinde durmak istediğim diğer bir durum da veliye bu bedensiz sesin neden bir ayeti söylediğidir ki velilere akuzmatik seslerin ayetler –kimi zaman ayetlere hadisler de eşlik etmektedir– söylediği başka menkıbeler de bulunmaktadır.<sup>17</sup> Ayetler bir insan olarak ilk defa Hz. Muhammed'e duyurulmuştur. Bu ayetler kimi zaman içine doğma, kimi zaman Allah'ın sesini duyma, kimi zamansa Cebraîl aracılığı ile ilk Hz. Muhammed'e seslendirilmiştir. Hz. Muhammed diğer insanlara bu ayetleri bildirmiştir. Veli neden bir peygamber gibi kimi zaman doğrudan Tanrı'dan bu ayetleri işitmektedir? Sıradan insan bu ayetleri peygamber aracılığı ile duymakta iken veli bir de hatiften –belki de Tanrı'dan– bu ayetleri duymaktadır. İşte bu noktada velilerin duyduklarını iddia ettikleri sesler aracılığı ile âdeta peygamberle aynı statüye yükseltildiğini, dolayısıyla da bu tür menkıbelerin peygamberlerin Tanrı'dan aldığı vahiy konusunu sorunsallaştırdığını söyleyebiliriz. Ama aynı zamanda velinin Tanrı'nın sesini duyup bir peygamber gibi vahiy aldığı inancı veliye sarsılmaz bir otorite de sağlamaktadır.

Tasavvuf literatüründe peygamber ile veli, mucize ile keramet, vahiy ile ilham arasında kesin ayrımların yapılmamış olması, mutasavvıfların da bu konuda birbirinden farklı hatta kendileriyle bile çelişen ifadeler kullanması halk arasında da bir kafa karışıklığına yol açmıştır. Kimi zaman veli kabul edilen

<sup>17</sup> Konuyla ilgili şöyle bir menkıbe örnek verilebilir: "Yine âriflerin sultanı, Çelebi Ârif (Tanrı onun aziz olan sırrını kutlasın) rivayet etti ki: Mevlânâ'nın kutsal ruhu, zâtî niteliksiz olan Tanrı'nın celâli huzuruna dönüp gittiği ve Cennet'in en güzel yerlerini, bu ünsiyet meclislerine tercih ettiği vakit, şekil bağlamış bir melek gibi olan Mevlâî imamı Mevlânâ İhtiyareddin şöyle anlattı: Ben, onun ipek gibi olan cesedini tenişire koyup tam bir edeb, terbiye, son derece korku ve dehşet içerisinde yıkarken mahrem olan dostlar, (bir yandan) su döküyor, (bir yandan da) ulu eshabın Peygamberin cesedinden akan suları içtikleri gibi, cesetten akan suları, bir damla yere düşürmeden içiyorlardı. Elimi mübarek göğsüne koyduğum vakit, Hüdâvendigârmız, dehşetli bir harekette bulundu. Bunun üzerine, elimde olmayarak büyük bir çığlık kopardım; yüzümü onun, kinden arı duru olan mübarek göğsüne koyup ağladım. Mevlânâ hemen sağ eliyle, kulağımla öyle bir yakaladı ki aklım başımdan gitti. (Bununla): "Ses çıkarma, cür'et gösterme" demek istedi. Ben hayrette kaldım, o anda hatiften: "Haberiniz olsun! Tanrı'nın dostlarına korku yoktur. Onlar mahzun olmazlar" (K., X, 62). "Müminler ölmezler, belki onlar bir evden diğerine naklolunurlar" diye bir ses geldi." (Ahmet Eflâkî, C. II, 1973: 59-60).

şahıslar, müntesiplerinin de teşvikiyle nübüvvet iddiasında bulunabilmiş<sup>18</sup> ya da menkıbelerin çoğunda olduğu gibi böyle bir durumu müntesipler, veliye sempati duyanlar üretebilmiştir.

### Sonuç ve değerlendirme

İnananları üzerinde güçlü bir nüfuzla, Tanrısal bir etkiye sahip velileri konu alan ve üretildikleri/anlatıldıkları bağlamlarda kutsal bir nitelik kazanan menkıbelerde sesin deneyimlenme biçimleri bu çalışmada ele alınmış; menkıbelerde sesin etkileyici bir gücü olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Menkıbelerde sadece sesin varlığı değil yokluğu bile anlam yüküdür. Gaipten ya da cansız bir nesneden gelen ses ne kadar değerli ve önemliyse kutsal karşısında susmak, nefsi istekler kaşısında sesini örtmek/yok etmek o kadar değerli ve önemlidir.

İncelenen menkıbelerde vantrilok ses velinin tüm bedeni ile birlikte sesini de kaplayan Tanrı sesi olarak karşımıza çıkmaktadır. Velinin içinden konuşan Tanrı'dır. Menkıbelerde bu şekilde karşılığını bulan vantrilok ses veliye Tanrısal bir güç vermekte, inananları için velinin sesini Tanrı'nın sesi ile, kendisini ise Tanrı ile eşlemesine neden olmaktadır. Veliye Tanrısal bir statü kazandırılması ise veliye ve seslerine/sözlerine karşı gelebilecek her türlü itirazı en başta kapatmaktadır. Velinin sesinde Tanrı varsa inanan veliye nasıl itiraz edebilir?

Menkıbelerde akuzmatik sesler çok daha yaygın bir şekilde karşımıza çıkmaktadır. İncelenen menkıbelerin çoğunda bedensiz bir konuşmacının sesi yankılanır. Bu ses kimi zaman Tanrı'nın sesidir, kimi zaman ölmüş kutsal bir şahsın sesidir, kimi zaman ise sesin sahibinin kim olduğu sorusunun cevabı menkıbeleri duyan ya da okuyanın hayal ve inanç dünyasına bırakılmaktadır.

Menkıbelerde yankılanan bedensiz sesler içinde en önemlisinin Tanrı sesi olduğu ortadadır. Tanrı sesini duymuş olmak velinin sıradan insanlar üzerindeki otoritesini harekete geçirmektedir. Bu sesi duymakla kalmayıp aynı zamanda diyaloga geçmek, hatta bu sesin sahibi olan Tanrı'ya birtakım direktifler vermek ise veliye Tanrı ile güç ortaklığı kazandırmaktadır. Böylece menkıbelere göre, veli inananlar üzerinde Tanrı'nın bıraktığı etkiyi bırakmaktadır.

Duyulduğu iddia edilen bedensiz sesler veli ile halk arasındaki güç ilişkisini yansıtmaktadır. Bu sesler velinin otoritesini meşrulaştırmaktadır. Halk, bedensiz sesleri duyan velinin itaatkâr dinleyicileri hâline gelmekte, kendilerini veliye adamaktadır. Bu sesler sadece velinin hayatına yön vermekle kalmayıp veliye inananların da hem zihin dünyasını hem de yaşam biçimini şekillendirmektedir.

Bu makalede incelenen menkıbelerde Tanrı'nın sesini genellikle seçilmiş kullar olan velilerin duyduğu görülmektedir. Veli, ruhu Tanrı'ya en yakın olan kişidir, o nedenle hem Tanrı'nın ağzı olabilmekte hem de Tanrı'nın seslerini duyabilmektedir. Bu menkıbelerde ilahi sese maruz kalma samimi inanan ile sıradan inananı ayıran bir kriter hâline gelmektedir. Ayrıca Tanrı'nın sesini herkes anlayamaz, ilahi sırlar herkese bildirilmez, çünkü sıradan insanlar bunu anlama konusunda yetersizdir. Veliler akli keskin, ruhu bilge kişiler olarak ilahi sırları anlamaya yeterlidir ve bu nedenle Tanrı velilerle konuşmaktadır.

İncelenen menkıbelerde özellikle Tanrı'nın velilerle aracısız konuştuğu, kendi ayetlerini söylediği durumlar ise İslamiyet'teki meşru vahiy standartlarını sorunsallaştırmaktadır. Peygamberler bile Tanrı

<sup>18</sup> Konuyla ilgili ayrıntılı bilgi için bkz. (Karadaş, 2010: 25-42).

ile genellikle bir aracı vasıtasıyla görüşürken, menkıbelerde veliler aracısız olarak Tanrı ile konuşmakta, söyleşmektedir.

Sonuç olarak şunu söyleyebilirim ki menkıbelerde yankılanan sesler zannedildiğinden çok daha fazla anlam yüküldür. Belli dinî gruplar çevresinde toplum ve birey hayatını derinden sarsabilecek inançların nasıl bu kadar etkili olabildiğini anlamak için yankılanan bu sesleri de duymak gerektiğini düşünüyorum. Bu seslere dair inanışlar Batı'da kutsal alandan seküler alana doğru evrilmekle birlikte Türk toplumunda bu seslerin hâlâ kutsal alanla çok güçlü ilişkileri olduğu ortadadır.

### Kaynakça

- Ahmet Eflâkî (1973). *Âriflerin Menkıbeleri (Manakib al-Ârifin)*. (Cilt 1-2). (T. Yazıcı, Çev.). İstanbul: Hürriyet Yayınları.
- Bayraktar, Z. (2018). *Türk Efsanelerinde Gaip Gelen Ses Üzerine Bir İnceleme*. Ankara: Akçağ.
- Canan, İ. (ty). *Hadis Ansiklopedisi: Kütüb-i Sitte*. (Cilt 13). Ankara: Akçağ Yayınları.
- Connor, S. (2000). *Dumbstruck: A Cultural History of Ventriloquism*. New York: Oxford University Press.
- Çelebi, İ. (1996a). *İslam İnancında Gayp Problemi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları.
- Çelebi, İ. (1996b). Gayb. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*. (Cilt 13, s. 404-409). içinde İstanbul: TDV.
- Dolar, M. (2013). *Sahibinin Sesi: Psikanaliz ve Ses*. (B. E. Aksoy, Çev.). İstanbul: Metis.
- Frazer, S. J. G. (2004). *Altın Dal*. (M. H. Doğan, Çev.). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Güzel, A. (1999). *Kaygusuz Abdal (Alâeddin Gaybî) Menâkıbnâmesi*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Güzel, N. M. (2009). *Fevzi Efendi'nin Menakıb-ı Ahmed Ziyaeddin Eserinin Araştırılması (İnceleme-Metin)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlahiyat Ana Bilim Dalı.
- Hamarat, Z. (2015). *Bayramî-Şemsî Tarikatı Menakıbnâmelerinin Toplum Hayatına Etkileri Bağlamında Değerler Bakımından İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı.
- Hünkâr Hacı Bektaş Velî Velâyetnâmesi. (2010). (H. Duran, D. Gümüsoğlu, Haz.). Ankara: Gazi Üniversitesi Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Velî Araştırma Merkezi Yayınları.
- İlyas b. İsa Saruhani. (H. 1161). *Menâkıb-ı Mecdeddîn ve Âdâb-ı Sâlikîn*. Müst. Ahmed. 265x160 mm. 19 satır. Mısır Milli Kütüphanesi Türkçe Yazmaları, ez-Zekiye-Mahtutatu Farisiyye ve Türkiye.
- Kane, B. (2014). *Sound Unseen: Acousmatic Sound in Theory and Practice*. New York: Oxford University Press.
- Karadaş, C. (2010). Tasavvufta Peygamberlik Tasavvuru. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*. 19/1. 25-42.
- Kılınçlı, S. (2021). Allah-Kul İlişkisi Bağlamında Velâyet Kavramı – Yunus Sûresi 62-64. Âyetler Özelinde Bir Değerlendirme. *5. Uluslararası Erciyes Bilimsel Araştırmalar Kongresi Tam Metin Kitabı*. (N. İ. Arıkan, Ed.) Kayseri: İksad Global Yayınevi. 545-556.
- Köprülü, F. (1984) *Türk Edebiyatı'nda İlk Mutasavvıflar*. (5. b.). Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları.
- Kubbealtı Lugatı. (2023). (Çevrimiçi) <http://lugatim.com/s/ses>, Erişim: 17.08.2023.
- Küçük, A. & Hanif, M. A. (2022). Tefsir ve Tasavvuf Kaynaklarında Vahyin Keyfiyeti ve Devamlılığı Hususundaki Tartışmalar. *Fırat Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*. S. 27. 23-35.

- Metinlerle Tasavvuf Terimleri Sözlüğü*. (2006). (Z. Erginli, Ed.). İstanbul: Kalem Yayınevi.
- Muhyi Gülşeni. (2014). *Menakıb-ı İbrahim Gülşeni (İnceleme-Metin)*. (M. Koç, E. Tanrıverdi, Haz.). İstanbul: Türkiye Yazma Eserler Kurumu Başkanlığı Yayınları.
- Ocak, A. Y. (2002). *Alevî ve Bektaşî İnançlarının İslâm Öncesi Temelleri*. (3. b.). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Ocak, A. Y. (2010). *Kültür Tarihi Kaynağı Olarak Menakıbnameler: Metodolojik Bir Yaklaşım*. (3. b.). Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- Ong, W. J. (2003). *Sözlü ve Yazılı Kültür: Sözüün Teknolojikleşmesi*. (S. P. Banon, Çev.). (3. b.). İstanbul: Metis Yayınları.
- Reis, B. (2004). Muhaddis ve Mutasavvıf Gözüyle Bir Hadis. *Tasavvuf: İlmî ve Akademik Araştırma Dergisi*. 205-224.
- Schmidt, L. E. (1998). From Demon Possession to Magic Show: Ventriloquism, Religion and the Enlightenment. *Church History*. 67/2. 274-304.
- Sevengil, R. A. (1959). *Türk Tiyatrosu Tarihi I: Eski Türklerde Dram San'atı*. İstanbul: Maarif Basımevi.
- Uludağ, S. (1997). Hâtif. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (Cilt 16, s. 467). içinde İstanbul:TDV.
- Uludağ, S. (2016). *Tasavvuf Terimleri Sözlüğü*, (2. b.). İstanbul: Kabalcı Yayıncılık.
- Yalçın, Y. (2008). *Türk Edebiyatında Velâyetnâmeler ve Otman Baba Velâyetnâmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı.
- Yüksel, G. (2011). *Kastamonu Efsaneleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bozok Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı.

#### 44. Medyalararasılık açısından bir uyarlama incelemesi: “Sana Gül Bahçesi Vadetmedim”

Fulya ÇELİK ÖZKAN<sup>1</sup>

**APA:** Çelik Özkan, F. (2023). Medyalararasılık açısından bir uyarlama incelemesi: “Sana Gül Bahçesi Vadetmedim”. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (36), 783-793. DOI: 10.29000/rumelide.1369109.

##### Öz

Medya, en genel hâliyle iletişimi sağlamak için kullanılan araçlar olarak tanımlanır. Bu araçlar yazılı, işitsel veya görsel olabileceği gibi birden fazla formu aynı anda da barındırabilir. Günümüzde gelişen teknolojiyle birlikte medya kanalları da çeşitlenerek özellikle internet temelli araçları da kapsar hâle gelmiştir. Bu durumun doğal bir getirisi olarak, iletişim hızlanmış ve medya kanallarının kullanımı yaygınlaşmıştır. Okuyucular, dinleyiciler sadece alıcı olma rolünden çıkmış, aynı zamanda medya kanallarından mesaj ileten hatta o kanalları tasarlayan kişilere dönüşmüştür. Medyalararasılık kavramı ise medyaların birbirleriyle girdikleri etkileşimden yararlanma yöntemi olarak tarif edilebilir. Bu kavramın doğuşu yüzyıllar öncesine dayanmaktadır, dolayısıyla medyalararasılık, sadece günümüzün teknolojik gelişmelerine bağlı bir yöntem değildir. Bu yöntemi daha etkili iletişim kanalları yaratmak, reklam ve pazarlama gibi amaçlar için kullanmak mümkün olsa da en geniş çaptaki uygulayıcıları sanatçılar olmuştur. Çalışmada, medyalararasılıkla ilgili temel açıklamalar yapılacak, nasıl bir evrim geçirdiğinden kısaca bahsedilecektir. Ayrıca “Sana Gül Bahçesi Vadetmedim” adlı roman ve romanla aynı adı taşıyan filmin beyaz perdeye aktarımı ele alınacaktır. “Sana Gül Bahçesi Vadetmedim” filminin çıkış noktasını oluşturan romandan sinemaya aktarımı esnasında nasıl bir yol izlendiği, ilgili romanın hangi açılardan ele alınarak filme dönüştürüldüğü incelenecek ve bu dönüşüm açıklanmaya çalışılacaktır.

**Anahtar kelimeler:** Medyalararasılık, sana gül bahçesi vadetmedim, edebiyat, sinema

#### An adaption study in terms of intermediality: “I Never Promised You a Rose Garden”

##### Abstract

Media is the tool used to facilitate communication in its most general sense. These tools can take the form of written, auditory, or visual media and simultaneously encompass multiple forms. With the advancement of technology in today’s world, media channels have diversified, especially internet-based tools. As a natural outcome of this development, communication has accelerated, and the utilization of media channels has become widespread. Readers and listeners have transitioned from being mere recipients to becoming individuals who convey messages through media channels and, in some cases, even design these channels. Media interactivity can be described as leveraging the interactions between various media. The origins of this concept date back centuries, and it is not solely reliant on today’s technological advancements. While this method can be utilized to create more effective communication channels, such as advertising and marketing, its broadest applications have been within the realm of artists. This study will explain the origins of media interactivity and

<sup>1</sup> Dr., Serbest Araştırmacı ve Çevirmen (Eskişehir, Türkiye), fulyacelikozkan@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-2328-5427 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 02.08.2023-kabul tarihi: 20.10.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1369109]

briefly discuss its evolution from the past to the present. Furthermore, it will address the adaptation of the novel "I Never Promised You a Rose Garden" into a film and a novel of the same name. The process of transitioning from the novel to the film "I Never Promised You a Rose Garden" will be examined, detailing the path taken during this adaptation and exploring the various aspects of the novel that were transformed into the film, aiming to elucidate this transformation.

**Keywords:** Intermediality, I never promised you a rose garden, literature, cinema

## 1.Giriş

Çağımızda, modern gereksinimlere uygun olarak her alanda gelişmelere şahit olunmaktadır. Bu gelişmelerin ve çeşitlenen iletişim kanallarının doğal bir sonucu, yeni medya kavramı ortaya çıkmıştır. Günümüzün gerektirdiği hızlı bilgi akışı ve çağdaş yaşamın vazgeçilmezi hâline gelen bilgisayar ve internet temelli yeni medya, hayatın her alanında çeşitli ve köklü değişiklikleri de beraberinde getirmiştir (Canatac ve Bulduk, 2019, s. 73). Bu değişikliklerin sanata da yansımalarının olması kaçınılmazdır. Günümüz teknolojisi ve iletişim araçları sayesinde sanatlar arasındaki belirgin sınırlar yavaş yavaş silinmeye başlamıştır. Hem sanatlar arasındaki etkileşimin artması hem de farklı sanat türlerinin farklı medya kanalları aracılığıyla daha geniş kitlelere ulaştırılabiliyor olması, çağımızın gereklerinden biridir. Özellikle 20. yüzyılın ikinci yarısından itibaren sinema, televizyon, bilgisayar teknolojisi ve iletişim kanallarında gerçekleşen hızlı gelişmeler, sanatlar arasındaki geçişkenliği de artırmıştır. Günlük hayatı, insan alışkanlıklarını ve beğenilerini etkileyen her türlü teknolojik gelişmenin, sanat türleri üzerinde de etkisi olması doğaldır. Günümüz itibarıyla sanatın, bilimin ve teknolojinin giderek yakınlaştığı açıkça görülmektedir. Bu noktadan hareketle, kökeni iki yüzyıl öncesine dayanan medyalararasılık kavramının gün geçtikçe daha da yaygınlaştığını, hem hayatın hem de sanatın doğal uzantılarından biri hâline geldiğini söylemek mümkündür. Medyalararasılığın evrimi önemli iki dönüm noktasını içermektedir: İlki, kavramın ilk olarak 1812 yılında İngiliz şair Samuel Taylor Coleridge tarafından "Intermedium" olarak zikredilmesidir. İkinci önemli dönüm noktası, 1965 yılında kavramın Higgins tarafından "intermedia" olarak güncellenmesi ve bugünkü hâliyle kullanılmaya başlanmasıdır (Higgins, 2001, s. 52). Ülkemizde ise kavramı "medyalararasılık" olarak Türkçe'ye kazandıran isim Ersel Kayaoğludur (Kayaoğlu, 2009, s. 49). Kayaoğlu, medyalararasılık kavramının Julia Kristeva tarafından ortaya konulan metinlerarasılık teriminden türedildiğine dair yaygın kanaate rağmen medyalararasılığın, farklı medyaların özelliklerini de dikkate alması nedeniyle metinlerarasılık terimine paralel ancak metinsel ilişkilerin ötesine geçen, daha geniş bir yaklaşım olduğunu ifade eder (Kayaoğlu, 2009, 54).

Geçtiğimiz son birkaç on yıl boyunca medyalararasılık, teorik ve kavramsal bir terim olarak giderek artan bir sıklıkta kullanılmış, edebiyata ve birçok sanat dalına yeni ve yenilikçi yaklaşımlar getirerek avangardizm havasını korumuştur (Glaser, 2009, s. 15). 1990'larda iletişim kanallarının çeşitlenmesi ve internet çağına geçilmesiyle, sanatların da birer medya olarak değerlendirilmeye başlanması gerekliliği ortaya çıkmıştır (Sakallı ve Akemoğlu, 2016, s.65). Bu bağlamda, medyalararası etkileşim hem içerik açısından zenginleşmiş hem de bir yöntem olarak medyalararasılığın kullanımı artmıştır. Medyalararası etkileşim medya değişimi, medya kombinasyonu ve medyalararası ilişkiler olarak sınıflandırılmıştır. Bu sınıflandırmayı kısaca açıklamak gerekirse; medya değişimi, bir medyadan diğerine yapılan içerik aktarımını ifade eder. Medya kombinasyonu, farklı medyaların birbiriyle ilişkilendirilmesine dayanır. Medyalararası ilişkiler ise bir aktarım veya birleşme durumundan çok anlam katma ve oluşturma boyutunu ifade eder (Kayaoğlu, 2009, ss. 68-72). Özellikle de bir sanat türünde verilmiş olan eserin,

farklı bir sanat türü açısından yeniden ele alınması, yorumlanması veya uyarlanması olarak tanımlanan medya değişimi, en yaygın medyalararası etkileşim türlerinden biri olup film uyarlamalarını da kapsar.

Bu çalışmada, “Sana Gül Bahçesi Vadetmedim” adlı roman ve bu romanın beyaz perdeye uyarlanması, medyalararası bir bakış açısıyla ele alınmış ve incelenmiştir. Söz konusu roman, Joanne Greenberg tarafından yazılmış olup özü itibarıyla otobiyografik bir romandır. Yazar, psikolojik rahatsızlığıyla ilgili geçirdiği süreci, tedavi aşamasında yaşadıklarını, ilgili döneme dair duygu ve düşüncelerini roman hâline getirmiştir. Bu yönüyle romanın psikolojik bir eser olarak da sınıflandırılması mümkündür. Romanın film uyarlaması ise 1977 yılında yapılmıştır. Dönemin şartlarında, öncelikle ve yalnızca sinema izleyicileriyle buluşan eser, günümüzde farklı medya araçları aracılığıyla daha yaygın kitlelerce de erişilebilir hâle gelmiştir. Romanın hem otobiyografik hem de psikolojik unsurlar içermesi ayrıca çeşitli fantastik öğelerle bezenmiş olması, film uyarlamasını medyalararasılık açısından ilgi çekici kılmaktadır. Bu çalışma kapsamında, “Sana Gül Bahçesi Vadetmedim” adlı eserin tercih edilmesinin başlıca nedeni de bu ilgi çekici yönüdür. Şizofreni hastalığına odaklanılan ve gerçek yaşama dayanan bir eserin medyalararasılık açısından, 1970’li yılların sinemacılık imkânlarıyla nasıl uyarlandığının görülmesi ve araştırmacılar için alternatif bir kaynak oluşturulması hedeflenmektedir.

## 2. Medyalararasılık hakkında

Medyalararasılık, terim olarak farklı medya platformları arasındaki etkileşim ve işbirliğini ifade eder. Ancak bu işbirliği farklı medyaların birbirine eklenmesi ya da eş zamanlı kullanılmalarından ötesidir. Uygun hazırlıklar, analizler ve değerlendirmeler gerektiren bir dönüşümü ifade etmektedir (Mechoulan, 2015, s. 7). Sanat açısından ise medyalararasılık, farklı sanat dalları arasındaki etkileşimi, işbirliğini, senkronizasyonu ve uyarlamayı mümkün kılan estetik bir yöntem olarak tanımlanabilir (Kayaoğlu, 2009, s. 9). Farklı sanat dallarının birbirleriyle entegre şekilde çalışması, yaratıcılığı ve sanatsal ifadeyi zenginleştirdiği için medyalararasılık, doğru ve etkili şekilde kullanıldığında oldukça faydalı bir yöntem hâline gelir. Farklı sanat dalları arasındaki geçişkenliklerin bütününe kapsaması ve disiplinlerarası çalışmalara olanak sağlaması açısından medyalararasılık, aynı zamanda bir şemsiye terim olarak da düşünülebilir (Rajewsky, 2005, s. 44).

Medyalararasılığın sanat alanındaki uygulamalarına dair örnek vermek gerekirse; görsel sanatlar ve müzik arasındaki etkileşimden bahsedilebilir. Bir resim veya heykel sergisinde canlı bir müzik performansı düzenleyerek sanat eserleriyle uyumlu bir müzikal deneyimi yaratmak izleyiciye çoklu, duygusal bir tecrübe sunar. Benzer şekilde tiyatro oyunlarında dans gösterilerine yer vermek, sahne sanatlarının farklı disiplinlerinin birleşmesine örnek oluşturur. Böylesi işbirlikleri sahne deneyimini daha zengin, etkili ve çok yönlü hâle getirir. Fotoğraf ve edebiyat arasında da medya aracılığı ile bir köprü kurmak mümkündür. Bir fotoğraf sergisinin edebi bir metinle ilişkilendirilmesi, görsel ve sözel ifadeyi bir araya getirir. Fotoğraflar, fotoğrafların atmosferi veya temaları edebi metinlerle birlikte daha derin bir anlam kazanır. Edebiyat eserlerinin sinemaya veya televizyona uyarlanması, edebi hikâyenin görsel anlatımla birleşmesini sağlar. Roman veya öykülerin film veya dizi formatına dönüşmesi, yeni bir sanatsal yorum ve ifade biçimi yaratır (Meikle, 2013, s. 175).

Bu çalışma kapsamında üzerinde özellikle durulacak olan medyalararasılık yaklaşımı, medya değişimi örneklerinden olan romandan filme uyarlamadır. Bu süreçte bir romanın hikâyesi ve karakterleri sinema veya televizyon formatına uyarlanıp yeni bir medya platformunda izleyiciyle buluşur. Romandan filme uyarlama, yıllardır devam eden bir pratiktir. Popüler romanlar, edebi eserler veya çizgi romanlar, sinema veya televizyon yapımlarına dönüştürülerek daha geniş bir kitleye ulaşmıştır. Bu tür uyarlama

projeleri mevcut bir hikâyenin sinematik dilde anlatılmasını ve görsel olarak sunulmasını sağlar (Çetin, 1999, ss. 126-133).

Uyarlama süreci genellikle bir senaryo yazarının veya bir senaryo ekibinin romanın ana unsurlarını analiz etmesiyle başlar. Romanın temel hikâyesi, karakterleri ve diyalogları dikkate alınarak bir senaryo taslağı oluşturulur. Bu adım aynı zamanda romandan filme gerçekleştirilen medya değişiminin ilk adımıdır (Pasolini, 1967, ss. 10-14). Sonrasında, romanın derinlikli anlatımı, iç monologları veya karakterlerin düşünceleri sinematik bir şekilde ifade edilerek diyaloglara dönüştürülür. Romanın sinemaya veya televizyona uyarlanma sürecinde bazı değişiklik ve uyarlama kararları alınır. Örneğin, bir romanın uzun soluklu hikâyesi varsa film veya dizi formatına sığdırmak için bazı kısımların kısaltılması veya çıkartılması gerekebilir. Ayrıca romanda yer alan ayrıntılı betimlemelerin sinematik anlatıma dönüştürülmesi ve görsel olarak aktarılması da önemlidir. Uyarlama sırasında romanın atmosferi ve ruhu da göz önünde bulundurulur. Yazarın niyetini ve romanın özgün tarzını koruyarak izleyiciye aynı duygusal deneyimi yaşatmak önemlidir. Bu nedenle yönetmen, oyuncular ve diğer yapımcılar romanın ruhunu ve karakterlerini doğru bir şekilde yansıtabilme için çalışırlar (Millicent, 1993, ss. 14-15). Romanın sinema veya televizyon formatına uyarlanması genellikle yaratıcı özgürlükler ve zorluklarla doludur. Bir romanın zengin iç dünyasını görsel ve işitsel bir dille ifade ederken aynı zamanda orijinal esere sadakati korumak zor olabilir. Ancak başarılı uyarlamalar, romanın gücünü ortaya çıkarıp izleyiciyle farklı bir medyada doğru şekilde bağ kurabilir.

Özetle medya değişimi, romandan filme veya diziyeye uyarlanma sürecini ve bir romanın temel unsurlarının sinema veya televizyon formatında yeniden şekillendirilip izleyiciye sunulmasını içerir. Daha açık bir ifadeyle, seçilen yeni medyaya (film) uygun değişiklikler yapıp uyarlama kararları alınarak mevcut bir hikâye farklı bir medyada yeniden sunulur. Medyalararası yaklaşım sayesinde, sanatın farklı disiplinleri arasında etkileşim sağlanır ve izleyicilere daha geniş ve çok boyutlu deneyimler sunmak mümkün hâle gelir.

### **3. Medya değişimi olarak edebiyat uyarlamaları ve "Sana Gül Bahçesi Vadetmedim"**

Edebiyat uyarlamaları, sinemada yeni bir anlatım biçimi yaratmanın yanı sıra edebi eserlerin daha geniş bir kitleye ulaşmasını da sağlamaktadır. Edebiyat eserleri, sinema uyarlamaları sayesinde farklı bir medyada sunulurken sinema izleyicileriyle buluşmaktadır. Bu dönüşüm, edebi metinlerin görsel imgeler, müzik, oyunculuk ve diğer sinematik unsurlarla birleştiği bir deneyimi beraberinde getirir. Dilsel medyanın görsel-ışitsel medyaya dönüşmesiyle birlikte hem bu medyaların birlikteliği hem de ikisinin de sınırlarını aşan bir ilişki ortaya çıkar.

Medyalararasılığın çalışma alanlarından biri olan uyarlama filmler ele alınırken birtakım soruların cevaplanması gerekir. Bu soruların başında ise çıkış metninin filme ne ölçüde yansıdığı, çıkış metnindeki olay akışına filmde ne ölçüde yer verildiği, öykünün aşamaları ya da olayların gösterilme sıralaması, metindeki diyalogların filme nasıl aktarıldığı, figürlerin iç dünyasında olup bitenlerin hangi araçlarla sergilendiği, romandaki figürlerin kişilikleri ve dış görünüşleri bakımından değişiklik olup olmadığı, film için seçilen coğrafya, mekânlar, kostümler, dekorasyonlar, mevsimler ve hava koşullarının çıkış metniyle ne ölçüde uyduğu ve çoğunlukla hangi çekim ayarlarının kullanıldığı gelir (Kayaoğlu, 2016, ss. 52-55).

Edebiyat uyarlamaları, edebi eserlerin sinematik bir deneyime dönüşmesini sağlarken aynı zamanda farklı medya formlarının etkileşimini ve dönüşümünü yansıtan önemli bir süreçtir. Bu bağlamda



medyalararasılık, geleneksel olarak farklı oldukları kabul edilen en az iki ifade biçiminin sanatsal bir üründe fark edilebilecek somut varlığını arar (Sivri ve Çelik, 2016, 145). Romanın sinemaya uyarlanması, edebiyatın kitlelere daha geniş bir şekilde ulaşmasını sağlayıp sinema ile edebiyat arasında güçlü bir bağ kurar. (Cuma, 2021, s. 91). Bu medya değişimi hem edebiyat hem de sinema alanında yeni anlatım biçimleri ve deneyimlerin ortaya çıkmasına katkıda bulunur ve sanatın dönüşümünü gözler önüne serer. Farklı medya kanallarının takipçilerine ulaşılarak hitap edilen kitle genişler ve eserlerin ömrü farklı medya formlarında olsa bile nesilden nesile akatarılarak uzatılır.

Joanne Greenberg’in “Sana Gül Bahçesi Vadetmedim” adlı romanı, psikoloji, insan zihni ve toplumsal normlar gibi konuları derinlemesine ele alan bir edebi eserdir. Roman, başkarakter Deborah Blau’nun şizofreni hastalığıyla mücadelesini anlatırken aynı zamanda bireyin kimlik arayışını, aidiyet duygusunu ve toplumun dışlayıcı normlarını sorgulamaktadır.

Roman, Deborah’ın iç dünyasına ve zihnindeki karmaşık süreçlere odaklanırken bir yandan da okuyucuya şizofreni hastalığının etkilerini anlatır. Greenberg, hastalığın semptomlarını ustalıkla betimlerken okuyucuyu, Deborah’ın gerçeklik ve hayal arasındaki ince çizgide gezindiği karmaşık bir dünyaya davet eder. Bu dünya Deborah için bazen mutluluk, bazen kaçış bazen ise işkence anlamına gelen hayali YR dünyasıdır. Deborah’ın zihninde yaşadığı çatışmalar ve zorluklar roman boyunca giderek artan bir yoğunlukla aktarılır ve okuyucuyu karakterin deneyimlediği duygusal sarsıntılara yakınlaştırır.

Deborah’ın hastalığıyla başa çıkmak için kaldığı psikiyatri kliniğinde geçen bölümler, romanın merkezinde yer alır. Burada, Deborah diğer hastalarla etkileşim hâlinindedir ve onların hikâyeleriyle kendi deneyimleri arasında paralellikler keşfeder. Bu bağlamda roman, toplumsal normları ve “normal” olma beklentilerini sorgulayan derin bir eleştiri sunar. Deborah, toplum tarafından dışlanmış hissederken diğer hastalarla kurduğu ilişkilerde kabul edilmeyi ve başkaları tarafından kendince anlaşılmayı umar. Bu durum, romanın ana temasını oluşturan bireyin aidiyet arayışına ve toplumsal kabulün önemine dikkat çeker. Öte yandan Deborah’ın doktoru Dr. Fried ile görüşmeleri de romanda derinlikle ele alınır ve karakterin kattığı yola okuyucunun da eşlik etmesi sağlanır.

Roman aile ilişkilerini ve sevgi bağlarını da ele alır. Deborah’ın annesi, babası ve kardeşiyle olan ilişkisi, aile bağlarının gücünü ve aynı zamanda zorluklarını yansıtır. Karakterler arasındaki iletişim eksikliği, Deborah’ın aidiyet arayışında bir engel oluştururken romanın temalarını daha da derinleştirir. Joanne Greenberg’in, okuyucunun hiç bilmediği ve sadece kendisinin aşına olduğu gerçek dışı dünya ve karakterleri anlatmaya odaklanması, eserin betimleyici yönünü ön plana çıkarırken olay örgüsünün ve karakter derinliklerinin ustalıkla oluşturulması, romanı sürükleyici bir yapıya kavuşturur.

Romanla aynı adı taşıyan film ise 1977 yılında Athony Page’nin yönetmenliğinde beyaz perdeye aktarılmıştır. Gavin Lambert ve Lewis John Carlino tarafından senaryosu yazılan film, ilgili romanın özünü koruma çabasıyla dikkat çeker. Bu yönüyle filmin aslına uygun olmaya çalışan bir uyarlama türü olduğu söylenebilir. Zira bu uyarlama türünün temel özelliği gereğince filmi yapanlar, çıkış metnini kendi olanaklarıyla yeniden anlatmaya çalışırlar (Kayaoğlu, 2016, s. 50). Yazılı medyadan görsel medyaya aktarımın doğal bir kısıtı olarak, belli bir zaman diliminde mesaj iletme çabası filmde göze çarpar. Bu noktaya bağlı olarak pek çok karakterin derinliklerine inilmezken bazı karakterlerden ise hiç bahsedilmez. Öte yandan görsel tekniklerin getirdiği esnekliklerin kullanımı da söz konusudur. Özellikle romanda yapılan çok sayıda betimlemenin görsel teknikler ve bazen de müzik kullanımı aracılığıyla basitçe izleyiciye aktarımı mümkün olmuştur. Teknik anlamda, 1977 yılının teknolojik kısıtlarının

getirdiği bazı zorluklar da filmde gözlemlenebilir. Dönemin izleyicisi açısından belki de sorun edilmeyecek kimi eksikliklerin günümüz seyircisi tarafından keşfedilmesi kaçınılmazdır. Bu da medyalararasılığın çağlar arasında geçirmesi gereken evrimin doğal bir sonucu olarak yorumlanabilir.

#### 4. "Sana Gül bahçesi Vadetmedim" film uyarlamasının çözümlemesi

"Sana Gül Bahçesi Vadetmedim" adlı romanın film uyarlaması, psikolojik bir romanın sinemaya dönüştürülmesi sürecindeki farklılıkları ve benzerlikleri gözler önüne seren ilginç örneklerden biridir. Figürlerin psikolojisini vurgulayarak odak noktasına taşıyan bir aktarımın hedeflendiğini söylemek mümkündür. Bu açıdan bakıldığında, uyarlamamın sadece aslına uygun olmaya çalışan değil, aynı zamanda psikolojik bir uyarlama olduğu da görülebilir.

Eserin film uyarlamasını öncelikle aile üyeleri açısından irdelemekte fayda vardır. Deborah'ın babası (Jacob Blau), annesi (Esther Blau), kız kardeşi (Suzy Blau) ve dedesi ile ilişkileri ve tecrübeleri romanda oldukça önemli yer tutmaktadır. Bu yüzden romanda sadece Deborah'la değil, ailesiyle de ilgili derinlikli analizler yer alır. Bu karakterlerin beklentileri, umutları, öncelikleri ve Deborah'ın yaşadığı sürece etkileri romanda açık şekilde gözler önüne serilir. Filmde ise süre kısıtının doğal bir sonucu olarak, Deborah dışındaki tüm karakterler gibi aile üyeleri de oldukça yüzeysel kalır. Anne ve baba, filmde kızları için endişelenen ilgili ve iyi niyetli ebeveynlerin ötesinde bir derinliğe sahip değildir. Romanda ise Esther'in, Deborah'ın rahatsızlığının Suzy'e olası etkilerinden duyduğu korku ve Jacob'un, Deborah'ın kendi normallerine uygun bir kız hâline gelmesi konusundaki umudu ve beklentileri son derece ayrıntılı olarak verilmiştir. Suzy ve Deborah'ın dedesi ise filmde ayrı birer karakter olarak canlandırılmaz. Oysa romana göre her ikisi de Deborah'ın hayatında ve hastalığının tetiklenmesinde önemli yer tutar. Örneğin romanda da, filmde de Deborah'la kız kardeşinin ilişkisinin temelinde, Deborah'ın bebekken onu öldürmeye çalıştığını zannetmesi yatar ki bu durum Deborah'ın rahatsızlığının ilerleyişi ve iyileşmeye başlamasında oldukça kilit bir noktadır. Film, Suzy Blau hakkında sadece bu kadarını vermekle yetinir.

Açılış ve kapanışına yakın birkaç sahnesi hariç filmin tamamen Deborah'ın hastanede geçirdiği günlere ve yaşadığı sürece odaklanması yönetmenin, izleyicinin dikkatini Deborah ve onun rahatsızlığına çekme çabasının bir sonucudur. Film, Deborah'ın rahatsızlığının altında yatan sebeplerden, toplumun ona bakış açısından, aile üyelerinin Deborah üzerindeki etkilerinden çok Deborah'ın hastalıkla mücadelesine odaklanmayı tercih etmiştir. Bu bağlamda romanın odak noktası, geçmişinden başlayarak Deborah'ın değişen, dönüşen hisleriyle filmin odak noktası ise Deborah'ın rahatsızlığını aşma çabasıdır. Film yaratılırken yapılan bu tercihin, dönemin popüler kültür gerçeklerinden etkilenmiş olması da olasıdır. 1970'li yıllarda örneğine pek sık rastlanmayan psikolojik dram türünde bir film çekmenin ve bu filmi hastane ve hastalık ekseninde işlemenin daha geniş izleyici kitlesine ulaşmasının beklendiği söylenebilir. Farklı medyalarda eser veren farklı sanatçıların bakış açılarının ve önceliklerinin değişkenliği medyalararasılık açısından dikkate değerdir.

Özellikle romandaki dede karakteri, Deborah'ın çocukluğunda hastalığına dair tetikleyicilerden biridir ve roman boyunca Deborah'a karşı davranışlarına atıfta bulunulur. Bu karakter, Deborah'tan aşırı beklentileri olan bir figür olarak betimlenir ve bu beklentilerin Deborah üzerinde baskı yarattığı vurgulanır. Dedenin tutumları, Deborah'ın psikolojik durumunu derinden etkiler. Ayrıca dede karakteri üzerinden ailenin Yahudi ve göçmen kökeni de vurgulanır. Bu kökenin getirdiği zorluklar ve ailenin yaşadığı deneyimler, Deborah'ın karakter gelişiminde önemli bir rol oynar ve tüm bunlar okuyucuya aktarılır. Filmde ise dede karakterinin etkisi hissedilmez ve hatta böyle bir karakter izleyiciye sunulmaz.

Filmde Deborah karakterinin yaşadıklarında ailesinin ve geçmişinin etkisi olabileceği izleyici tarafından anlaşılabilir bile özel olarak dede karakterinin Deborah üzerindeki aşırı beklentileri ve baskısı, kitaptaki gibi detaylı bir şekilde işlenmez. Ayrıca filmde ailenin Yahudi ve göçmen kökenine dair vurgu da yapılmaz. Bu hususlar, filmin kısa süreli anlatımı ve odak noktasının diğer unsurlara yönelmesiyle ilgilidir. Sonuçta farklı medyalar, farklı kaygıları da beraberinde getirir. İrsal ve toplumsal sorunların 1977 yılının sinema sektörüne özgü ticari gerçeklerle örtüşmemesi de ihtimal dahilindedir.

Romanda Dr. Fried karakteri, Deborah ile derin bir bağ kurar ve tedavi sürecinde ona otoriter ama aynı zamanda şefkatli bir yaklaşım sergiler. Dr. Fried, Deborah'ın tedavi edilmesi ve iyileşmesi konusunda büyük bir sorumluluk hisseder. Roman boyunca Dr. Fried'in, Deborah'ın iç dünyasını anlamaya çalıştığı ve ona rehberlik ettiği görülür. Dr. Fried otoriter tutumuyla birlikte, Deborah'ın potansiyeline olan inancını da açıkça ortaya koyar. Bu karakter, romanda Deborah'ın tedavi sürecinin ayrılmaz bir parçasıdır ve karakter gelişimine önemli katkılarda bulunur.

Film uyarılmasında da Dr. Fried, kitaba sadık kalınan karakterlerden biridir. Filmde de Deborah ile dengeli, yeterince samimi ancak yine de kontrollü bir bağ kurar ve tedavi sürecinde önemli bir figür olarak yer alır. Dr. Fried'in otoriter ve şefkatli yaklaşımı, kitaptaki gibi yansıtılır. Film, Dr. Fried'in, Deborah'ın tedavi sürecindeki rolünü önemli ölçüde korur ve karakterin Deborah'ın iyileşmesi için gösterdiği çabayı vurgular. Dr. Fried, filmde Deborah'ın iç dünyasını anlama ve ona rehberlik etme görevini üstlenir. Romanda Deborah ile Dr. Fried görüşmeleri hem mekansal hem de duygusal olarak daha detaylı betimlenirken filmde görsel tekniklerin kullanımıyla bu sahneler daha kısa sürelerde ve hızla geçilir. Aralarındaki duygusal bağ yakın çekimler ve bakışlara odaklanılarak izleyiciye aktarılır. Fried'in Deborah'a karşı şefkatini sadece diyaloglardan değil, özellikle yüze yaklaşan kamera çekimleriyle vurgulanan gözlerinden anlamak mümkündür. Bu durum görsel tekniklerin gücüne bir örnektir. Yazılı eserlerde sayfalarca süren betimlemelerle ancak aktarılabilenler, çekim teknikleriyle saniyeler içerisinde etkileyici bir şekilde izleyiciye verilmiştir.

Romanda Koro, Sansür ve Anterreae adlı imgesel karakterler mevcuttur. Bunlar Deborah'ın zihninde yarattığı YR dünyasında önemli roller oynayan hayal ürünü varlıklardır. Koro, Deborah'ın zihnindeki sesler ve düşünceler aracılığıyla temsil edilen iç çatışmaları ifade eder. Sansür, Deborah'ın kendi gerçekliğinden kaçmasına yardımcı olan bir koruyucu mekanizma olarak ortaya çıkar. Anterreae ise Deborah'ın kendisine zarar verebilecek bir varlık olarak, korktuğu bir figürdür. Roman, bu karakterleri detaylı şekilde işleyerek Deborah'ın iç dünyasını ve psikolojik mücadelelerini ayrıntılarıyla gözler önüne serer.

Film uyarılmasında ise Koro, Sansür ve Anterreae figürleri daha az vurgulansa da filmin kilit ve geriliminin yükseldiği sahneleri olarak dikkat çeker. Bu sahneler sınırlı bir süreye sahip olsa da izleyicide yeterli ve gerekli etkiyi yarattığı söylenebilir. Özellikle Deborah'ın hastaneye girişinin erken dönemlerinde, Anterreae'nin ani görünüşleri izleyiciye Deborah'ın yaşadığı korku ve gerginliği yansıtır. Hastaneye ilk giriş sahnesinin devamında asansörde, ürktütücü bir müzik eşliğinde görünen Anterreae, ilgili hayal ürünü karakterin Deborah'ın psikolojisi üzerindeki hakimiyetini net şekilde vurgular.

Romanda hastane detaylı bir şekilde tanıtılırken filmde görüntüler aracılığıyla betimlenir. Romanda hastane binası ve yerleşimi hakkında detaylı açıklamalar yer alırken, filmde yeşillikler ve çiçeklerle çevrili bir hastane görüntülenerek hastanenin daha ferah bir ortam olduğu vurgulanmış, kullanılan renkler ve ferah hastane ortamıyla Deborah'ın burada sağlığına kavuşacağına dair bir erken mesaj verilmiştir. Romanda hastaneyle ilgili bir diğer dikkat çekici unsur da krize giren hastalara giydirilen

kemerli önlüktür. Romanda Deborah'ın bu önlüğe ihtiyacı çok daha sık vurgulanırken filmde önlük içinde geçen anlar yakın ve üstten çekim ile ürkütücü müzik eşliğinde Deborah'ın çaresizliği ve ürkekliği ön plana çıkarılarak verilir. Bu önlük, Deborah için YR dünyasının gerçek dünyaya baskın geldiği ve kendisini cezalandırdığı anları temsil eder. Üstten çekim açısının, Deborah'ın önlük içinde olmadığı anlarda da zaman zaman tercih edilerek tedavisi sırasında çaresiz ve güçsüz hissettiği anların altını çizmek için kullanıldığını söylemek mümkündür.

YR dünyası, romanda kısmen okuyucunun hayal gücüne bırakılmıştır. Ancak filmde yönetmen, bu dünyayı çöl ortamında, ilkel kıyafetler giyen, Orta Doğu'ya ait imgeler ve şamanik öğeler barındıran bir topluluk olarak resmetmeyi tercih etmiştir. Bu seçimle, YR dünyasının atmosferi ve yapısı daha somut bir şekilde izleyiciye aktarılmış ve izleyicinin hayal gücü kısıtlanmıştır. Filmde YR dünyasının etkisi müzikal anlamda tam tam sesleri ve ürpertici ezgilerle arttırılmıştır. İzleyici Deborah'ın bizzat gördüğü YR dünyasını asla göremeyeceği için hedef izleyici kitlesine uzak, abartılı, dönemin gelişmiş ülkelerinin rutin yaşamından farklı ve ürkütücü bir havanın yaratılması hedeflenmiştir. Bir diğer ifadeyle, yine Batılı bakış açısıyla bilinen bir yöntemle başvurularak bilinmeyen egzotikleştirilmiş ve Doğu'ya özgü gibi lanse edilmeye çalışılmıştır.

Filmde, kamera teknikleriyle karakterlerin iç dünyasına giriş yapılmış ve izleyicilerin filmdeki karakterlerle duygusal bir bağ kurmaları sağlanmıştır. Örneğin yakın plan çekimlerle karakterlerin yüz ifadeleri ve göz hareketleri vurgulanır, böylece izleyicilerin onların duygusal durumlarına daha yakından tanıklık etmeleri hedeflenir. Ayrıca hızlı kurgu ve keskin geçişlerle anlatı akışı hızlandırılır ve karakterlerin içsel çatışmaları ve kriz anları daha yoğun bir şekilde aktarılır. Özellikle Deborah söz konusu olduğunda yüze yakın çekimler tercih edilerek Deborah'ın donuk ve delici bakışlarının altı çizilir. Zira Deborah, rahatsızlığının da etkisiyle üst düzey korku ve panik hâlleri dışında jest ve mimikleri yeterince ve/veya doğru şekilde kullanmamaktadır. Karakterin içinde bulunduğu ruh hâli bakışları aracılığıyla izleyiciye aktarılır. Filmin final sahnesinin artık büyük ölçüde iyileşmiş olan Deborah'ın gülümseyen yüzü ve mutlu bakışlarında donarak bitmesi, film boyunca sergilenen bu yaklaşımın son noktası anlamına gelmektedir.

Müzik tercihleri de filmde önemli bir rol oynar. Filmde, müzikler karakterlerin duygusal durumlarını yansıtmak için özenle seçilmiştir. Özellikle, yoğun ve dramatik müzikler kriz anlarında kullanılarak gerilimi artırırken daha huzurlu ve duygusal melodiler karakterin iyileşme ve umut dolu anlarını vurgular. Bu müzik tercihleri, izleyicilerin filmdeki duygusal yolculuğa daha derinden katılmasını sağlar. Bu noktada filmin başlangıç ve bitiş anlarındaki müziklerin farklılığı önemlidir. Başlangıçta daha ağır ezgiler tercih edilmişken finalde daha hareketli ve neşeli ezgiler kullanılmıştır. Bu da Deborah'ın geçirdiği zorlu yolculuğun başlangıç ve bitiş noktası arasındaki olumlu farkı gözler önüne serer.

#### 4.1. "Sana Gül bahçesi Vadetmedim" film uyarlamasındaki göstergeler ve göndermeler

"Sana Gül Bahçesi Vadetmedim", sinematik yaklaşımı ve anlatım tercihleriyle olduğu kadar karakterin işlenişi, imge ve sembollerin kullanımını açısından da dikkate değerdir. Bu özellikler, izleyiciye Deborah'ın iç dünyasını ve psikolojik mücadelesini aktarma amacını güderken bazı çözümlemeleri de mümkün kılmaktadır.

Bunlardan ilki, filmin başlangıcında araba yolculuğu sırasında tercih edilen çekim tekniğidir. Deborah'ın arabanın dikiz aynasından ilk kez görülmesi, onun rahatsızlığına bir göndermedir. Onun kendini bu dünyaya ait hissetmeme ve sadece bu dünyayı izlemek isteme arzusu, dikiz aynasına yapılan

vurgu ile sembolik bir şekilde aktarılmaktadır. Ayrıca bir ayna göndermesinin kullanılması, Deborah'ın iki farklı dünyası olduğunu vurgulamaktadır. Bir diğer dikkate değer çıkarım ise Deborah karakterinin kriz anlarında doktorun odasında yaşadığı deneyimi temsil eden demir parmaklık göndermesidir. Karakterin kriz anlarında yaşadığı duyuşsal algı değışikliklerini ve YR dünyasında kendisini tutsak hissetmesini metaforik bir şekilde aktarmaktadır.

YR dünyası ile hastane arasındaki görsel tezatlık da dikkate değerdir. YR dünyası tam bir çöl gibiyken hastane yeşillikler içindedir ve Dr. Fried'in odası bir bahçeye açılmaktadır. Bu görsel ayırım, sağlıklı bir ruh hâli ile sağlıksız bir ruh hâli arasındaki farkı vurgulamaktadır. Yeşillikler, iyileşme sürecindeki umudu ve yaşama dair yeni başlangıçları temsil ederken YR dünyasının çölü, karanlık ve umutsuzluğu yansıtmaktadır. Bir başka çıkarım ise YR dünyasının ürkütücülüğünün müzik ve ilkel danslarla hissettirilmesi. Başlangıçta Deborah, YR dünyasından korkmadığı gibi onu sevmektedir ancak iyileşme yolunda ilerledikçe, korku ve ürkme duyguları da artmaktadır. Müzik ve ilkel danslar, YR dünyasının tehditkâr atmosferini ve Deborah'ın içsel savaşını izleyiciye aktarmaktadır.

Filmin sonlarına doğru üzerinde durulması gereken önemli noktalardan biri, Deborah'ın iyileşme sürecinde katettiği mesafeyi filmin bir beyzbol oyunuyla işlemedir. Bu noktada Deborah'ın sahanın etrafındaki tel örgülerin dışında iken içeri girip oyuna katılması, gerçek dünya ile YR dünyası arasındaki bariyerleri yıkmasını ifade etmektedir. Deborah'ın hastalığıyla artık başa çıkabilecek seviyeye geldiğine işaret etmektedir.

Deborah'ın iyileşmiş olduğunu sembolize eden son gönderme ise filmin başında hastane girişinde büyük bir palmye ağacı görülürken filmin sonunda yani Deborah iyileşerek hastaneden çıktığında çok daha küçük bir palmye ağacının görülmesidir. Deborah'ın iyileşmesi ve kişisel anlamda gelişmesi (büyümesi/olgunlaşması), küçük palmye ağacı aracılığıyla izleyiciye aktarılmaktadır. Bir diğer ifadeyle, Deborah'ın rahatsızlığının ağaç metaforuyla temsil edildiğini söylemek mümkündür. Uzun ağaç, hastalığın etkilerinin zirve yaptığı anları, küçük ağaç ise hastalığın artık Deborah'ı alt edemeyecek kadar gerilediğini anlatır.

Bu çıkarımlar, "Sana Gül Bahçesi Vadetmedim" adlı romanın sinemaya uyarlanmasında Deborah'ın iç dünyasındaki mücadeleyi ve iyileşme sürecini ele alırken kullanılan sembolik anlatımın önemini vurgulamaktadır. Film, görsel anlatım tercihleri ve atmosfer oluşturma yöntemleriyle Deborah'ın psikolojik durumunu izleyiciye aktarmaya çalışırken izleyicinin, romanın anlam ağlarını bir kez daha fakat bu kez film medyası aracılığıyla örmesini ve çözümlemesini ister.

## 5.Sonuç

Medyalararasılık, farklı medyaların oluşturduğu ifade zenginliğinin sistematik şekilde uygulanmasına dayalı bir yaklaşım olarak uzun süredir hayatın her alanında yer almaktadır. Özellikle sanat eserleri söz konusu olduğunda daha da çarpıcı hâle gelen medyalararası etkileşimin oldukça başarılı uygulamalarından bahsetmek mümkündür. Özellikle de günümüzde internet ve bilgisayar tabanlı olarak yaratılan yeni medya kanallarının sağladığı bilgi depolama ve paylaşma imkânları sayesinde eserlerin farklı medyalara transferi de kolaylaşmıştır. Bu çalışmada da medyalararasılığın alt kategorilerinden biri olan medya değışimi aracılığıyla romandan filme uyarlama örneklerinden bir tanesi ele alınarak incelenmiştir.

Joanna Greenberg'in "Sana Gül Bahçesi Vadetmedim" adlı romanı, yazarın kendi rahatsızlığıyla ilgili olarak geçirdiği yolculuğa okuru da davet eden, hem otobiyografik hem de psikolojik bir eserdir. Büyük ilgi gören eserin beyaz perdeye uyarlanması da fazla uzun sürmemiş ve 1977'de izleyici ile buluşmuştur. Eserin, ağır bir psikolojik rahatsızlığı üstelik de bu rahatsızlığa sahip olan kişi tarafından kaleme alınması bile başlı başına bu eseri ilgi çekici kılan özelliklerindedir. Nitekim eseri beyaz perdeye uyarlayan ekibin de romanın aslına uygun kalma ve karakterin psikolojisini öne çıkarma öncelikleriyle hareket etmesi filmi de oldukça ilgi çekici ve sürükleyici kılmak için yeterli gelmiştir.

Film her ne kadar romanın aslına uygun olmayı hedeflese de iki farklı medyanın gerçeklerinden kaynaklı kaçınılmaz farklılıklar ortaya çıkmıştır. Yazılı anlatım ile görsel anlatımın kendilerine göre avantajları ve kısıtlarının olduğu düşünülürse bir uyarlama esnasında ödünleşmelerin varlığı doğal karşılanmalıdır. "Sana Gül Bahçesi Vadetmedim" eseri açısından bu ödünleşmelerin, filmde daha az sayıda karakterin daha yüzeysel olarak ele alınması olarak ortaya çıktığını söylemek mümkündür. Zira süre kısıtının varlığı, romandaki gibi tüm karakterleri derin şekilde işlemeyi zorlaştırmıştır. Öte yandan filmin lehine olan bir farklılık, pek çok romanda başvuru olan detaylı betimlemelerin görsel teknikler, kamera açıları, müzik, dekor gibi avantajlarla çok daha hızlı şekilde izleyiciye aktarılabilmesidir. Tüm bunlar romandan filme uyarlanarak medya değişimine uğrayan eserler için yaygın ve doğal farklılıklardır. Bu yüzden bu çalışma kapsamında sadece medyaların değişimi esnasında ortaya çıkan farklar üzerinde durulmamış, eserin film versiyonunu yaratan ekibin yorum ve tercihleri de anlaşılmasına çalışılmıştır. Çeşitli kamera açılarının, spesifik bazı sahnelerin, müzik tercihlerinin romandaki hangi söyleme veya alt metne karşılık geldiği çözümlenmiştir.

Sonuç olarak, otobiyografik, psikolojik, derin betimlemeler ve hatta fantastik öğeler içeren bir romanın medya değişimi ardından film olarak yeniden üretilmesi süreci incelemeye ve açıklamaya değer bir emeğin ürünüdür. Bu çalışmanın da özellikle disiplinlerarası edebiyat çalışmalarına katkıda bulunması ve günümüzün yeni medya anlayışı sayesinde git gide artan medyalararasılık kavramına dair araştırmacılara fayda sağlayabilmesi ümit edilmektedir.

### Kaynakça

- Canatak, A. M., & Bulduk, N. (2019). *Dijital Çağ Türk Edebiyatı ve Medyalararasılık Tartışmaları*. İstanbul: Hiperlink.
- Cuma, F. İ. (2021). *Edebiyatın Medyaları*. Konya: Çizgi.
- Çetin, Z. (1999). *Bir Anlatı Formu Olan Romanın Sinemaya Uyarlanması* (Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Glaser, S. A. (2009). *Media inter Media: Essays in Honor of Claus Clüver* (ss.11-31). içinde Amsterdam-New York: Rodopi.
- Greenberg, J. (2022). *Sana Gül Bahçesi Vadetmedim*. İstanbul: Metis.
- Higgins, D. (2001). Intermedia. *Leonardo*, 34(1), 49–54.
- Kayaoğlu, E. (2009). *Medyalararasılık*. İstanbul: Selenge
- Kayaoğlu, E. (2016). *Edebiyat ve Film*. İstanbul: Hiperlink.
- Marcus, M. J. (1993). *Filmmaking by the book: Italian cinema and literary adaptation*. London: JHU Press.
- Méchoulan, E. (2015). Intermediality: An Introduction to the Arts of Transmission. *SubStance*, 44(3), 3–18.
- Meikle, K. (2013). Rematerializing Adaptation Theory. *Literature/Film Quarterly*, 41(3), 174–183.

- Page, A. (Yönetmen). 1977. *I never Promised You a Rose Garden [Film]*. ABD: A New World Picture.
- Pasolini, P. P. (1967). Senaryo: Başka Yapıya Yönelen Bir Yapı. *Yeni Sinema*, 7, 10-14.
- Rajewsky, I. O. (2005). Intermediality, intertextuality, and remediation: A literary perspective on intermediality. *Intermedialités*, (6), 43-64.
- Sakallı, C., & Akemoğlu, A. (2019). Bir Medyalararasılık Kategorisi Olarak Medya Değişimi: Gölgesizler Romanındaki Üst Kurmaca Düzleminin Filme Aktarımı. *Sinecine: Sinema Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 63-81.
- Sivri, M., & elik, F. (2016). Dan Brown'un Melekler ve Őeytanlar'ı ile Ron Howard'ın Aynı Adlı Filminde Göstergelerarasılık ve Medyalararasılık. *Milli Folklor*, (112).

## 45. Halkla İlişkilerin bir alt bilim dalı olarak Kişilerarası İletişim alanının beslendiği kaynaklara yönelik bir atıf analizi

SümeYra TÜZÜN<sup>1</sup>

Celil ÜNAL<sup>2</sup>

**APA:** Tüzün, S. & Ünal, C. (2023). Halkla İlişkilerin bir alt bilim dalı olarak Kişilerarası İletişim alanının beslendiği kaynaklara yönelik bir atıf analizi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (36), 794-808. DOI: 10.29000/rumelide.1369116.

### Öz

Bir bilim alanının gelişimi, bilimin kümülatif karakteriyle ilişkilendirilebilir. Bir alandaki bilimsel birikim; metodolojik çeşitlilik, alan yazınına hakimiyet, disiplinler sınırlar ile bilimin alt dalları ve diğer bilim dallarıyla kurduğu ilişkileri göstermeyi sağlar. Kişilerarası İletişim, Halkla İlişkiler bölümünde bir bilim dalı olarak yer almaktadır. Ülkemizde lisans düzeyinde ders olarak okutulan kişilerarası iletişim, aynı zamanda bir anabilim dalı olarak lisansüstü düzeyde program olarak üniversitelerde mezunlar vermektedir. Bir bilim dalı olarak kişilerarası iletişimin, iletişim alanındaki diğer alanlardan ne kadar ayrılabilirdiği, kendi sınırlarını ne kadar çizebildiği, alana ait kavramların ve sorunsalların neler olduğu, bir diğer deyişle disiplinler bir bilim dalı olarak kişilerarası iletişimin ülkemizde ne kadar ve ne şekilde var olabildiği bu çalışmanın odak noktasını oluşturmaktadır. Bu bağlamda, akademik olarak üretilen eserleri incelemek ve bu eserlerin tarihsel ve güncel olarak literatürden ne kadar beslendiğini görmek önem arz etmektedir. Bu amaçla, bu çalışmada kişilerarası iletişim alanında üretilen akademik eserlerin atıf analizi, niceliksel içerik analizi yöntemiyle incelenmektedir. Araştırmanın evrenini, Dergipark bünyesindeki dergilerde yayınlanan ve anahtar kelimesi kişilerarası iletişim olan toplamda 64 makale oluşturmaktadır. Araştırmaya konu olan makaleler MAXQDA 2022 paket programına aktarılarak analize tabi tutulmuştur. Araştırmanın sonucunda kişilerarası iletişim alanında yazılan makalelerin en çok iletişim alanından (n=408) ve kendi iç dinamiklerinden (n=407) beslendiği anlaşılmıştır. Bunun yanında kişilerarası iletişim alanında uluslararası literatürden beslenme düzeyi (n=894) %45,19'dur. Kişilerarası iletişim alanında halkla ilişkiler (n=47) literatüründen faydalanma durumu ise sınırlı (%2,38) olarak görülmektedir.

**Anahtar kelimeler:** Halkla ilişkiler, kişilerarası iletişim, atıf analizi

### A citation analysis of the sources that feed the field of Interpersonal Communication as a sub-science of Public Relations

#### Abstract

The development of a field of science can be associated with the cumulative character of science. Scientific knowledge in a field; methodological diversity allows to show the dominance of the literature, disciplinary boundaries and the relations it has established with the sub-branches of science and other disciplines. Interpersonal Communication is a branch of science in the Department

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Marmara Üniversitesi, İletişim Fakültesi, Halkla İlişkiler ve Tanıtım, Araştırma Yöntemleri (İstanbul, Türkiye), sumeyra.tuzun@marmara.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-2508-1129 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 12.08.2023-kabul tarihi: 20.10.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1369116]

<sup>2</sup> Dr. Arş. Gör., Süleyman Demirel Üniversitesi, İletişim Fakültesi, Halkla İlişkiler ve Tanıtım, Halkla İlişkiler (Isparta, Türkiye), celilunal@sdu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-3764-303X



of Public Relations. Interpersonal communication, which is taught as a course at undergraduate level in our country, also provides graduates at universities as a graduate level program as a department. The focus of this study is to what extent interpersonal communication as a discipline can be separated from other fields in the field of communication, how much it can draw its own boundaries, what the concepts and problematics of the field are, in other words, how and how interpersonal communication can exist in our country as a disciplinary branch of science. forms the point. In this context, it is important to examine the works produced academically and to see how these works are fed from the literature historically and currently. For this purpose, citation analysis of academic works produced in the field of interpersonal communication is carried out in this study. The universe of the research consists of 64 articles in total, whose keyword is interpersonal communication, published in the journals of Dergipark. The articles subject to the research were transferred to the MAXQDA 2022 package program and analyzed. As a result of the research, it was understood that the articles written in the field of interpersonal communication were mostly fed from the field of communication (n=408) and their own internal dynamics (n=407). In addition, the level of nutrition (n=894) from the international literature in the field of interpersonal communication is 45.19%. The use of public relations (n=47) literature in the field of interpersonal communication is seen to be limited (2.38%).

**Keywords:** Public Relations, Interpersonal Communication, Citation Analysis

## Giriş

Kişilerarası iletişim gündelik hayatın mütemmim bir cüzü ve toplumsal bir varlık olan insan hayatının temel bir niteliğidir. Toplumsal alanda meydana gelen bütün bilimlerin tarihi izlerini sürebilmek için çalışmalar yapılırsa da, kişilerarası iletişim için böyle bir moment noktası aramak gerekmemektedir. Zira insan varlığının dünyadaki yaşamıyla birlikte kişilerarası iletişimin başladığını söylemek aksiyomatik bir gerçektir.

Hayatın hemen her anını kuşatan kişilerarası iletişimin, ayrı bir bilim dalı olarak belirmesi içinse oldukça fazla bir zaman geçmesi gerekmiştir. Kişilerarası iletişim çalışmalarının kökenleri 1940'lara kadar uzanmaktadır; ancak okulların müfredatlarına girmesi 1970'leri bulmuştur. İkinci Dünya Savaşı sonrası kişilerarası iletişim çalışmaları kültürel bağlamda gelişmiş; psikoloji, sosyoloji, siyaset bilimi ve kitle iletişim alanlarında sosyal kürsüler oluşmaya başlamıştır. 1960'larda kişilerarası iletişimin ilgi alanları genişlemiş ve kişisel ve aile ilişkilerindeki kültürel değişimlerle birlikte medeni haklar ve kadın hareketlerinin sosyal bağlamları içinde de çalışmalar yapılmıştır. Kişilerarası iletişim akademisyenleri, psikolojinin post-pozitif (niceliksel) araştırma yöntemlerini ve müttefik disiplinlerden uyarlanmış teorileri benimsemiştir. Çok geçmeden de kişilerarası iletişim teorileri geliştirmeye başlamışlardır (Braithe, 2014, s. 441-442).

Ülkemizde iletişim fakültelerinin tarihi 1992'ye dayanmaktadır. Daha öncesinde 1988'de Basın Yayın Yüksekokullarında gazetecilik ve halkla ilişkiler bölümü bulunmaktadır. 1993 yılında ise iletişim fakültelerinde yer alan Gazetecilik, Radyo Televizyon ve Sinema ile Halkla İlişkiler ve Tanıtım bölümlerine yeni anabilim dalları kurulmuştur. Halkla ilişkiler bölümü altında, Halkla İlişkiler, Kişilerarası İletişim, Araştırma Yöntemleri, Reklamcılık ve Tanıtım bölümleri oluşturulmuştur. Ancak kurulan yeni anabilim dalları için eski öğretim üyeleri görevlere atanmış ve ders programları da yeni anabilim dallarını yansıtacak şekilde güncellenememiştir. Yeni anabilim dallarının ait oldukları bölümle anlamsal bağlantısı kurulamamıştır (Tokgöz, 2003: 23-24).

Bir anabilim dalı olarak ülkemizde yakın tarihte kurulan kişilerarası iletişimin ülkemizde kendine has disiplinler sınırlarının çizilip çizilemediği, kavramları, kuramları, inceleme konuları, diğer disiplinlerle kurduğu ilişkiler ve uluslararası çalışmaları ne ölçüde takip ettiği kısacası bağımsız bir anabilim dalı haline gelip gelemediği soruları bu çalışmanın temel sorunsallarını oluşturmakta ve bu sorulara cevaplar sunabilmek ise çalışmanın amacını teşkil etmektedir. Bu bağlamda, öncelikle kişilerarası iletişim alanının özet bir literatür taraması yapılacaktır. Ardından çalışmanın metodolojisi hakkında bilgi verilecek ve gerçekleştirilen analizlerin sonuçları paylaşılacaktır. Bu çalışmanın bağımsız bir bilim dalı olarak kişilerarası iletişim alanında yapılacak çalışmalara sunmuş olduğu verilerle katkıda bulunması umulmaktadır.

## 1. Literatür taraması

Literatürde kişilerarası iletişimin belirli anlamlara vurgu yapılarak çeşitli ifadelerle tanımlandığı görülmektedir. Bu tanımlarda kişilerarası iletişim, “insanların birbirlerinin kişisel bilgilerini yansıtma ve oluşturmalarına ve ortak anlamlar yaratmalarına izin veren seçici, sistemik bir süreç” (Wood, 2018, s. 21); “iki kişi arasında isteyerek/istemeden gelişen ilişkilerin, kişisel olmayandan kişisel olana doğru hareket etmesi ile bir kişinin diğerini daha iyi tanımaya başladığı, işlevsel paylaşımların değişimi” (Gürüz ve Eğinli, 2014, s. 50); “benzersizlik, karşılıklı bağımlılık, kendini açma ve içsel ödüller nitelikleri ile ayırt edilen etkileşim” (Adler, Lawrence ve Proctor, 2018, s. 15); “aynı kültürel çerçeveyi kullanan aynı kültürel geçmişe sahip bireyler arasındaki iletişim” (Matsumoto, 2010, s. xi) şeklinde tarif edilmektedir. Hartley (2014) kişilerarası iletişimi, salt mesajların değiş tokuşu olmayıp; anlamların yaratıldığı, kısmen veya tamamen maksatlı biçimde devam eden bir süreç olarak görmektedir. Onun kişilerarası iletişim tanımını temelde üç unsur oluşturmaktadır. Bunlar;

Bir bireyden diğerine iletişim,

Yüz yüze iletişim,

İletişimin hem biçiminin hem de içeriğinin bireylerin toplumsal rolleri ve ilişkileri kadar kişisel özelliklerini de yansıtmasıdır (Hartley, 2014, s. 39).

Hartley, kişilerarası iletişim tanımını yedi önerme ile açıklamıştır. Bu önermeler, kişilerarası iletişimin yüz yüze görüşmelerden oluştuğu; iletişime geçen kişilerin birbirlerine karşı değişen roller ve ilişkilere sahip olduğu; iletişimin her zaman iki yönlü olarak gerçekleştiği; bu iki yönlü iletişimde mesajların mübadelesinden ziyade anlamların yaratıldığı ve paylaşıldığı; gerçekleştirilen iletişimlerin kısmen ya da tamamıyla niyetli ve maksatlı olduğu; olup biten bir olay ya da olay dizisinden ziyade devam etmekte olan bir süreç olduğu ve son olarak kişilerarası iletişimin zaman içerisinde biriktiği ve tarihsel bir arka plana sahip olduğunu ileri sürmektedir (Hartley, 2014, s. 40-51).

Bu tanım daha sonra araştırmacılar tarafından çeşitli eklemelerle detaylandırılmıştır. Bu eklemeler “Her kişilerarası değiş tokuşun benzersizliğine; etkileşimin fiziksel yakınlığına; kullanılabilir iletişim kanallarının çokluğuna; ortaya çıkan ilişkinin yerinin doldurulamazlığına; etkileşimde bulunanların karşılıklı bağımlılığına; mevcut geri bildirim anlık olmasına; ortaya çıkan kendini ifşanın boyutuna ve kişiden kişiye kaynaklanan ödüllerin içsel doğasına” (Hargie, 2011: 14-15) atıfta bulunmaktadır.

Bütün bu tanım ve eklemeler, kişilerarası iletişim alanının mekanik düzeydeki kitle iletişim çalışmalarından farklı olarak organik düzeyde gerçekleşen ve insani boyutu yüksek ortaklaşmalardan müphem bir alan olduğunu göstermektedir. Bu anlamda kişilerarası iletişimin insanı diğer canlılardan ayıran bir mezyet olarak iletişime (Ünal, 2022) doğrudan odaklandığı anlaşılmaktadır. Bu doğrultuda kişilerarası iletişim alanında yapılan çalışmaların kişilerarası iletişimin doğasına (Devito, 2013; Knapp,

Vangelisti ve Caughlin, 2014), benlik ve iletişime (Berko, Aitken ve Wolvin, 2010; Krauss ve Fussell, 1996; Gamble ve Gamble, 2014), sözlü ve sözsüz iletişime (Hargie, 2011; Floyd, 2011), kişilerarası ilişki ve iletişim türlerine (Lane, 2010; Trenholm ve Jensen, 2013; Beebe, Beebe ve Redmond, 2014), kişilerarası iletişim yeterliliğine (Berko, Aitken ve Wolvin, 2010; Verderber ve Macgeorge, 2016; Wood, 2020), kültürlerarası iletişime (Adler, Rosenfeld, Proctor, 2018; Verderber ve Macgeorge, 2016), kişilerarası iletişim teorilerine (Roloff, 2001; Berger, 2005; Antos, Ventola ve Weber, 2008; Braithwaite ve Schrodt, 2015) ve kişilerarası süreçlere (Danziger, 1976; Matsumoto, 2010; Solomon ve Theiss, 2013) odaklandığı görülmektedir.

Ancak literatür incelendiğinde kişilerarası iletişim alanının diğer hangi alanlardan beslendiğini, hinterlandını nerelerden kazandığını ortaya koyan herhangi bir çalışmanın olmadığı görülmektedir. Oysa kişilerarası iletişim gibi disiplinler arası bir alanın sınırlarını görebilmek adına bu tarz çalışmaların yapılması önem arz etmektedir. Bu doğrultuda dolaylı veriyi kullanarak, kişilerarası iletişim alanının temas ettiği diğer alanları tespit etmek önemli görülmektedir.

Dolaylı bir veri olarak atıf analizi bir bilimin kendi içindeki gelişiminin ve diğer bilim dallarıyla ilişkisinin ölçülmesine yardımcı olmaktadır. Bilimsel çalışmaların kendi içine kapalı olarak ulusal kaynaklarla sınırlı olup olmadığını ya da alanda gerçekleştirilen uluslararası çalışmaları da takip eder bir nitelik arz edip etmediğini göstermekte atıf analizi önemli bir veri aracıdır (Gökkurt, 1998, s. 23). Atıf analizi ile gerçekleştirilen çalışmalar daha çok kütüphanecilik, bilgi ve belge yönetimi alanlarında yoğunlaşsa da (Bayram, 1998; Al ve Tonta, 2004; Atılgan vd., 2008; Umut ve Doğan, 2012; Canata vd., 2017; Zan, 2019) turizm pazarlaması (Özel ve Kozak, 2012), bilimsel iletişim (Uçak ve Al, 2009), eğitim bilimleri (Karadağ vd., 2017), halkla ilişkiler (Yaşın vd., 2017), stratejik yönetim (Baskıcı, 2019), Türkçe öğretimi (Şeref ve Karagöz) ve yönetim bilişim sistemleri (Henkoğlu vd., 2019) gibi alanlarda da atıf analizi kullanılarak gerçekleştirilen çalışmaların olduğu görülebilmektedir.

Kişilerarası iletişimle ilgili alanında yapılan çalışmaların ise daha çok bibliyometrik analizler şeklinde ortaya konulduğu anlaşılmaktadır (Okmeydan, 2020; Karapınar, 2021; Kutlu, 2023). İlgili bu çalışmalarda kültürlerarası iletişim alanının Türkiye’de nasıl bir gelişim gösterdiği (Okmeydan, 2020), yaşlılarla iletişime yönelik bilimsel çalışmaların nasıl şekillendiği (Karapınar, 2021) ve empatik iletişime yönelik çalışmaların dağılımı ve özellikleri (Kutlu, 2023) ortaya konulmaya çalışılmıştır. Fakat doğrudan kişilerarası iletişim alanıyla ilgili herhangi bir bibliyometrik ya da atıf analizi çalışmasının olmayışı, bu konuda bizleri bu çalışmaya yöneltmiştir. Bu doğrultuda kişilerarası iletişim alanı bağlamında oluşan hinterlandın nerelerden beslenerek geliştiğini ortaya koymak üzere, incelenen çalışmaların (n=64) hangi alanlara atıf yaptığı, uluslararası literatürü takip düzeyi, en fazla katkı sağlayan yazar ve eserlerin neler olduğu gösterilmeye çalışılmıştır. Bu doğrultuda çalışma kapsamında aşağıdaki sorunun yanıtı bulunmaya çalışılmıştır.

**AS:** Kişilerarası İletişim alanında yazılan makalelerin genel durumu, menşei, kaynak türü ve atıf ağı nedir?

## 2. Metodoloji

### 2.1. Amaç ve yöntem

Çalışmanın amacı kişiler arası iletişim alanındaki atıf haritasını ortaya koymaktır. Atıf analizi akademik bir alandaki müktesebatı ortaya koyarken, alanın ilgilendiği konuları ve kaynakları göstermekte ve diğer

disiplinlerle etkileşim düzeylerini de açığa çıkartmaktadır. Atıf analizleri, akademik bir alanda gerçekleştirilen çalışmaların kaynaklarına ulaşmada ve dolayısıyla o alana katkıda bulunan çalışmalara ulaşma imkanı vermektedir (Baker, 1990, s. 3). Bu vesileyle kişilerarası iletişim alanını besleyen kaynakların neler olduğu, alanda yapılan çalışmaların yabancı kaynaklara başvuru durumu, en çok başvurulan kaynağın hangisi olduğu ve kişilerarası iletişim alanında en çok hangi üniversiteden yayın çıktığı ortaya koyulmaya çalışılmaktadır. Böylelikle kişilerarası iletişim alanının hangi disiplin içerisinde değerlendirilmesi gerektiği yordanmaya çalışılacaktır.

Çalışmanın yöntemini niceliksel içerik analizi oluşturmaktadır. Çalışma kapsamında Dergipark bünyesinde yer alan dergiler incelenecektir. Bu amaçla, öncelikle Dergipark üzerinden kişilerarası iletişim taraması gerçekleştirilmiştir. Bu genel tarama 60.730 makale sonucunu vermektedir. Çalışmanın amacıyla alakalı olarak, gelişmiş arama seçeneklerinden, anahtar kelimesi kişilerarası iletişim olan makaleler sınırlandırıldığında, bu sayı 64 makale olarak belirmektedir. Bu anahtar kelime altında bulguların makaleler (n=64) inceleme altına alınarak, makalelerde kullanılan atıflar (n=1978) araştırma sorusunda yer alan hususlara cevap verecek biçimde kodlanmıştır. Kodlamalar inceleme altına alınan makalelerin MAXQDA 2022 paket programına aktarılması sonrasında gerçekleştirilmiş olup, niceliksel bir içerik analizi gerçekleştirilmiştir.

## 2.2. Evren ve örneklem

Akademik makaleler, bir alandaki bilimsel gelişimin izlenmesinde önemli veri kaynaklarıdır. Dolayısıyla çalışma, kişilerarası iletişim anahtar kelimesiyle bağlantılı makaleleri örneklem olarak kabul etmektedir. Bu doğrultuda “*TÜBİTAK ULAKBİM çatısı altında, Türkiye’de yayınlanan akademik hakemli dergiler için elektronik ortamda barındırma ve editöryal süreç yönetimi hizmeti sunan*” Dergipark üzerinden kişilerarası iletişim anahtar kavramıyla bir tarama gerçekleştirilmiş ve çıkan sonuçlar bu kavram başlığı altında toplam 64 (altmış dört) makalenin yer aldığını göstermiştir.

## 3. Bulgular

### 3.1. Makalelere dair genel bilgiler

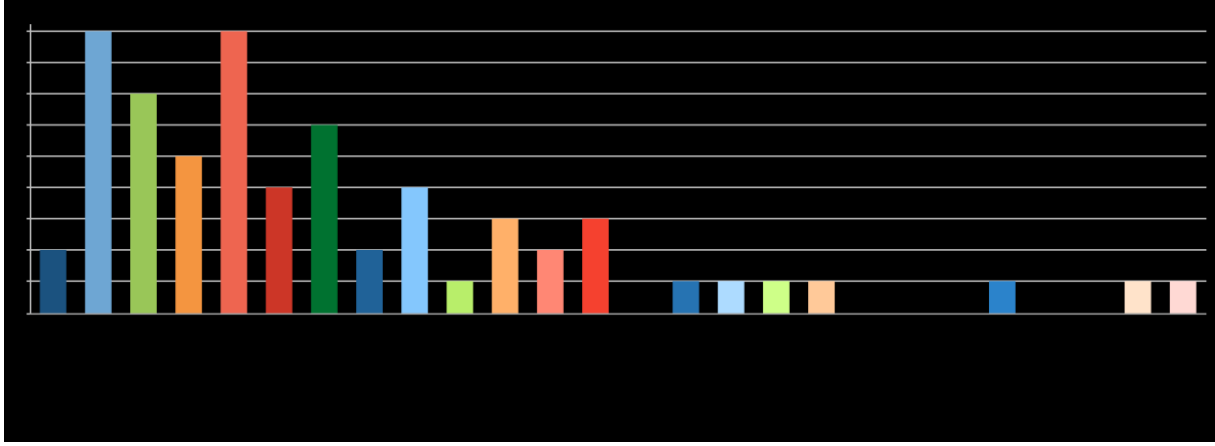
Kişilerarası İletişim anahtar kavramı etrafında gerçekleştirilen tarama sonrasında ilk makalenin 1998 yılında yayımlandığı görülmektedir. Bu yıldan itibaren 2000, 2001, 2003, 2004, 2005 ve 2010 yılları dışında her yıl, kişilerarası iletişim üzerine çalışmalar yapıldığı görülmektedir.

Yıl	n	%	Yıl	n	%
2023	2	3,13	2010	0	0,00
2022	9	14,06	2009	1	1,56
2021	7	10,94	2008	1	1,56
2020	5	7,81	2007	1	1,56
2019	9	14,06	2006	1	1,56
2018	4	6,25	2005	0	0,00
2017	6	9,38	2004	0	0,00

2016	2	3,13	2003	0	0,00
2015	4	6,25	2002	1	1,56
2014	1	1,56	2001	0	0,00
2013	3	4,69	2000	0	0,00
2012	2	3,13	1999	1	1,56
2011	3	4,69	1998	1	1,56
<b>K. Toplam</b>	<b>57</b>	<b>89,06</b>	<b>TOPLAM</b>	<b>64</b>	<b>100,00</b>

**Tablo-1.** Makalelerin Yıllara Göre Dağılımı

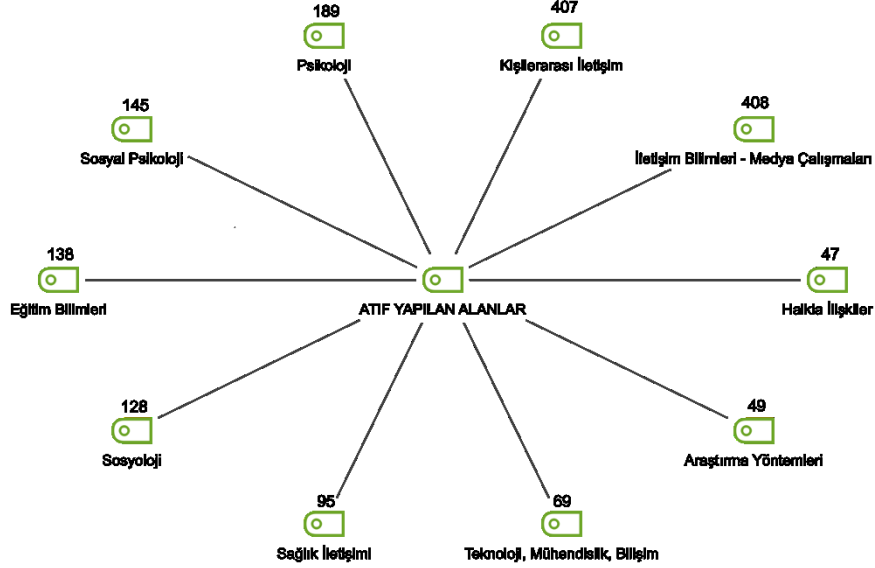
En fazla yayın yapılan yıllar ise 2019 (n=9) ve 2022 (n=9) yıllarıdır. Bu iki yılda yapılan yayınlar, incelenen makalelerin %28,13'ünü oluşturmaktadır.

**Grafik-1.** Makalelerin Yıllara Göre Dağılım Grafiği

2010 yılı ve öncesindeki senelerde her sene en fazla 1 (bir) yayın yapıldığı görülürken, 2011 ve sonrasında 2014 yılı haricinde her yıl 2 (iki) ve üzerinde yayın yapıldığı görülmektedir. Ayrıca 2011 yılı sonrasında kişilerarası iletişim kavramı çerçevesinde mutlaka yayın yapıldığı anlaşılmaktadır.

### 3.2. Makalelerde kullanılan atıfların alanlara göre dağılımı

İncelenen makalelerin kaynakçaları analiz edildiğinde çok farklı alanlara (n=28) atıf yapıldığı görülmektedir. Fakat atıfların 40 ve üzeri frekansa sahip toplam 10 alanda (sağlık bilimleri ve sağlık iletişimi alanları birleştirilmiştir) dağıldığı görülmektedir.



**Şekil-1.** Frekans Değeri 40 ve Üzeri Olan Atıf Alanları

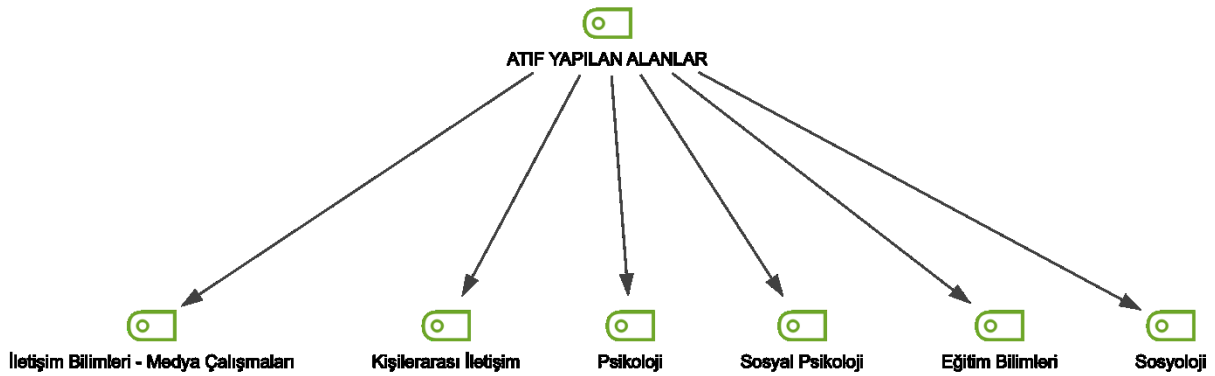
Ele alınan makalelerin %87,08'inin ilgili on alandan (n=1722) beslendiği görülmektedir. Diğer alanların toplam etkisi %12,92'dir (n=256).

Alan	n	%	Alan	n	%
Edebiyat	10	0,51	Çalışma ve Endüstri İlişkileri	38	1,92
Fizik	7	0,35	Sağlık Bilimleri	47	2,38
Teoloji	5	0,25	Araştırma Yöntemleri	49	2,48
Tarih	16	0,81	İktisadi ve İdari Bilimler	31	1,57
Görsel İletişim Tasarımı	3	0,15	Turizm	12	0,61
Siyaset Bilimi	5	0,25	Kişilerarası İletişim	407	20,58
Halkla İlişkiler	47	2,38	Eğitim Bilimleri	138	6,98
Dil Bilimleri	13	0,66	Sağlık İletişimi	95	4,80
Felsefe	35	1,77	Spor Bilimleri	3	0,15
Hukuk	16	0,81	Sosyal Psikoloji	145	7,33

Teknoloji, Mühendislik, Bilişim	69	3,49	İletişim Bilimleri - Medya Çalışmaları	408	20,63
İletişim Sosyolojisi	9	0,46	Psikoloji	189	9,56
Reklamcılık ve Pazarlama	25	1,26	Sanat	5	0,25
Müşteri İlişkileri Yönetimi	23	1,16	Sosyoloji	128	6,47
<b>K. Toplam</b>	<b>283</b>	<b>14,31</b>	<b>TOPLAM</b>	<b>1978</b>	<b>100</b>

**Tablo-2.** Atıfların Alan Dağılımı

En çok atıf yapılan (frekans değeri 100 ve üzeri olan) alanlar ise sırasıyla; iletişim bilimleri - medya çalışmaları (n=408), kişilerarası iletişim (n=407), psikoloji (n=189), sosyal psikoloji (n=145), eğitim bilimleri (n=138) ve sosyoloji (n=128) alanlarıdır. İletişim sosyolojisi (n=9), fizik (n=7), teoloji (n=5), siyaset bilimi (n=5), sanat (n=5), spor bilimleri (n=3) ve görsel iletişim tasarımı (n=3) alanlarına çok az atıf yapıldığı görülmektedir.

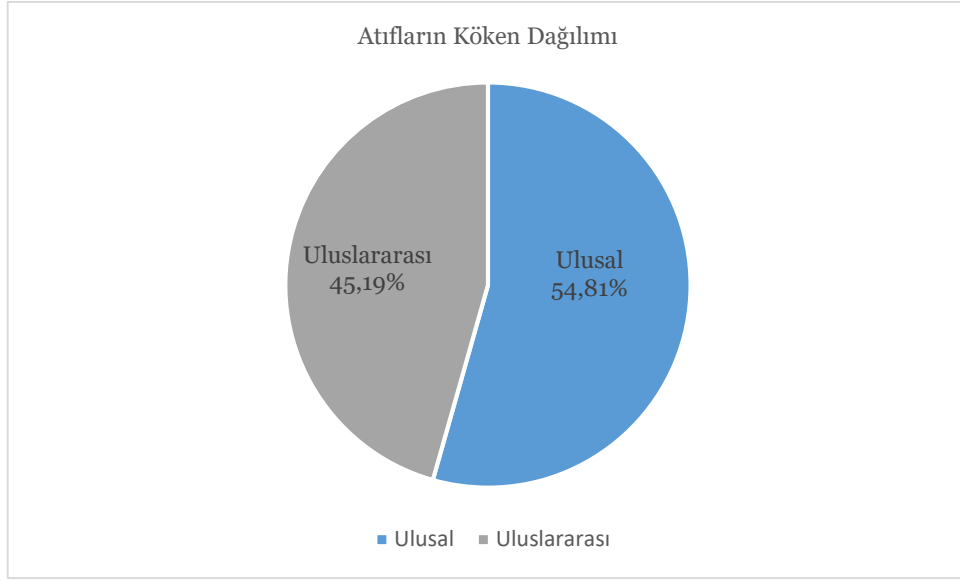


**Şekil-2.** En Fazla Atıf Yapılan Alanlar

En çok atıf yapılan alanların (n=1415) toplam atıflara oranı %71,53 olarak görülmektedir. İletişimle ilgili alanların (n=815) toplam atıflara oranı ise %41,20'dir. Ardından psikoloji ilişkili atıflar (n=189) %9,55; sosyal psikoloji ilişkili atıflar (n=145) %7,33; eğitim bilimlerine ilişkin atıflar (n=138) %6,97 ve sosyolojiyle bağlantılı atıflar (n=128) %6,47 orana sahiptir.

### 3.3. Makalelerde kullanılan atıfların menşei

Makalelerde kullanılan atıfların yarısından fazlası ulusal kökenli yayınlardan (n=1066) gerçekleştirilmiştir. Bunun yanında uluslararası yayınlardan (n=894) %45,19 oranında yararlanılmıştır.



**Grafik-2.** Makalelerde Kullanılan Atıfların Menşei

Kullanılan uluslararası yayınların dili büyük ölçüde İngilizce olup (n=855), diğer uluslararası atıfların dili Almanca ve Fransızcadır (n=39).

### 3.4. Makalelerde kullanılan kaynakların türleri

İncelenen makalelerdeki atıfların en çok makale (n=869) türünde yapıldığı görülmektedir. Daha sonra sırasıyla; kitap (n=731), kitap bölümü (n=127), internet kaynakçası (n=83), yüksek lisans tezi (n=68), konferans metni (n=50) ve doktora tezi (n=50) türündeki kaynaklardan atıf yapıldığı anlaşılmaktadır.

Kaynak Türü	n	%
Araştırma Raporu	3	0,15
Yönetmelik	3	0,15
Lisans Tezi	2	0,10
Sözlük	8	0,40
Ders Ödevi ve Notu	2	0,10
İnternet Kaynakçası	83	4,20
Doktora Tezi	32	1,62
Yüksek Lisans Tezi	68	3,44
Kitap Bölümü	127	6,42
Konferans Metni	50	2,53
Kitap	731	36,96



Makale	869	43,93
<b>TOPLAM</b>	<b>1978</b>	<b>100,00</b>

**Tablo-3.** Atıfların Kaynak Türü

Bunlara ek olarak sözlük (n=8), yönetmelik (n=3), araştırma raporu (n=3), lisans tezi (n=2) ve ders ödevlerine (n=2) de sınırlı düzeyde atıf yapıldığını görmek mümkündür.

### 3.5. En fazla istifade edilen yazarlar ve kaynaklar

Ele alınan makalelerde kedisine en fazla atıf yapılan yazar Üstün Dökmen'dir (n=31). Kendisine toplam 24 farklı eserde atıf yapılmış olup, incelenen makalelerin %37,5'inde Üstün Dökmen'e atıf yapıldığı görülmektedir.

Yazar	n	%
Dökmen, Ü.	31	0,81
Yılmaz, M.	19	0,49
Brok, P.	17	0,44
Bauman, Z.	16	0,42
Vangelisti, A. L.	15	0,39
Erdoğan, İ.	14	0,36
Işık, M.	14	0,36
Leary	14	0,36
Cüceloğlu, D.	12	0,31
Hartley, P.	11	0,29
Korkut, F.	16	0,42

**Tablo-4.** En Fazla Atıf Yapılan Yazarlar

Üstün Dökmen'in ardından en fazla atıf alan yazarlar sırasıyla; Yılmaz (n=19), Brok (n=17), Bauman (n=16), Korkut (n=16), Vangelisti (n=15), Erdoğan, Işık, Leary (n=14), Cüceloğlu (n=12) ve Hartley'dir (n=11). En fazla atıf yapılan eser ise yine Üstün Dökmen tarafından kaleme alınmış İletişim Çalışmaları ve Empati (n=21) adlı eserdir.

Eser	n	%
İletişim Çalışmaları ve Empati (Dökmen, Ü.)	21	32,81%
Kişilerarası İletişim (Hartley, P.)	10	15,63%
İletişim Becerileri Ölçeğinin Geliştirilmesi: Güvenirlik ve Geçerlik Çalışmaları (Korkut, F.)	8	12,50%

İletişim Çalışmalarına Giriş (Fiske, J.)	6	9,38%
İletişimden Kitle İletişimine (Işık, M.)	6	9,38%
Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (Yıldırım, A. & Şimşek, H.)	6	9,38%
Yetişkinlere Yönelik İletişim Becerileri Eğitimi (Korkut, F.)	5	7,81%
İletişimi Anlamak (Erdoğan, İ.)	5	7,81%
İnsan İnsana (Cüceloğlu, D.)	5	7,81%
İletişim Bilimi (Lazar, J.)	4	6,25%
Bedenin Dili (Baltaş, Z. & Baltaş, A.)	4	6,25%

**Tablo-5.** En Fazla Atıf Yapılan Eser

Ardından en fazla Hartley'in "Kişilerarası İletişim" (n=10), Korkut'un İletişim Becerileri Ölçeğinin Geliştirilmesi: Güvenirlilik ve Geçerlik Çalışmaları" (n=8), Fiske'nin "İletişim Çalışmalarına Giriş" (n=6), Işık'ın "İletişimden Kitle İletişimine" (n=6), Yıldırım ve Şimşek'in "Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri" (n=6), Korkut'un "Yetişkinlere Yönelik İletişim Becerileri" (n=5), Erdoğan'ın "İletişimi Anlamak" (n=5), Cüceloğlu'nun "İnsan İnsana" (n=5), Lazar'ın "İletişim Bilim" (n=4) ve Baltaş ve Baltaş'ın "Bedenin Dili" (n=4) adlı çalışmalarına atıf yapıldığı göze çarpmaktadır. Dökmen'in "İletişim Çalışmaları ve Empati" (n=21) adlı eserinin incelenen makalelerin %32,81'inde atıf aldığı görülmektedir. Yine Hartley'in "Kişilerarası İletişim" (n=10, %15,62) ve Korkut'un "İletişim Becerileri Ölçeğinin Geliştirilmesi: Güvenirlilik ve Geçerlik Çalışmaları" (n=8, %12,5) adlı eserlerinin analize tabi tutulan makalelerin %10'undan fazla bir kısmında atıf aldığı tespit edilmiştir.

## Sonuç, tartışma ve öneriler

### Sonuç ve tartışma

Çalışma kapsamında halkla ilişkiler anabilim dalının bir alt bilim dalı olarak kişilerarası iletişim alanının nerelerden beslendiği atıf analizi tekniğiyle ortaya konulmaya çalışılmıştır. Dergipark üzerinden kişilerarası iletişim anahtar kelimesi kullanılarak bir tarama gerçekleştirilmiş ve bulgularan çalışmalar (n=64) analize tabi tutulmak üzere MAXQDA 2022 paket programına aktarılmıştır. Daha çok niceliksel veri analizi tekniğinin kullanıldığı çalışmada, kişilerarası iletişim anahtar kavramı bağlamında bulgularan makaleler atıf-alan ilişkisi, atıf menşei, atıf yapılan kaynaklar ve en çok atıf yapılan yazar ve eser bağlamlarında kodlanarak nicelleştirilmiştir. Ardından ortaya çıkan nicel değerler üzerinden kişilerarası iletişim alanının durumu gözler önüne serilmeye çalışılmıştır.

Literatürde kişilerarası iletişim çalışmalarının odağında yer alan konuların kişilerarası iletişimin doğası (Devito, 2013; Knapp, Vangelisti ve Caughlin, 2014), benlik ve iletişim (Berko, Aitken ve Wolvin, 2010; Krauss ve Fussell, 1996; Gamble ve Gamble, 2014), sözlü ve sözsüz iletişim (Hargie, 2011; Floyd, 2011), kişilerarası ilişki ve iletişim türleri (Lane, 2010; Trenholm ve Jensen, 2013; Beebe, Beebe ve Redmond, 2014), kişilerarası iletişim yeterliliği (Berko, Aitken ve Wolvin, 2010; Verderber ve Macgeorge, 2016; Wood, 2020), kültürlerarası iletişim (Adler, Rosenfeld, Proctor, 2018; Verderber ve Macgeorge, 2016), kişilerarası iletişim teorileri (Roloff, 2001; Berger, 2005; Antos, Ventola ve Weber, 2008; Braithwaite ve Schrod, 2015) ve kişilerarası süreçler (Danziger, 1976; Matsumoto, 2010; Solomon ve Theiss, 2013)

gibi gibi ilgi alanlarını içerdiği görülmektedir. Bu çalışma kapsamında analiz edilen makalelerin konularının, literatürle doğrudan ilişkili olduğu görülmektedir. Ayrıca, literatürle dolaylı olarak ilişkili olan alanlarda da çalışmalar yapıldığı tespit edilmiştir. Bu bağlamda, kişilerarası iletişim anahtar kavramıyla yazılan makalelerin en fazla iletişim bilimleri - medya çalışmaları (n=408), kişilerarası iletişim (n=407), psikoloji (n=189), sosyal psikoloji (n=145), eğitim bilimleri (n=138), sosyoloji (n=128), sağlık iletişimi (n=95), araştırma yöntemleri (n=49), halkla ilişkiler (n=47) ve sağlık bilimleri (n=47) alanlarından beslendiğini göstermektedir. Kişilerarası anahtar kavramıyla yazılan makalelerin daha çok iletişim ile ilgili alt alanlardan besleniyor oluşu (kümülatif n=957) kişilerarası iletişim alanının iletişimin bir alt dalı olarak değerlendirilmesine delil niteliği taşıdığı yönünde yorumlanabilir. Ancak kişilerarası iletişim alanının halkla ilişkiler anabilim dalında yer alan bir bilim dalı olarak yer almasına rağmen halkla ilişkiler alanından (n=47) istifade etme düzeyi oldukça manidar görünmektedir.

Elde edilen bulgulara göre kişilerarası iletişim anahtar kavramı kullanılarak yazılan ilk eserin 1998 yılında yazıldığı anlaşılmıştır. Bazı yıllar hariç (2000, 2001, 2003, 2004, 2005 ve 2010) 2011 yılına kadar kişilerarası iletişim anahtar kavramıyla yazılan makalelerin her yıl tek (n=1) eser şeklinde çıktığı görülmektedir. Ancak 2011 ve sonrasındaki yıllarda kişilerarası iletişim alanındaki çalışmalara artan bir ilginin olduğu tespit edilmiştir. Bu artan ilgiyi yıllık yayın grafiği üzerinden okumak da mümkündür. Kişilerarası iletişim anahtar kavramıyla en fazla yayın üretilen yıl 2019 (n=9) ve 2021(n=9) yıllarıdır. Bu yıllarda fazlaca yayın üretilmesini teknolojide yaşanan gelişmelerin ve COVID-19 pandemisinin kişilerarası iletişim alanında yaratmış olduğu etkilerle ilişkilendirmek mümkündür. Çünkü gerek teknoloji gerekse COVID-19 kişilerarası iletişim hususunda ciddi engeller ve sorunlar barındırdığı düşünülmektedir.

Kişilerarası iletişim anahtar kavramıyla yazılan makalelerde uluslararası yayınlardan beslenme düzeyi (n=894) düşük olmamakla birlikte daha çok ulusal literatürün (n=1066) takip edildiği tespit edilmiştir. Bu durum kişilerarası iletişim alanının çok belirgin olmasa da ulusal kaynaklardan beslenerek, gelişim gösterdiği yönünde yorumlanabilir. Bunun yanında uluslararası yayın dilinin ağırlıklı olarak İngilizce olması hem kişilerarası iletişim alanındaki uluslararası dilin İngilizce olduğu hem de kişilerarası iletişim anahtar kavramıyla eser ortaya koyan yazar ve araştırmacıların diğer dillere olan hakimiyetinin düşük olduğu yönünde yordanabilir.

Gerçekleştirilen analizler nezdinde kişilerarası iletişim anahtar kavramıyla yazılan makalelere en fazla kaynak oluşturan yazarın Üstün Dökmen (n=31) ve en fazla başvuru alan eserlerin İletişim Çalışmaları ve Empati (n=21) adlı eser olduğu anlaşılmıştır. En fazla başvuru alan eserlerin (n=11) %81,81'inin iletişim alanıyla (n=9) doğrudan ilişkili olduğu görülmektedir. Yine burada da en çok başvuru alan eserlerin iletişime ilişkin olması, kişilerarası iletişim alanının karakterini yorumlamaya yardımcı olmaktadır. Bu anlamda kişilerarası iletişim alanı her ne kadar psikoloji, sosyal psikoloji, eğitim bilimleri, sosyoloji gibi alanlardan da besleniyor olsa da iletişim alanında değerlendirilmesi gereken bir alt disiplin olarak varlığını korumaktadır.

Bütün bu yönleriyle, literatürümüzdeki yeri uluslararası literatüre kıyasla oldukça taze olan kişilerarası iletişim alanının ülkemizde daha gelişme aşamasında olduğunu söyleyebiliriz. Sayıları son yıllarda artan çalışmaların, multidisipliner özelliği olmasına karşın bu özelliğin dar çerçevelerde kaldığı görülmektedir. Bu bağlamda, kişilerarası iletişimin anabilim dalı olarak hangi bölüm kapsamında konumlandırılacağı hususunun da bu alanda gerçekleştirilecek çalışmaların konu, içerik ve diğer disiplinlerle kuracağı bağlar noktasında önem arz ettiğini söyleyebiliriz. Zira ait olduğu bölümün kişilerarası iletişimi yeterince besleyemediği görülmektedir. Bunlardan hareketle, ülkemizde taze ve

gelişmekte olan kişilerarası iletişim bilim dalı alanında çalışan akademisyenlere, disiplinin özgünlüğü, sınırları, kapsamı ve multidisiplinerliği noktalarında görevler düştüğünü söyleyebiliriz.

## Öneriler

İlgili bu çalışma sadece Türkiye'deki literatüre odaklandığı ve Dergipark içerisinde kişilerarası iletişim anahtar kavramıyla yazılmış makaleleri inceleme altına aldığı için kısıtlı bir çalışmadır. Dolayısıyla çalışmanın sonuçlarını kişilerarası iletişim alanının geneline yaymak pek mümkün değildir. Ancak sonraki çalışmaların kişilerarası iletişim alanının sınırlarını tam anlamıyla çizebilmek adına daha geniş bir veriyle çalışılması bulguların genele yayılmasını kolaylaştıracaktır. Ayrıca uluslararası literatürde kişilerarası iletişim alanının ne durumda olduğunu ortaya koyacak çalışmaların da gerçekleştirilmesi, Türkiye'deki mevcut durumun görülmesi ve karşılaştırmaların yapılabilmesi açısından önemli görülmektedir.

Küçük bir örneklem üzerinden gerçekleştirilen bu çalışmanın etki alanı her ne kadar kısıtlı olsa da bir alanının sınırlarını görebilmek adına atıf analizi tekniğinin değerli olduğunu göstermesi açısından önemli görülmektedir. Çalışmanın sonraki çalışmalara piyon olması ümit edilmekle birlikte kişilerarası iletişim gibi sınırları oldukça geniş alanların hinterlandının belirlenmesinde benzer çalışmaların yapılması beklenmektedir.

## Kaynakça

- Adler, R.B., Rosenfeld, L.B., Proctor, R.F. (2018). *Interplay The Process Of Interpersonal Communication*, 14th Edition, New York: Oxford University Press.
- Al, U., & Tonta, Y. (2004). Atıf Analizi: Hacettepe Üniversitesi Kütüphanecilik Bölümü Tezlerinde Atıf Yapılan Kaynaklar. *Bilgi Dünyası*, 5(1), 19-47.
- Allen, M., Preiss, R.W., Gayle, B.M., Burrell, N.A. (2002), *Interpersonal Communication Research: Advances Through Meta-Analysis*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers
- Antos, G., Ventola, E. Weber, T. (2008). *Handbook Of Interpersonal Communication*, Berlin: Mouton De Gruyter.
- Atılğan, D., Atakan, C., Bulut, B. (2008). Türkçe Kütüphanecilik Dergilerinin Atıf Analizi. *Türk Kütüphaneciliği*, 22(4), 392-413.
- Baker, D. (1990). Citation analysis: A methodological review, *Social Work Research and Abstracts*, 26 (3): 3-10.
- Baskıcı, Ç. (2019). Stratejik Yönetim Alanındaki Atıf İlişkilerinin Ağ Analizi İle Değerlendirilmesi. *Atatürk Üniversitesi İktisadi Ve İdari Bilimler Dergisi*, 33(1), 51-68.
- Bayram, Ö. G. (1998). Atıf Verisi (Citation Data) Ve Enformetrik Yasalar: Türk Kütüphanecilik Literatüründeki Doktora Tezleri Üzerinde Bir Uygulama. *Türk Kütüphaneciliği*, 12(1), 21-32.
- Beebe, S.A., Beebe, S.J., Redmond, M.V. (2014). *Interpersonal Communication: Relating To Others* (Seventh Edition), Pearson Education.
- Berger, C. R. (2005). *Interpersonal Communication: Theoretical Perspectives, Future Prospects*. *Journal Of Communication*, 55(3), 415-447.
- Berko, R., Aitken, J. E., Wolvin, A. (2010). *ICOMM: Interpersonal Concepts And Competencies: Foundations Of Interpersonal Communication*. Rowman & Littlefield Publishers.
- Braithwaite D.O. (2014) "Opening The Door": The History And Future Of Qualitative Scholarship In Interpersonal Communication, *Communication Studies*, 65:4, 441-445, DOI: 10.1080/10510974.2014.927295

- Braithwaite D.O., Schrod P. (2015). Engaging Theories İn Interpersonal Communication Perspectives (Second Edition), Sage Publications.
- Danziger, K. (1976). Interpersonal Communication, Oxford: Pergamon Press Inc.
- Devito, J.A. (2013). The Interpersonal Communication Book (13th Edition), New York: Pearson Education.
- Floyd, K. (2011). Interpersonal Communication (Second Edition), New York: Mcgraw-Hill.
- Gamble, T. K., Gamble, M.W. (2013). Interpersonal Communication: Building Connections Together, New York: SAGE Publications.
- Gökkurt, Ö. (1998). Atf Verisi (Citation Data) Ve Enformetrik Yasalar: Türk Kütüphanecilik Literatüründe Doktora Tezleri Üzerine Bir Uygulama. *Türk Kütüphaneciliği*, 12(1), 21-32.
- Gürüz, D., Eğinli, A.T. (2014). Kişilerarası İletişim Bilgiler- Etkiler-Engeller, 4. Basım, Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık
- Hargie, O. (2011). Skilled İnterpersonal Communication: Research, Theory And Prractice (5th Edition), London And New York: Routledge.
- Hartley, P. (2014). Kişilerarası İletişim, Ankara: İmge Kitabevi Yayınları
- Henkoğlu, H. Ş., Mizanlı, M. C., & Barutcu, S. (2019). Türkiye’de Yönetim Bilişim Sistemleri Alanındaki Tezlerin Atf Analizi. *Bilgi Dünyası*, 20(2), 95-117.
- Karadağ, E., Yalçın, M., Çiftçi, K., Danışman, Ş., Sölpük, N., Tosuntaş, Ş., & Ay, Y. (2017). Türkiye’de Eğitim Bilimleri Ve Öğretmen Yetiştirme Alanındaki Bilimsel Yayınların Atf Analizleri. *Bilgi Dünyası*, 18(1), 9-28.
- Karapınar, D. Ç. (2021). Yaşlı Bireylerle İletişim: Bibliyometrik Haritalama Ve İçerik Analizi. *Yaşlı Sorunları Araştırma Dergisi*, 14(1), 27-39.
- Knapp, M.L., Vangelisti, A.L., Caughlin, J.P. (2014). Interpersonal Communication And Human Relationships (Seventh Edition), Pearson.
- Krauss, R.M., Fussell, S.R. (1996). Social Psychological Models Of İnterpersonal Communication. In E. T. Higgins & A. Kruglanski (Ed.), *Social Psychology: A Handbook Of Basic Principles*. Guilford .
- Kutlu, M. K. (2023). Wos Veri Tabanında Yer Alan Empatik İletişim Konulu Akademik Çalışmaların Bibliyometrik Analizi. *International Journal of Social Humanities Sciences Research*, 10(96), 1300-1310.
- Lane, S.D. (2010). Interpersonal Communication: Competence And Context, Second Edition, Pearson.
- Matsumoto, D. E. (2010). APA Handbook Of İnterpersonal Communication, New York: Walter De Gruyter, Inc.
- Okmeydan, S.B. (2020). Kültürlerarası İletişim Alanındaki Eğilimler: ‘Kültürlerarası İletişim’ Başlıklı Lisansüstü Tezlerin Bibliyometrik Analizi. *TRT Akademi*, 5(10), 578-611.
- Özel, Ç. H., Kozak, N. (2012). Turizm Pazarlaması Alanının Bibliyometrik Profili (2000- 2010) Ve Bir Atf Analizi Çalışması. *Türk Kütüphaneciliği*, 26 (4), Ss. 715-733.
- Roloff, M. E., Anastasiou, L. (2001). Interpersonal Communication Research: An Overview. *Annals Of The International Communication Association*, 24(1), 51-70.
- Solomon, D., Theiss, J. (2013). Interpersonal Communication: Putting Theory İnto Practice (1st Ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203147832>
- Şeref, İ., Karagöz, B. (2020). Yabancılara Türkçe Öğretimi Lisansüstü Tezlerinin Atf Analizi (1988-2019). *Cukurova University Faculty Of Education Journal*, 49(2).
- Tokgöz, O. (2003). Türkiye’de İletişim Eğitimi: Elli Yıllık Bir Geçmişin Değerlendirilmesi. *Kültür Ve İletişim*, 6(11), 9-32.

- Trenhol, S., Jensen, A. (2013). *Interpersonal Communication*, 7th Edition, New York: Oxford University Press.
- Uçak, N.Ö., Al, U. (2009). Bilimsel İletişimin Zamana Göre Değişimi: Bir Atıf Analizi Çalışması. *Bilgi Dünyası*, 10(1), 1-22.
- Umut, A.L., Doğan, G. (2012). Hacettepe Üniversitesi Bilgi Ve Belge Yönetimi Bölümü Tezlerinin Atıf Analizi. *Türk Kütüphaneciliği*, 26(2), 349-369.
- Ünal, C. (2022). *Toplumun Medyatik İnşası ve Göç*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Verderber, K.S., Macgeorge, E.L., Verderber R.F. (2016). *Interpersonal Communication*, Fourteen Edition, New York: Oxford University Press.
- Wood, J.T. (2020). *Interpersonal Communication: Everyday Encounters*, Ninth Edition, Cengage Learning.
- Yaşın, C., Çetin, M., Sönmez, B. (2017). Halkla İlişkiler Alanındaki Doktora Tezleri Üzerinden Türkiye Ve Abd'de Bilimsel Bilginin Gelişiminin Analizi. *Selçuk İletişim*, 10(1), ss. 454-480.
- Zan, B. U. (2019). Doğrudan Atıf, Ortak Atıf Ve Bibliyografik Eşleşme Yaklaşımlarına Dayalı Olarak Araştırma Alanlarının Değerlendirilmesi. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 14(2), 501-516.

## 46. Toplumsal cinsiyet rollerini tersinden anlamlandırarak: Babalık ve erkeklik rolünün reklamlar üzerinden analizi

Neva DOĞAN<sup>1</sup>

Esra DUDU KARAMAN<sup>2</sup>

**APA:** Doğan, N. & Dudu Kahraman, E. (2023). Toplumsal cinsiyet rollerini tersinden anlamlandırarak: Babalık ve erkeklik rolünün reklamlar üzerinden analizi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (36), 809-824. DOI: 10.29000/rumelide.1369120.

### Öz

Toplumsal cinsiyet çalışmalarının yalnızca kadınlara odaklanması, erkeklik kavramının toplumun tüm unsurları tarafından (medya, aile, okul vb.) biçimlendirilen, inşa edilen ve yeniden üretilen bir alanda olduğu gerçeğini çoğunlukla gizlemektedir. Oysaki modernist söylem içerisinde anlamın zıtlıklar içinde kurulduğu düşünüldüğünde erkekliğin ne olduğunun kadınların ne olmadığı üzerinden belirlendiği söylenebilir. Bu nedenle kadınlık rolleri tanımlanırken erkekliğe ilişkin de örtük tanımlamalar yapılmaktadır. Toplumsal anlamın inşa edilmesinde başat bir öneme sahip olan medya metinleri de toplumsal anlamı inşa ederken erkeklik kavramına sıkça başvurmaktadır. Bu çalışmada erkeklik ve erkekliğin tanımlanmasında temel bir role sahip olan babalık kavramı, içinde baba ve koca rolünün olduğu reklamlar temel alınarak medya metinlerinde bu figürlerin aile içi rolü, işlenen mesajın etkinliğine ilişkin teknik veriler ve babalık kimliğinin öne çıkarıldığı ürün türü bağlamında ortaya konulmaktadır.

**Anahtar kelimeler:** Babalık, erkeklik, toplumsal cinsiyet, reklam, reklam analizi

## Interpreting gender roles in reverse: Analysis of fatherhood and masculinity roles through advertisements

### Abstract

The fact that gender studies focus only on women mostly hides the fact that the concept of masculinity is shaped, constructed and reproduced by all elements of society (media, family, school, etc.). However, considering that meaning is constructed in contrasts within modernist discourse, it can be said that what masculinity is determined by what women are not. Therefore, while defining the roles of femininity, implicit definitions of masculinity are also made. Media texts, which have a dominant role in the construction of social meaning, frequently refer to the concept of masculinity while constructing social meaning. In this study, the concept of fatherhood, which has a fundamental role in the definition of masculinity and manhood, is revealed in the context of the role of the father figure in the family in media texts, technical data on the effectiveness of the message processed and the effect of the identity of the relevant brand on the approach to gender roles, based on advertisements with the father role in them.

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Gümüşhane Üniversitesi, İletişim Fakültesi, Radyo, Televizyon ve Sinema Bölümü, Fotoğraf, Video ve Grafik ABD (Gümüşhane, Türkiye), neva@gumushane.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-2602-8592 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 15.08.2023-kabul tarihi: 20.10.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1369120]

<sup>2</sup> Dr. Öğr. Üyesi Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi, Gazetecilik Bölümü, Basın Ekonomi ve İşletmeciliği ABD (Gümüşhane, Türkiye), esradudu@gumushane.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-2070-8113

**Keywords:** Fatherhood, masculinity, gender roles, advertising, advertising analysis

## Giriş

Baba-çocuk ilişkisi sanatta, edebiyatta ya da psikolojide anne-çocuk ilişkisi kadar yer bulamamış, onun kadar da itibar kazanamamış bir ilişkidir. Bunda geçmişten bugüne dek uzanan mitolojik hikâyeler veya sözlü kültürün önemli unsurlarından atasözlerinin etkisi yadsınamaz derecede büyüktür. Yunan mitosunun benzersiz hikâyelerinden, Sofokles'in ölümsüz tragedyası *Kral Oidipus* ve psikanalist Sigmund Freud'un Oidipus Kompleksi Kuramı'na esin kaynağı olmuş Oidipus hikâyesi de yarattığı toplumsal bellek açısından önem taşır. Sözlü kültürün en dolaylı anlatı türlerinden olan atasözleri de anneliğe ve anne olmaya dair birçok söyleme sahipken babalık aynı bolluktan nasibini alamamıştır. Babalığa dair söylemlere baktığımızda çoğunlukla babaya itaat etmeye ve onu saymaya sevk etmekte, aynı zamanda da baba ile evlat arasında husumetler olabileceğine dair anlamlar içerir. Örneğin, "Babasına hayır etmeyen kimseye hayrı olmaz.", "Baba himmet, oğul hizmet", "Babayla oğlunun pabucu bir olunca evde kavga eksik olmaz". gibi söylemler baba ve çocuk arasında bir güç mesafesinin olduğunu hatırlatıcı ve dikte edici söylemlerdir. Annelik ile ilgili deyişler ise babanın tam tersine annenin yerinin doldurulamayışı, kutsallığı ve kendini çocuklarına adamışlığıyla ifade edilmektedir. "Ana gibi yar olmaz Bağdat gibi diyar olmaz", "Ana hakkı Tanrı hakkı", "Ağlarsa anam ağlar, gerisi yalan ağlar" ve adı geçmese dahi anneye atfedilmiş olduğunu kabul ettiğimiz "Saçını süpürge etmek" ve "Analar çeker yükü" gibi nesiller arası aktarılan bu öğretiler anne-çocuk arasındaki koparılamaz bağları topluma empoze etmektedir. Toplumsal cinsiyet rollerinin erkeği ekseriyetle kamusal alanda, kadını ise mahrem mekânlarda; çocuğun hemen yanı başında, evinde- barkında konumlandırmasının da etkisi büyüktür. Babalık müessesesi de aynı minvalde anneliğin yanında itibarı oldukça düşük betimlenmiş ve ihmal edilmiş bir olgudur. Anne-çocuk ilişkisinin baba-çocuktan çok önce biyolojik, psikolojik ve zihinsel olarak başlaması, annenin çocuğu besleyen olması ve dolayısıyla hızla kuvvetlenen bağları, ayna evresine kadar çocuğun kendini anneye özdeş görmesi gibi gerekçeler baba-çocuk ilişkisinin ihmaliyle vuku bulmuştur. Kültürel söylemler arasında "anne doğulur, baba olunur" gibi babayı ve babalığı ikinci plana atan ve babalığın belli yetileri kavradıktan sonra alınan bir unvan olduğu algısı da bu ihmali ziyadesiyle beslemiştir.

Son yirmi ya da otuz yıllık geçmişe bakıldığında modern toplum öğretilerinin yerleşmesi, kadının iş hayatında aktif yer alması, toplumsal cinsiyet rollerinin eleştirilmesi ve dönüşmesiyle ve dahi babanın çocuk gelişimi özelinde mühim görülen rolünün keşfiyle birlikte babaların çocuklar üzerindeki etkisi konuşmaya, tartışmaya ve babalık meselesinin üzerinde düşünülmeğe değer olduğu gerçeği doğmuştur. Ortaya çıkan bu gerçeklikle beraber babanın medyada konumlandırılış biçimi de değişmiş; arabada, işyerinde, toplantıda ya da evin dışında herhangi bir yerde görmeye alıştırdığımız baba figürü hane içerisinde, eşyle, çocuklarıyla, evdeki iş bölümü sorumluluğunun taşıyıcısı olarak görülür olmuştur. Kısa, akılda kalıcı, çarpıcı ve güdüleyici olma vasıflarıyla tüketim kültürünün lokomotifleri olan reklamların bu dönüşümün gerçekleşmesindeki marifeti yadsınamaz derecede önem arz etmektedir.

Anne Çocuk Vakfı (AÇEV)'nin 2018 yılında hazırlamış olduğu Türkiye'de Babalık'ı Anlamak Serisi'nin ikincisine ait raporda 2016 yılı itibarıyla eğitime katılan annelerin talebi doğrultusunda bir de Baba Destek Programı (BADEP) hazırladıklarını ve bu programla babaların da sorumluluk üstlenmelerini, çocukları ile karşılıklı ve yakın ilişki kurmalarını, ilişkilerinde etkili yöntemler kullanmalarını hedeflerken, babalarda tutum ve davranış değişikliği sağlamayı amaçlamıştır (Bozok, 2018: 6). Babalık görevini etkin bir şekilde yerine getirmenin yalnızca çocuğun ruhsal gelişimine değil, annenin psikolojik olarak kendini daha iyi hissetmesine de yardımcı olduğu ve büyümekte olan çocuğun toplumsal cinsiyet



eşitliğini de yaşayarak öğrenmesine kaynaklık ettiği görülmüştür. Bireyin ilk öğrenme ortamı olan ailedeki cinsiyet rolleri, çocuğun ilerideki yaşamında erkeklik ve babalık rolünü ne şekilde benimseyeceği de tasarlar. Toplumsal yapı, koşullar ve dönemler bağlamında değişikliğe uğradığından ve sürekli yeniden üretildiğinden babalık algısı da bu paralelde yeniden ve yeniden üretilmektedir. Bu kültürel olanın yeniden üretim sürecinde, medyanın babalık algısını nasıl değiştirip dönüştürdüğünü, erkek olma ve babalık yapma biçiminin reklamlar aracılığıyla nasıl kurgulandığını göstergebilimsel analiz üzerinden ortaya koymak çalışmanın temel hedefidir.

Alanyazına baktığımızda babalık ve babanın medyada temsili ile ilgili bir çalışmaya rastlanmamakla birlikte, yapılan çalışmaların ya çocuk gelişimi ya da toplum bilim alanlarına ait olduğu tespit edilmiştir. Bozok, literatürdeki babalık çalışmalarını şu şekilde kategorize eder, “Sosyal bilimler literatürü son dönemde babalığı oluşturan “erkek olarak baba” ile “ebeveyn olarak baba” arasındaki karşılıklı belirlenimlere odaklanmaya başlamıştır. Bu doğrultuda ortaya konan önemli bir ayrım “baba olmak” (fatherhood) ve “babalık yapmak” (fathering) arasındadır” (2018: 9). Baba olmak biyolojik cinsiyetten ötürü ve toplumsal cinsiyet rollerinden kaynaklı koruyucu kollayıcı olma, evin reisi pozisyonuna göndermede bulurken; babalık yapmak ise çocukların gelişimlerine destek olmak/olmamak ya da çocuklarla yapılan/yapılmayan tüm davranışları çağırıştırır. Çalışma, gerek geleneksel gerekse günümüz dijital medyasının günlük yaşantımıza muazzam ölçüde tesir ettiği çağımızda, medyadaki baba/eş temsillerinin bu ulvi görevlerini ifa etmelerindeki etkiyi ortaya koyması bakımından ve toplumsal cinsiyet rollerine kadınları değil erkekleri merkeze koyarak incelemesi bakımından önemli bir özgün değere sahiptir.

### **Erkeklik kavramının inşasında kültürel belirleyiciler**

Cinsiyet rolleri toplumsal anlamın inşasında kültür yapıcılar tarafından ıskalanamayacak kadar kurumsallaşmış bir kavram olarak önemini korumaktadır. Hemen hemen tüm kültürlerde etken, başat ve birincil olarak konumlandırılan ve Sancar’ın ifadesiyle “toplumsal cinsiyet rollerinin hem öznesi hem de nesnesi konumunda olan erkeklik” kavramı, aileden başlayarak toplumu inşa eden tüm kurumlarda ve kültürün inşasında başat bir öneme sahip olan medya metinlerinde, insanlar arası ilişkilerin temel belirleyici unsuru olarak söylemin merkezinde yer almakta ve her seferinden yeniden üretilmektedir (2009:11). Ne var ki cinsiyete ilişkin yargıların, arkaik kökeni, onun dogmatikliğini ve değiştirilemezliğini vurgulasa da medyadaki temsille paralel olarak erkeklik tanımının o dönemin ‘popüler söylemine’ göre şekil aldığı söylenebilir. Connell’in, erkekliğe ilişkin normatif yargıların “doğallaştırılmasına” hizmet eden bir araç olarak işlevselleştirdiği medya, özellikle “1980’li yıllardan sonra erkeklik kavramını popüler kültür pazarının temel bir malzemesi haline getirdiği” düşünülmektedir (2009: 40/245). Bu anlamda medyanın cinsiyet rollerinden hiyerarşik olarak daha önde durduğunu ve cinsiyet, sınıf ya da kültür gibi kavramlara ilişkin davranış kodlarını inşa etme, topluma yayma, normalleştirme potansiyeli kazandırdığı iddia edilebilir. Medya, insan ruhuna nüfus etme ve onu düşünce öncesi düzeyde etkilemeyi başarabilmiş bir iktidar aracı olarak işlev görür.

Medyanın satılabilir olan her şeyi popüler kültür kılıfı içerisinde sunarak pazarladığı bir süreçte erkeklik kavramı da ona değer katan nitelikleriyle medya metinleri içinde tekrar dolaşıma girerek pazarlanmaktadır. Erkeklik kavramı da artık tüketim kültürünün bir unsuruna dönüşerek çözülmekte ve yumuşamaktadır. Bu çözüme o dönemin koşullarına göre popüler kabul edilen medya temsilleri aracılığıyla yaratılmaktadır. Kadınlara, hem başarılı bir anne hem başarılı bir eş hem de başarılı bir iş kadını olması koşuluyla atfedilen ‘süper anne’ kavramına benzer bir şekilde, erkekler de Yunan mitolojisinde Kral Zeus tarafından gök kubbeyi omuzlarında taşımakla cezalandırılan Atlas’ın

yüklenmek zorunda olduğu görevle paydaşlık kuran ‘atlas sendromu’ kavramı aracılığıyla, hem iş yaşamında hem de aile yaşamında ‘mükemmelliği’ istikrarlı bir şekilde sürdürme dayatması ile karşı karşıya gelmiştir (Akça ve Tönel, 2011: 13).

Medya ise bu süreçte idealin ne olması gerektiğini söyleyen birincil kültürel araçtır. Nitekim kendisini çevresine göre anlamlandırarak öğrenen ve düşünce geliştiren sosyal bir varlık olarak insan, tarihsel süreçte medyanın yaydığı küresel kültürün etkisi olmaksızın düşünce kalıplarını yaşadığı küçük topluluğun büyüklüğü kadar genişletme imkanına sahipti. Oysa artık bireylerin kendisine anlam üretmek için başvurduğu dışarı Atlas Okyanusundan Uzak Doğuya kadar geniş bir ölçekte, medya temsili içinde kendisine yer bulabilmiş tüm evrendir. Dış çevrenin bu kadar geniş bir evreni içermesi çalışma bağlamında erkeklik temsili çeşitlendirmek yerine tektipleştirmekte ancak bu tektipliğin tüm dünyada itaatkâr bir uyumla yerine getirilmesi erkekliğe ilişkin temsillerin daha kolay kabulüne fırsat yaratmaktadır. Örneğin bulaşık makinesinden çıkan tabakları mutfak rafına yerleştiren bir erkek figürü, ilk önce bir Amerikan beyaz eşya reklamında görüldükten sonra fetişize olmuş imgesel değeriyle artık dünyanın geri kalanına medyatik bir içerik olarak pompalanabilir. Günümüzün ya seyirci ya da tüketici haldeki durağan bireyine sunulan bu hazır imge, medya metinlerinde yer alan bir temanın toplumsal olarak onaylandığı kabulünden hareketle risk almadan kendini kimliğini inşa etme sürecine katkı sunan bir veriye dönüşmektedir.

Bu bağlamda erkeklik rollerinin sabit kavramlarla tanımlanmak yerine, süregelen bir şekilde popüler söyleme göre biçim değiştirebildiği savından hareketle medyayı burada temel bir gerçeklik olarak ele almak gerekmektedir. Yirminci yüzyılın sonlarına doğru insanı hiyerarşik olarak sınıflandırılması gereken biyolojik bir varlık olarak gören modernite söylemi içerisinde erkek -medyanın paralel söylemini de arkasına alarak- domine eden, inşa eden, etken bir varlık olarak tanımlanmaktaydı. Ancak postmodernitenin 21. yüzyıl dünyasını şekillendirmede geçerli bir söylem halini almasıyla birlikte geleneksel anlamda hiyerarşilerin çöküşü, mutluluk, güvenlik ve kendini tanıma gibi başlıklar için gerekli olan toplumsal ve felsefi sınırları ortadan kaldırmış veya esnetmiştir. Modernite söylemi içerisinde keskin tanımlamalarla ayrıştırılan cinsiyete ilişkin kimlik tanımlamaları ve roller, postmodern ideoloji çerçevesinde bulanıklaşmış, iç içe geçmiş veya kaybolmuştur. Hiyerarşik düzenin dağılmasıyla hazırlıksız yakalanan kişilik de yeniden biçimlenmeye ve tanımlanmaya elverişli hale gelmiştir (Paglia, 2004: 283). Ne var ki tüm kültürel kodların belirleyici iddiasında olan medya da, cinsel kimliklerin bu esnetilebilir, değiştirilebilir doğasının kendi içeriklerinin sonsuz malzemesi haline getirmeye hevesli görünmektedir. Medya için tek sabit ve geçerli gerçek olan kazanma ve kar güdüsü, artık yüzer gezer sularda gezinen cinsiyete ilişkin rolleri her seferinde popüler söylem ışığında yeni bir kılıfa sokarak pazarlamaktadır.

Özellikle medyanın sanatın dilini kullanarak toplumsal bilinci inşa ettiği bir araç olarak tanımlanabilecek bir kolu olan reklamcılık, kültüre içkin her türlü unsuru, geçmişle bağını kopartarak ortada bırakmaktadır. Kültür, artık Batı iradesinde olmak kaydıyla tüketici bireyin saldırgan gözüne boyun eğdirilerek dramatize edilen bir yapının etkisiyle içeriği boşaltılmıştır. Böyle yüzergezer bir zeminde toplumların kadim tarihinin bir sonucu olarak inşa ettiği anlamlar bütünü artık ciddiye alınmaz durumdadır. Yirmi birinci yüzyılda “ciddi ölçüde estetize edilen” kültür, ancak kar hedefi oranında değerli ve sergilenebilir bir nitelik kazanmaktadır (Moretti, 2005: 279). Reklamcılık nesnelere herkesin görmesini, bilmesini sağlar; ama bunu öyle bir yapar ki nesnelere gerçek anlamda "toplumsal" olan özelliklerinin nesnelere kendisiyle hiçbir ilgisi kalmaz, artık sadece onlara sahip olmayla özdeşleştirdiğimiz anlam ve değerlerdir bu nesnelere toplumsal olan (Moretti, 2005: 278). Tarihsel olarak var edilen her türlü anlam inşasının altını oyan bu süreçten cinsiyete ilişkin davranış ve düşünce

biçimlerinin de etkilendiğini ve dönüşmeye başladığını ifade etmek yerinde olacaktır. Reklamcılık aracılığıyla geç kapitalizm maddiliğinin cansız mekânı üzerinde, eril iradenin alt üst oluşuna tamiklik etme şansı yakalamış oluruz. Reklam, sanatın estetize eden, özgürleştirilen ve soyutlayan dilini kullanarak dilsel olarak üretilmemiş olanı üretmeye, toplumsal evrende söylenmemiş olanı söyleme iradesini üstlenerek cinsiyete dayalı rolleri ya da kalıp yargıları yerinden etme ya da yeniden biçimlendirme yetkinliği yakalamıştır. Buna göre reklam metinleri aracılığıyla, medyanın biçimi yaratma sürecinde, kendini toplumun geneline bir örnek olarak sunması ve dolayısıyla her türlü dönüşüme dair mantıki ve tarihsel öngöründe bulunma hakkının kendine ait olduğunu öne sürmesi onun kültür yapıcı rolünü öne çıkartmaktadır.

Medyanın kültür yapıcı rolünden hareketle toplumun bir unsuru olarak bireyler, içinde yaşadığı topluluğa ait olma ihtiyacı içinde medyadan alımladığı verilerden örnekleyerek davranış ve düşünce geliştirmeye çalışmaktadırlar. Dolayısıyla medyanın bireylerin kendilerine ilişkin algılarını şekillendirmedeki baskın etkisi birçok çalışmaya da konu olmaktadır. Erkek bireylerin kendi beden algılarının nasıl şekillendiği sorusundan hareketle 2015'te Avusturya'da yapılan bir araştırma, erkeklerin medyadan yayılan "mükemmel beden" imgesinin etkisi altında kaldıklarını ortaya koymaktadır (McCabe ve McGreevy, 2015: 1006). Bununla birlikte Humphrey Bogart, John Wayne ve Sylvester Stallone'un canlandırdığı film karakterleri ise, erkekliğin idealleştirilen unsurlarını empoze eden yönüyle medyanın cinsiyet rollerinin benimsetilmesi ya da kanıksatılmasına katkı sunduğu görülmektedir (Gürbüz, 2016: 131). Medyanın bireylerin toplumsallaşmasındaki kültürel araçların ilk sıralarında olduğu savına ek olarak, medya metinlerinde kültürel olarak inşa edilen her şeye yoğun bir kar güdüsünün eşlik ettiğini söylemek eksik olmayacaktır. Bauman'ın deyişiyle, medya fazlasıyla doymuş olan bilgi pazarında en kıt mal olan kamu ilgisi uğrunda rekabet etmeye eğilimlidir (2011: 175). Medyada cinsiyetlere ilişkin sunulan 'ideallik' imgesi, yoğun rekabetçi bir yapıda kurgulanan modern toplumlarda sürekli yarış halinde olma, ideale ulaşmak için kendini biçimlendirme, popüler olarak sunulan ideal imgeye benzeme güdüsü yaratarak bireyleri satın almaya yönlendirmektedir. Bu noktada hazır hale getirilen tüketici birey için, kitle iletişim araçlarından yayılan içeriklerde artık daha çok kapsayıcılık, çeşitlilik ve esneklik vurgusu yapılmaktadır. Çünkü rasyonalitenin söylemine uyarlanan bir medya evreninde tek bir ideal cinsiyet imgesi sunulduğunda satın alma güdüsünün oluşumu anlamında kapsayıcılık daha az olacaktır. Ancak kapitalist sistem tüketimin demokratikleşmesi adına *cılız, asosyal, duygusal olarak çok hassas olan* eril bireye de *tişört* satmak istemektedir. Bu noktada gerçekliği tek bir tanıma indirmeyen postmodernitenin kültürel formları esnekletiren söylemini tüketim alanına bulaştırmak sistem adına karlı bir tercih olmaktadır. Çalışmanın başında iddia edilen ideal erkeklik imgesinin yaşadığı dönüşümü, dünyanın kültürel evrenin moderniteden postmodernite yörüngesine kaymasıyla rasyonalize edilen cinsiyete ilişkin mevcut paradigmanın değişimiyle birlikte açıklamak yerinde olacaktır.

Bununla birlikte teknolojik gelişim sonucu kişiselleşen iletişim aygıtlarının bireye kendi öznelliğini ve tekilliğini dışa vurma ve ifade etme hakkı tanınması posmodernitenin getirisi olan esneklik, çeşitlilik, farklılık gibi kavramlarla da uyum içindedir. Bu noktada ideale en çok yaklaşan değil, her türlü tüketici profilinin ciddiye alınması, kitle iletişim araçlarına hâkim olan söylemin daha çok çeşitlenmesine, gelenekselden uzaklaşarak *ilerici* alt metinler barındırmasına olanak yaratmaktadır. İster gerçek yaşamda ister kitle iletişim araçlarında ortaya çıkan toplumsal olgulara ilişkin eşitsizlikler, kişiselleştirilmiş sosyal medya uygulamaları sayesinde bir tüketici olarak konumlandırılan bireylerden gerçek ve anlık tepkiler alabilir hale gelmiştir. Bu nedenle medya içeriklerinin geleneksel ve tektip bir söylem yerine daha kapsayıcı, ilerici, farklılıklara saygı duyan nitekim saydam bir zeminde oluşturulmasını kabul ve rızanın oluşması anlamında daha karlıdır. Dolayısıyla toplumsal cinsiyet

açısından sorunlu reklam uygulamaları marka itibarı açısından yıkıcı olarak görülmektedir. Tüketicilerin düşüncelerini sosyal medya üzerinden her saniye dile getirdiği bir dünyada, üzerinde yeterince düşünülmemiş “duyarsız” bir kampanya marka itibarı üzerinde uzun vadeli olumsuz bir etki yaratarak rızayı alma üzerine bina edilmiş sistemi tehdit eder hale gelebilmektedir (WFO, 2017: 10).

Dünya Reklamverenler Federasyonun (WFO) yayınladığı bir raporda marka ve reklam danışmanları, artık ürün içeriklerinde “kalıp yarguları yıkmanın vizyonlarının bir parçası haline geldiğini vurgulamaktadır. Cinsiyete dayalı yeni ve farklı rolleştirme uygulamalarını “ilerici reklamcılık” olarak tanımlayan pazarlama stratejistleri, artık daha çok reklamda -yüzde 24’lük bir artışla- bu söylemi kullandıklarını ileri sürmektedir. Reklamlarda toplumsal cinsiyet temsillerini roller, kişilik ve dış görünüş çerçevesinde geliştirdiklerini vurgulayan stratejistlerin, cinsiyet temsilinin egemen bir paradigmayla sınırlandırmaması gerekliliğini reklam içeriklerinde görünür hale getirme çabası yaşanan bu dönüşümü kanıtlar niteliktedir. Bu bağlamda Dünya Reklamverenler Federasyonun raporunda demec veren Birleşik Krallık merkezli, dünyanın en büyük yiyecek ve hızlı tüketim ürünleri üreten şirketlerinden biri olan Unilever şirketinin Çeşitlilik ve Kapsayıcılıktan Sorumlu Global Pazarlama Başkan Yardımcısı Aline Santos, reklam içeriklerinin cinsiyet rolleri bağlamında bir dönüşüm yaşamakta olduğunu aktarıyor:

*“Roller, ürünle ilgili sorumlulukların ötesine geçerek büyük amaçları ve geniş kapsamlı başarıları temsil etmeli. Resmedilen kişilikler daha özgün ve üç boyutlu hale gelecek şekilde değişmeli. Dış görünüş temsilleri daha keyifli ve eleştirel olmayan şekilde sunulmalı, kişilerin kim olmak istiyorsa öyle olmasını sağlamak adına olumlu ve yaratıcı bir ilgi yaratmalı. İşte bu yüzden, ön-testten geçen “ilerici” reklamlarımızla yüzde 25 daha fazla marka etkisi ve etkileşim yarattığımızı tanık olduk. Konuya tamamen toplumsal cinsiyet ekseninde değil, aynı zamanda toplumsal cinsiyete yönelik kalıp yargıların ırk, etnik köken, cinsel yönelim, yaş ve dinle ilişkili diğer kalıp yargılarla kesişimi perspektifinden de bakıyoruz. 400’ü aşkın markamızla, faaliyet gösterdiğimiz tüm pazarlarda insanların reklamlardaki temsillerine yönelik temel bir değişim yaratma yolculuğundayız. Herkesi kapsayacak tek bir temsil biçimi yok. Toplumsal ve kültürel dinamiklerin şekillendirdiği farklı pazarlardaki erkek ve kadın kimliğinin çeşitliliğinin farkındayız. Markalarımızın güncelliğini koruyabilmesi için de bu çeşitliliğe iletişimimizde yer vermemiz gerekiyor. Yaratıcı uygulamalarımız pazardan pazara farklılık gösterse de global ölçekte işlerliğe sahip bir yaklaşım geliştirdik. Markalarımız ve reklamlarımız her zaman yerel tüketicilerin ihtiyaçlarını ve kültürel farklılıklarını yansıtmalı ve bahsi geçen bu durum da diğerlerinden farklı değil. Markalarımız için oluşturduğumuz global çerçeve ilerlemeyi teşvik ediyor ve yerel tüketicilerin hayatlarını yansıtmak kadar da esnek.” (WFO, 2017:14).*

Medya artık modern kadından da erkekten de çok yönlü, esnek, çeşitliliği kabul eden bir yapıda olmayı -bunu da belki bir norm olarak dayatarak- talep etmektedir. Cinsiyete ilişkin süregelen şekilde tektipliği dayatan kalıpyargıların yıkılmasında feminizm çalışmalarının yarım asırdır inşa etmeye çalıştığı kadının kimliğini olumlama çabasının önemli bir rol oynadığı söylenebilir. Ayrıca tek değişmeyen ve rasyonel bir hedef olarak korunan kar etmenin temel bir norm olduğu günümüz dünyasında son yıllarda reklamlarda stereotip kullanmanın sakıncaları da araştırmalarca ortaya konmaktadır (Åkestam vd. 2021: 64). Basmakalıp olmayan toplumsal cinsiyet tasvirlerinin, uzun vadede pazarlamacılara da yarar sağladığı görülmektedir. Çünkü toplumsal cinsiyet klişelerinin tüketicilerin reklama yönelik tutumlarına zarar verdiği bulunmuştur (Huhmann ve Limbu, 2016). Bununla birlikte feminizm çalışmalarının bir çıktısı olarak ortaya çıkan *femvertising* (kadın odaklı reklamcılık) kavramı da kadının tek bir ideali olduğu vurgusundan uzaklaşarak onun özgür kimliğine göre biçimlenen çoğul görünümünü görünür hale getirme çabası yaratmıştır (İnceoğlu ve Onaylı-Şengül, 2018: 22). Dolayısıyla kadının ideal stereotiplerinin yıkılması beraberinde erkeğe ilişkin baskın imajların da yıkılmasını beraberinde getirmektedir.

*Fortune* dergisinde yayınlanan bir makale, günümüzde Amerikan evlerinde değişen cinsiyet rollerini anlamak için en başta televizyon reklamlarına bakmamız gerektiğini önererek, erkeğin de artık gündelik ev işleri ve ebeveynlik rolünü kendi doğasının bir sonucu olarak yerine getirdiğini vurgulayarak bu durumun reklama özgü bir kurgusallık değil tamamen gerçek yaşama ilişkin bir gerçeklik olduğunu ortaya koymaktadır. Dergi, Stony Brook Üniversitesi'ndeki Erkekler ve Erkeklikler Araştırma Merkezi İcra Direktörü Dr. Michael Kimmel'in ifadelerini referans alarak, 1950'lerden beri devam eden baskın erkek rollerinden farklı olarak bugün artık yankı uyandıran reklamların erkeklerin çoklu/farklı işler yaptığı *dadvertising* reklamcılığını günümüzün bir gerekliliği olarak ileri sürmektedir. Dergide yer alan makalede “Günümüz Netflix çağında, her zamankinden daha az insan normal ticari televizyon izlediği için reklamcıların tüketiciyi etkilemek için daha az zamanı var. Sonuç olarak hayatta kalmaları, anında duygusal bir etki uyandıran noktalar oluşturmaya bağlıdır. Bekar babaların, evde oturan babaların, iki babalı ailelerin, çok ırklı çiftlerin ve anında yankı uyandırabilecek her türden babanın kabulü bu yüzdendir.” ifadeleri cinsiyete dayalı kalıpyargıların yıkımına ilişkin girişimin tüketim çarkının sağlıklı bir şekilde dönmesi adına ortaya çıkan bir zorunluluk olarak okunmaktadır (Bukszpan, 2016). Yüzgezer ve hiçlik halinde olma yoluyla sanal bir gezinti gerçekleştiren günümüz bireyinin tek anlamlı amacı olarak kabul edilen tüketimin normlaştırılması adına cinsiyetlere ilişkin rollerin bu şekilde biçim değiştirmesi, postmodernizm ideolojisi zemininde, tüketim düzeninin yeni ihtiyaçları ve yeni talepleri teşvik etme tarzı içinde geç kapitalizmin kültürel bir çelişkisi olarak da kavranabilir (Jameson, 2016: 82). Bu kültürel çelişki ortamında çalışmanın bağlamı doğrultusunda erkeklik rolüne ilişkin biçimlerin medya metinlerinde farklı, çeşitli, esnetilebilir oluşuyla yarattığı algının gerçek izleyici kitlesinde nasıl bir gerçeklik inşa ettiği sorgulanacaktır.

## Yöntem

Ortaya koyulan her bilimsel çalışmanın amacı bir probleme yanıt bulmaktır. Dolayısıyla cevaba giden en doğru yol çalışmaya uygun yöntemi belirlemektir. Reklamların en nihai amacı, hedef kitlesini, sunduğu ürünü en uygun çekicilik unsuruyla ve en makbul medya planlamasıyla satın almaya ikna etmektir. Çalışmada basit rastlantısal olarak seçilen Dr. Oetker, Baby Turco, Cif, Karaca, Bosch, Aptamil, Bepanthol, Goon ve Eti Petito markalarının dijital mecralardaki reklamları içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Metin ve Ünal (2022: 275)'a göre içerik analizinde belirlenen metinlerin, belgelerin, dökümanların ve temaların içeriklerini belirli bir sistematik içerisinde nesnel yargılar doğrultusunda analiz edebilmektedir. Fiske ise içerik analizinin amacını “İletilerin açık olan içeriğinin nesnel ölçülebilir ve doğrulanabilir bir açıklamasını yapabilmek” şeklinde açıklar (İletişim bilimleri alanında görünmeyi göstermek, söylenmemiş olanı duyurmak ve gizlenmiş olanı ortaya çıkarıp esas manaya ulaşmanın en doğru yolu olan içerik analizi yöntemi bu çalışmanın da metodunu oluşturmaktadır. Çalışmanın kapsamı bağlamında reklamlardaki baba/eş karakterinin konumlandırılmış amacını ve biçimini en etkili şekilde ortaya koymak amacıyla bu yöntem seçilmiştir. Çalışmada reklam filmleri *baba/eş figürünün konumlandırılışı, teknik veriler ve ürün türü* şeklinde kategorize edilerek incelenmiştir.

## Çözümleme

Reklamlar, baba figürünün aile içi rolü, işlenen mesajın etkililiğine ilişkin teknik veriler ve ilgili markanın kimliğinin cinsiyet rollerine yaklaşımına etkisi kategorileri bağlamında ele alınmaktadır.

Topluma doğrudan ileti aktarabilme yönüyle reklamların güçlü bir ideolojik araç olduğu düşünülebilir. Çalışma bağlamında babaların toplum içerisinde değişen rollerine ilişkin göstergelerin arandığı ilk

reklam filmi olarak *Dr. Oetker 2si 1 Arada Vanilinli Hamur Kabartma Tozu* reklamı ele alınmıştır. Reklamın ilk sekansı ürünün kullanıldığı pastayı babalarıyla birlikte yiyen kız çocuklarıyla açılmaktadır. On saniye süren reklamın devamında ilgili malzemeler kullanılarak neşeye pasta hazırlanmakta; sonraki sekansta annenin pastanın hazırlık sürecinde yer aldığına ilişkin sahne yer almaktadır. Reklamın son sekansı ise hazırlanan pastanın yine ilk sekansta karşımıza çıkan babanın *çocuklarına pastayı yedirmesi* ile sonlanmaktadır. Bu kısacık reklamda özellikle babanın çocuklarına pastayı yedirdiğine ilişkin sahnenin *hikâyenin başında ve sonunda* gösterimi ideolojik olarak sunulan mesajın da vurgulandığını imlemektedir. Yemek pişirmek ve servis etmek gibi görevlerin stereotip olarak kadınlarla/annelerle ilişkilendirildiği medya metinlerinin tersyüz edilmesine bir örnek olarak bu reklamı gösterebiliriz. Reklamda çocuklarına pasta yediren babanın *daha uzun süre ekranda* yer aldığı ve bu yönüyle anlamsal açıdan *daha merkezde durduğu* ve dolayısıyla babanın da artık *çocukların bakımı veya beslenmesi gibi görevleri paylaşabilir* mesajını güçlü bir şekilde taşıdığı söylenebilir. Bununla birlikte evde hazırlanabilecek pastane ürünleri ile tanınan ve reklamlarında daha çok anne ve çocuğu merkeze alması beklenen Dr. Oetker markasının, bu stereotipleşmiş cinsiyet rollerini benimsemeyerek, sıra dışı, vizyoner, eşitlikçi, adil ve yenilikçi bir söylem üretme gibi marka olmanın doğasına ait olan hedeflerin yanı sıra cinsiyetçi rollerin kadın lehine yeniden tanımlanmasına etki ettiği söylenebilir.



**Resim 1. Dr. Oetker 2si 1 Arada Vanilinli Hamur Kabartma Tozu reklamına ait bir görsel (2023)**

Baby Turco bebek bezi reklamında poposu piştiği için feryat figan ağlayan bir bebek ve bebeklerine bir çare bulabilmek için uğraşan anne baba vardır. Babanın, bu reklamda çocuğunun hemen yanı başında konumlandırılması, annenin ise babanın yanında ama çocuktan daha uzak bir pozisyonda durması babanın çocuğuyla yakın bir temas içerisinde olduğunu göstermektedir. Bebeğin annesinin bebekken bakım vereni olduğunu anladığımız (annesini elimde büyüdüyü ifadesiyle) yaşlı hanımın “Ne oldu?” sorusuna, babanın oldukça kaygılı bir şekilde “Ne yaptığımız olmadı.” şeklinde yanıt vermesiyle baba, çocuğun durumuna hakim, onun için üzülen ve derman arayan bir şekilde izleyiciye sunulmuştur. Reklamda ünlü olarak kullanılan Kubat’ın içeriye Baby Turco markasıyla girmesi “Yahu annelerimiz bizi neyle büyüttü?” sorusunu sorması; *büyütme* eyleminde babanın çok da bulunmadığını, toplumsal ön kabullerde çocuğa bakım verme ve onu büyütme işinin anneye ait olduğunu göstermektedir. Benzer

şekilde Kubat'ın sorduğu soruya reklamdaki yaşlı hanımın “Biz bebeklerimizi zeytinyağı ve pamukla baktık” demesi bu g6r6şu desteklemektedir. Reklam filminde ilginç olan şudur ki bebeğin annesinin bakım vereni kendisi bebekken bir kadinken, onun çocuğuyla yakından ilgilenen ise eşi yani bebeğin babasıdır. Bu da yıllar içerisinde toplumsal cinsiyet rollerinin yalnızca iş yaşamında değil, aile içi rollerde de ne kadar değişiklik g6sterdiğinin bir ifadesidir. Ayrıca bug6ne kadar çoğunlukla bebek bezi reklamlarında annenin 6n planda olduğuna şahitlik ederken g6n6m6zde baba fig6r6n6n de eşit g6rev paylaşımında bulunduğunu ve hatta çocuğa anneden daha yakın bir pozisyonda durduğunu s6ylemek m6mk6nd6r.



**Resim 2. Baby Turco Bebek Bezi Reklamına Ait G6rsel (2022)**

Başka bir bebek bezi markası olan Goon'un reklam filminde de babayı çocuğunun ilk adımlarını attıran, ona şahitlik eden olarak g6rmekteyiz.



**Resim 3 ve 4. Goon Bebek Bezi Reklamına Ait G6rsel (2022)**

Çalışmanın başından beri öne sürüldüğü üzere çocukla en yakın temasta annenin bulunduğu, ilk dışına, ilk adımlarına ya da ilk kelimelerine annenin şahitlik ettiği, babanın hanenin dışında, iş hayatı içerisinde, eve ekmek getiren olması gibi yaygın bir inanın aksine bu reklam filminde oldukça modern dekore edilmiş bebek odasında, bebeği arkasında babasıyla ve ikisini de gayet mutlu görmekteyiz. Babanın bebeğin arkasında durarak ona elleriyle destek olması, baba figürünün çocuklar için güveni temsil etmesinin bir göstergesidir. İlk kez tek başına yürüyecek olan bebek, arkasında babasına duyduğu güven duygusu ve ona hissettirilen destekle adımlarını atmaktadır.

Çocuk adımlarını atarak ilerlese dahi, babasının desteği daima arkasındadır. Bu reklamda, baba gün içerisinde işyerinde ya da kamusal bir alanda değil, evin içerisinde, hatta bebeğine ait olan oldukça ışık alan aydınlık ve ferah bir odada oğluyla beraber, onun için hayati önem taşıyan yürüme eyleminde ona tanıklık ederken ve destek olurken sunulmuştur. Odanın bol ışık alıyor olması izleyiciye iç açıcı bir ortamda oldukça neşeli olduklarını çağrıştırmaktadır. Buradan babanın bebeğiyle oldukça ilgili, alakalı ve onunla yakın bir ten ve duygusal temas içerisinde olduğu çıkarımında bulunmak oldukça mümkündür.



**Resim 5. Karaca Air Pro Cook reklamına ait bir görsel (2020)**

Cinsiyetçi söylemin farklılık gösterdiği bir diğer reklam ise *Karaca Air Pro Cook* reklamıdır. Reklamda yemeğin hazırlık sürecinde erkeğin daha aktif ve yoğun olarak gösterildiği görülmektedir. Ayrıca reklamda erkeğe, ev içi değişen roller sınıflamasında, *yemeğin erkek tarafından hazırlanması ve servis edilmesi, kadının yemek hazırlanırken ve servis edilirken oturması, erkeğin mutfak önlüğü takması, şık giyinen kadının erkeğin yanına mutfaka sonradan katılması* gibi göstergeler üzerinden eşitlikçi değil erkeğe ağırlıklı bir sorumluluk kazandırıldığı gözlemlenmektedir. Ayrıca yemeğin daha sağlıklı hazırlanması ile ilişkili olan 54 saniyelik reklamda erkek *daha aktif* olarak konumlandırılmıştır. Nitekim erkek figürünün, ev içi sorumluluğun bir parçası olan yemek hazırlama sürecinde kadının birlikişiliğinin arkasında kalan pasif/eril bir figür değil aksine ev içi rollere kadından da *bilgili, hevesli ve aktif* bir şekilde katıldığı hissedilmektedir. Yemek hazırlamakla ilişkili bir ürünün reklamı olarak incelendiğinde erkek figürünün süre olarak *daha uzun ekranda kalması* ve erkeğin ürünün anlatılmasına yönelik diyaloglarda *kadından önce konuşması* gibi göstergeler reklamın artık ev içi rollerde erkeğin kadın gibi ev içi işlerden anlayan bir birlikişi olarak konumlandırıldığı imasını taşımaktadır. Bununla birlikte evde pratik ve sağlıklı yemek hazırlamakla ilişkili olan bu ürünün reklamının cinsiyetçi rolleri tekrar etmeyen



aksine kadın lehine yeniden yapılandıran ve erkeği ev içi rollere aktif bir şekilde katılımını sağlayan söylemi, aile bireylerinin çalıştığı ve aile ekonomisine eşit olarak katkıda bulunan, bunu yaparken de sağlıklı yaşamaya özen gösteren bireyler olduğu varsayılan *hedef kitle*yle uyumlu olduğu düşünülmektedir.

Erkeğin ev içi değişen rollerine örnek olarak seçilen bir diğer reklam ise temizlik markası olarak bilinen Cif Krem Sprey Ultra Yağ Çözücü reklamıdır. Reklamda evin temizliğinde aktif olarak erkeğin yer aldığı görülmektedir. Reklamda mutfağın temizlenmesinin *birincil olarak* erkeğin sorumluluğunda olduğu anlaşılmaktadır. Nitekim temizlik, deterjan gibi reklamlarda kadına aktif olarak biçilen stereotipleşmiş görevler bu reklamda tersyüz edilerek erkek tarafından yerine getirilmektedir. Bir temizlik ürünü olarak 20 saniyelik reklam filminde *temizliğin* yanı sıra yemeğin *hazırlanması* sürecinde de erkeğin rol aldığı mesajı gizlenmiştir. Ana mesaj erkeğin aktif olarak temizlik yapması olsa da reklamın devamında temizlik bittikten sonra yemeğin hazırlanmasında da erkeğin rol üstlendiği görülmektedir. Cinsiyet rollerini yeniden dağıtan bu reklam filminde kadın, temizliğin ya da yemek hazırlığının eşit bir katılımcısı olmanın aksine hiçbir sorumluluğun taşıyıcısı olarak tanımlanmamaktadır. Nitekim reklamda, kadın, kocasının yaptığı pizzadan bir dilim alarak haylazca mutfaktan uzaklaşmakta; bir görev ya da sorumluluğun üstlenicisi değil reklamı yapılan ürün sayesinde ortaya çıkan temiz ortamın veya hazırlanan yemeğin keyifli bir tüketicisi olarak konumlandırılmaktadır. Kadına atfedilen konum *süreye* de yansımaktadır. Reklamda *tüm işlerin üstlenicisi ve hikâyenin merkezinde* olarak erkek daha uzun süre ekranda kalmakta, kadın figürü reklamın sonunda ve daha kısa sürede ekranda kalmaktadır. Bu anlamda reklamda, temizlik reklamlarının stereotipleşmiş bir biçimde ev içi rollerde kadına atfettiği birincil sorumluluğun erkeğe devredildiği söylenebilir. Fark edilmektedir ki cinsiyetçi söylemi kadın lehine yeniden yapılandırmak isteyen markaların reklamlarında ev içi sorumluluğun eşit bir biçimde paylaşılması yerine erkeğin *daha yoğun* görev aldığı görülmektedir. Bu da kadının ağırlıklı olarak hedef kitle olduğu ürünlerin reklamlarında kadına *pozitif* bir alan ayırmaya çalıştıkları anlamına gelebilir.



**Resim 6 ve 7 Cif Krem Sprey Ultra Yağ Çözücü reklamına ait görseller (2023)**



**Resim 8. Aptamil Devam Sütü Reklamına ait görsel (2022)**

Bebek maması markası olan Aptamil'in devam sütü reklamında ise yine bir babayı çocuklarıyla beraber, oldukça güneşli ve aydınlık bir günde, evlerinin bahçesinde, onların seviyesine inmiş pozisyonda çimlerin üzerinde yani doğanın içinde oynarken görüyoruz. “Büyük Toprak Ana”nın dünyadaki temsilcisidir. Dünyaya bir canlı getirmek, Toprak tarafından gerçekleştirilen bir eylemin yansımasıdır, bir anlamda benzer bir türüdür. Anne doğurma eylemiyle bu ilksel hareketi taklit ve tekrar etmektedir. Bu sebeple doğum açısından bakıldığında kadın ve doğa arasında kurulmuş olan bağ dikkat çekmektedir. Kadın, doğayla sağlamış olduğu doğrudan temas sayesinde doğum esnasında onun tarafından yönetilebilmekte, doğum için gerekli olan faydalı enerjileri de doğadan alabilmekte ve orada korunabilmektedir” (Eliade'dan aktaran Türköne, 1989: 27). Gerek Mitolojik hikâyelerin de gerekse de kadim anadolu kültürünün etkisiyle kadının doğayı temsil ettiği inancının da tersine bir hareketle babayı toprağın üzerinde yeşillikler içinde çocuklarla beraber görüyor olmamız yine toplumsal cinsiyet rollerinin tersine çevrildiğinin bir işaretidir. Bu reklamda da markanın çocukla anne ilgilenir algısını yıktığını, anneyi hemcinsiyetle keyifle otururken, babanın çocuklarla ilgilenen ebeveyn olarak konumlandırılışını görmekteyiz. Bunlara ek olarak, reklamda resmedilen baba, çocuğun bakımını üstlenerek anneyi saçını süpürge eden, fedakar, cefakar ve çilekeş anne konumundan çıkararak, oldukça modern, mutlu ve sosyal kadın konumuna getirmiştir. Ürün türünün bebeğin beslenmesini sağlayan mama olduğu göz önünde bulundurulduğunda babanın bebeğinin fiziksel ya da ruhsal tüm ihtiyaçlarını giderme konusunda aktif olarak rol aldığını söyleyebiliriz.



**Resim 9 ve 10. Bepanthol Baby Pişik Kremi Reklamına ait görseller (2021)**

Bepanthol markasının bebekler için ürettiği pişik kremi Bepanthol Baby reklamında anne ve baba salonda film izlerken bebeklerinin ağlama sesiyle odasına koşarlar. Altı piştiği için uyandığını anladığımız ve bir türlü uyuyamayan bebeğin babasının onu uyutabilmek için gecenin bir yarısı gitar çalıp şarkılar söylediğini ve arabada gezintiye çıkardığını görüyoruz. Yine bu reklamda da babanın klasik baba stereotipini yıkarcasına bebekle çok yakından ilgilendiğini, hem fiziksel hem de psikolojik bir yakınlık içerisinde olduklarını, babanın bebeğin beşiğinin hemen yanında konumlandırılarak ya da çocuğu kucağında taşıyarak; çocuğun altının değiştirilmesi, poposuna krem sürülmesi, uyutulması gibi bakım verme işlerinde oldukça aktif bir şekilde rol aldığına işaret edilmiştir. Baba, anne ile birlikte *bebek annenindir* ya da *bebeğe anne bakar* fikrinden çok uzakta, eşit bir görev dağılımı içerisinde, hatta anneden daha fazla çocuğunun ihtiyaçlarını gideren tarafta tasvir edilmiştir. Buna ek olarak, reklamda babanın oldukça uzun süreler ve sık sık ekranda bebekle, onu uyutmaya çalışırken görülmesi, tipik *analar çeker yükü* önermesini de çürütmektedir.



**Resim 11. Bosch PerfectBake Fırın reklamına ait bir görsel (2020)**

Ev içi rollerde erkeğin başrolde olduğu bir diğer reklam olarak Bosch PerfectBake Fırın reklamını örnek verebiliriz. Reklamda kadın, eviçinin aksine *ev dışı* alana aitmiş gibi gösterilerek cinsiyet rolleri yeniden biçimlendirilmektedir. Nitekim kadın figürü şık bir giyimle dışarı çıkmaya hazırlanmakta erkek de evde çocuğu ile birlikte *ev içi* alanda üstlendiği sorumluluğu keyifle yerine getirir görünmektedir. Her ne kadar erkek ev ile ilgili üstlendiği rollerde acemi konumda kurgulanarak reklamı yapılan ürün aracılığıyla erkeğin acemiliğinin üstesinden gelse de reklam, erkeği ev içi, kadını da ev dışı alana yerleştirerek cinsiyet rollerine ilişkin alternatif bir tutum inşa etmektedir. Erkek, reklamda ev ile ilgili işlerde yine kadının rehberliğine ihtiyaç duymakla birlikte erkeğin *ev içi sorumluluklarının sayısının* arttığı görülmektedir. Reklamda erkek reklamı yapılan ürün kapsamında sadece yemek hazırlamakla sınırlandırılmamakta; aynı zamanda *çocuğuna ders çalıştırırken* ve *yemek yedirirken* de karşımıza çıkmaktadır. Reklamlar aracılığıyla erkeğin ev içi alanda daha fazla görünürlük kazanması gerektiği mesajı güçlü bir şekilde işlenmektedir. Dolayısıyla reklamda teknik açıdan da erkek figürü daha *uzun süre* boyunca ekranda kalmakta ve *hikâyenin merkezinde* yer almaktadır. Yemek hazırlamakla ilgili bir ürün reklamı olarak işlenen bu hikâyede erkeğin başrolde kadının da ikincil konumda olmasının, cinsiyet rolleri açısından düşünüldüğünde kadına pozitif bir ayrıcalık yüklediği düşünülmektedir.



**Resim 12. Eti Petio Kahvaltılık Gevrek Markasına Ait Görsel (2020)**

Eti markasının kahvaltılık gevrek ürünü olan Petito reklamında da toplumsal cinsiyet rollerinin ters yüz edildiğine şahitlik etmekteyiz. Anne ve babayı aynı ortamda ve aynı amaç için oldukça mutlu bir şekilde görmekteyiz. Reklamda, anne, elinde kase ve kaşıkla zil sesi çıkararak çocuklarına “Uyanıın” diye seslenirken, baba ise tezgahın başında elinde süt şişesiyle çocuklarına kahvaltılarını hazırlarken betimlenmiştir. Çoğunlukla medyada anneyi/kadını ocak başında yediren ve doyuran ya da hane içerisindeki herkesin açlığını gidermekten yükümlü olarak görmüş olmamıza rağmen bu reklamda kahvaltıyı hazırlayanın baba olduğuna şahitlik etmekteyiz. İdeolojik olarak tasvir edildiği gibi baba, sofrada çocuklarla tabağına yemek konulmasını bekleyen değil; ayakta, tezgahın başında, direkt kahvaltının hazırlayıcısı konumundadır. Reklamda, yemek yapma kahvaltı hazırlama ya da ev halkını doyurma gibi görevlerin ebeveynlerin her ikisi tarafından da yapılabileceği mesajı verilmektedir.

## Sonuç

Toplumsal cinsiyet rollerinin reklamlar aracılığıyla nasıl tersyüz edildiğini ortaya koymaya çalışan bu çalışma, Bosch, Bephanol, Baby Turco, Dr. Oetker, Karaca, Goon Aptamil, Petito ve Cif markalarına ait reklam filmlerini basit rastlantısal yöntemle incelemiştir. Basit rastlantısal yöntemle tespit edilen reklamların 2020-2023 yılları arasında çekilmiş reklamlar olması, toplumsal cinsiyet rollerine dair genel kanının son yıllarda başkalaştığının ispatı niteliğindedir. Analiz edilen reklamlar ve araştırma neticesinde elde ettiğimiz bulgular göstermiştir ki, çocuk bakımı, gıda, beyaz eşya ve ev aletleri reklamları kadına ve erkeğe; dolayısıyla da anneye ve babaya dair toplumsal önkabulleri yıkmakta; erkeği eşinin yanında, çocuğuyla ve eviyle ilgilenen bir birey haline dönüştürmektedir. Bu reklamlarla ev işini kadının yaptığı, çocuğu annenin doyurduğu ve büyüüttüğü, evin kadına kamusal alanın ise erkeğe ait olduğu, temizlikten kadının yükümlü olduğu, geceleri annenin uykusuz kaldığı gibi kültürel kabullerin itibar görmediği delillendirilmiştir. Reklamlarda eşleri ve babaları çocuklarını uyuturken, yedirirken, onlarla oyun oynarken, onlara yemek hazırlarken; eşlerine yemek hazırlayıp servis ederken yani ev içi görev ve sorumluluklar aktif bir şekilde rol alırken görmekteyiz. Tüm bu veriler ışığında, medyadaki toplumsal cinsiyet rollerinin yaygın kanının aksine, tüm ön kabullerden sıyrılarak son yıllarda yeniden biçimlendirildiğini söylemek mümkündür.

**Kaynakça**

- Akça, E.B., Tönel, E. (2011), Erkeklik Çalışmalarına Teorik Bir Çerçeve: Feminist Çalışmalardan Hegemonik Erkekliğe. Medyada Hegemonik Erkeklik ve Temsil, Ed. İlker Erdoğan. Kalkedon Yayınları: İstanbul.
- Åkestam, N., Rosengren, S., Dahlén, M., Liljedal, K.T., Berg, H. (2021). Gender stereotypes in advertising have negative cross-gender effects, *European Journal of Marketing* Vol. 55 No. 13.
- Bauman, Z. (2011) *Postmodern Etik*, Çev. Alev Türker, Ayrıntı Yayınlar: İstanbul.
- Bozok, M. (2018). *Ebeveynlik, Erkeklik ve Çalışma Hayatı Arasında Türkiye’de Babalık*. Taymaz Matbaacılık: İstanbul.
- Bukszpan, D. (2016). ‘DADvertising’: How Realistic Images of Dads Took Over TV Ads, <https://fortune.com/2016/06/19/dadvertising-commercials-fathers-day-ads/>, Erişim Tarihi: 02.02.2023.
- Erhat, A. (1996). *Mitoloji Sözlüğü*. Remzi Kitabevi: İstanbul.
- Fiske, J. (1996). *İletişim Çalışmalarına Giriş*. (S. İrvan, Çev.). Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Freud, S. (2016). *Rüyaların Yorumu 1*, çev. Selçuk Budak. Öteki Yayınevi: İstanbul.
- Gürbüz, Ö. Nilay Erbalaban (2016). “Korkuyorum Anne’de Hegemonik Erkekliğin Yapı Sökümü”, *Ankara Üniversitesi İlef Dergisi*. 3(2) Sonbahar. s:125-142.
- Huhmann, B.A. and Limbu, Y.B. (2016), “Influence of Gender Stereotypes on Advertising Offensiveness and Attitude Toward Advertising in General”, *International Journal of Advertising*, Vol. 35 No. 5, pp. 846-863.
- Horton, J ve diğerleri (2004). “Qualitative Research: Experiences in Using Semi-Structured Interviews”. *The Real Guide to Accounting Research* ed. C. Humphrey ve B. Lee. Elsevier: Oxford.
- Jameson, F. (2016). *Modernizm İdeolojisi*, Çev. Kemal Atakay, Tuncay Birkan, Metis Yayınları: İstanbul.
- İnceoğlu, İ., Onaylı-Şengül, G., (2018) “Bir Femvertising Örneği Olarak Nike Bizi Böyle Bilin Reklam Filmine Eleştirel Bakış”, *Halkla İlişkiler ve Reklam Çalışmaları E-Dergisi*, Cilt No 1, Sayı No 2.
- McCabe, Marita P., McGreevy, Shauna (2015). The role of partners in shaping the body image and body change strategies of adult men. [https://www.scirp.org/pdf/Health20100900003\\_45817718.pdf](https://www.scirp.org/pdf/Health20100900003_45817718.pdf), Erişim Tarihi: 01.02.2023.
- Metin, O. ve Ünal, Ş.(2022). “İçerik Analizi Tekniği: İletişim Bilimlerinde ve Sosyolojide Doktora Tezlerinde Kullanım”. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. Cilt22(2). s:273-294.
- Moretti, Franco (2005) *Mucizevi Göstergeler*. Çev. Zeynep Altok. Metis Yayınları: İstanbul.
- Paglia, Camille (2009). *Cinsel Kimlikler*, Çev. Anahid Hazaryan-Fikriye Demirci, Epos Yayınları: Ankara.
- Sancar, Serpil (2009). *Erkeklik: İmkansız İktidar Ailede, Piyasada ve Sokakta Erkekler*, Metis Yayınları: İstanbul.
- Türköne M. (1989). *Eski Türk Toplumunun Cinsiyet Kültürü*, Ankara: Ark Yayınevi.
- World Federation of Advertisers, (2017). *Reklamda ilerici toplumsal cinsiyet temsilleri rehberi*, <https://www.rvd.org.tr/uploads/2019/01/wfa-gender-guide-tr.pdf>. Erişim Tarihi: 01.02.2023.

**İnternet kaynakları:**

<https://www.youtube.com/watch?v=T2RG2bfVD3M> Erişim Tarihi: 11.07.2023

<https://www.youtube.com/watch?v=j2mc4ucmJ7Y> Erişim Tarihi 09.07.2023

<https://www.youtube.com/watch?v=UJNddTWDjsU> Erişim Tarihi: 10.07.2023

<https://www.youtube.com/watch?v=peBSBP9ohMA> Erişim Tarihi 22.07.2023

<https://www.youtube.com/watch?v=b4DCCHa9Y1s> Erişim Tarihi 01.08.2023

<https://www.youtube.com/watch?v=eU8q4qlvbSY> Erişim Tarihi 05.08.2023

<https://www.youtube.com/watch?v=MYynjaOLwoM> Erişim Tarihi 09.08.2023

<https://www.youtube.com/watch?v=KM77W4Oq41I> Erişim Tarihi 08.08.2023

<https://www.youtube.com/watch?v=YmAMxY2ttT8> Erişim Tarihi: 10.08.2023

<https://www.lafsozluk.com/2010/04/baba.html> erişim tarihi: 15.03.2023

## 47. Dijital Diplomasinin Değişen Dili: Rusya'nın Skripal Vakasında Twitter Diplomasisi Kullanımı Örneği

Yenal GÖKSUN<sup>1</sup>

**APA:** Göksun, Y. (2023). Dijital Diplomasinin Değişen Dili: Rusya'nın Skripal Vakasında Twitter Diplomasisi Kullanımı Örneği. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (36), 825-841. DOI: 10.29000/rumelide.1369546.

### Öz

Bu araştırmada 2018 yılında İngiltere'nin Salisbury kentinde eski ajan Sergei Skripal ve kızı Yulia Skripal'in zehirlenmesinin ardından Rusya ile İngiltere arasında çıkan diplomatik krizin Rusya tarafından dijital diplomasi yoluyla nasıl yönetildiği ele alınmıştır. Diplomasinin dili dijitalleşmeyle birlikte büyük bir dönüşüm geçirmektedir. Dijital teknolojilerin ve sosyal medya platformlarının kullanımı, diplomatların iletişim kurma, yabancı topluluklarla ilişki geliştirme ve kamuoyunu bilgilendirme biçimlerinde devrim yaratmıştır. Rusya da kamu diplomasisi ve dijital diplomasi stratejisi kapsamında sosyal medya kullanımını önemsemektedir. Bu araştırmada Skripal olayının gerçekleştiği 4 Mart 2018 tarihinden itibaren bir ay boyunca Rusya'nın İngiltere ve ABD'deki büyükelçiliklerinin resmi Twitter hesaplarından paylaşılan toplam 103 gönderi incelenmiştir. Metin ve görsel içeriklerin dahil olduğu bu gönderiler içerik analizi ve göstergebilimsel analiz yöntemleri kullanılarak analiz edilmiştir. Rusya'nın karşı karşıya kaldığı bu diplomatik krizi yönetmek için dijital diplomasiyi nasıl kullandığı, nasıl bir dil ve söylem geliştirdiği, hangi argümanlara başvurduğu, nasıl bir karşı anlatı kurguladığı incelenmiştir. Sonuç olarak diplomasi dilinin dijitalleşmeyle birlikte dönüşüm geçirdiği, Rusya'nın mizah ve ironi unsurlarını kullanarak kendi argümanlarını gündemleştirdiği, imajını güçlendirdiği ve diplomatik krizi yönettiği ortaya konulmuştur.

**Anahtar kelimeler:** Dijital diplomasi, Skripal vakası, kamu diplomasisi, sosyal medyanın dili

## The Changing Language of Digital Diplomacy: Russia's Twitter Diplomacy Use in Skripal Case

### Abstract

In this research, it is discussed how the diplomatic crisis between Russia and England was managed by Russia within the scope of digital diplomacy after the poisoning of former agent Sergei Skripal and his daughter Yulia Skripal in Salisbury, England in 2018. The language of diplomacy is undergoing a major transformation with digitalization. The use of digital technologies and social media platforms has revolutionized the way diplomats communicate, engage with foreign communities, and inform public opinion. Russia also attaches importance to the use of social media within the scope of its public diplomacy and digital diplomacy strategy. In this research, a total of 103 posts shared from the official Twitter accounts of the Russian embassies in the UK and the USA for a month from March 4, 2018, when the Skripal incident took place, were examined. These posts, including textual and visual content, were analyzed using content analysis and semiotic analysis methods. How Russia used digital diplomacy to manage this diplomatic crisis, what kind of language and discourse it developed,

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Marmara Üniversitesi, İletişim Fakültesi, Radyo TV ve Sinema Bölümü (İstanbul, Türkiye), yenal.göksun@marmara.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-2833-243X [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 18.08.2023-kabul tarihi: 20.10.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1369546]

what arguments it resorted to, and what kind of counter-narrative it constructed were examined. As a result, it has been revealed that the language of diplomacy has transformed with digitalization, that Russia has used humor and irony to put its own arguments on the agenda, strengthened its image and managed the diplomatic crisis.

**Keywords:** Digital diplomacy, Skripal case, public diplomacy, social media language

## Giriş

Diplomasi, temel olarak siyasi bir faaliyettir ve gücün önemli bir unsudur. Başlıca amacı, devletlerin dış politika hedeflerini kaba kuvvete ve propagandaya başvurmadan gerçekleştirmelerini sağlamaktır (Berridge, 2022). Bu, profesyonel diplomatik temsilciler ve diğer yetkililer arasındaki iletişim yoluyla anlaşmaların sağlanmasını amaçlayan bir şekilde yürütülmektedir. Ancak dijitalleşmeyle birlikte geleneksel diplomasi de dönüşüme uğramaktadır. Dijitalleşme, diplomasiyi dilini önemli ölçüde dönüştürmektedir. Dijital teknolojilerin ve sosyal medya platformlarının kullanımı, diplomatların iletişim kurma, yabancı izleyicilerle ilişki kurma ve kamuoyunu bilgilendirme biçimlerinde devrim yaratmıştır (Gilboa, 2008). Dijital diplomasi, diplomasi alanına yeni kavramlar ve uygulamaları da beraberinde getirmiştir. Twitter (günümüzde X olarak adlandırılmakta), Facebook ve Instagram gibi sosyal medya platformları, diplomatların yabancı topluluklarla ilişki kurması, bilgi yayması ve ülkelerinin çıkarlarını desteklemesi için kullanışlı araçlar haline gelmiştir. Dijital diplomasi, küresel ağ içerisindeki kullanıcılarla gerçek zamanlı ve doğrudan iletişim kurma, küresel bir izleyici kitlesine ulaşma imkanı sağlamaktadır. Ayrıca, diplomatların daha geniş bir paydaş yelpazesine ilişki kurmasına ve uluslararası söylemi şekillendirmesine izin vererek kamu diplomasisinin kapsamını genişletmektedir.

Bu çalışmada Rusya'nın dijital diplomasi stratejisinin bir parçası olan Twitter diplomasisi uygulamasına ve daha spesifik olarak bu yeni dijital diplomasi imkanını Skripal olayı üzerinden nasıl tatbik ettiği ele alınacaktır. Rusya'nın dijital diplomasi stratejisinin temelinde dış politika hedeflerini yansıtmak, kamuoyunu şekillendirmek ve Batı medyası ve diğer ülkeler tarafından yayılan olumsuz anlatılara karşı koymak bulunmaktadır (Simons, 2020). Bu kapsamda Rusya, sosyal medya platformları da dahil olmak üzere çeşitli kanallar aracılığıyla aktif olarak dijital diplomasi ile ilgilenmektedir (Simons, 2019; Simeng, 2023). Sadece Facebook ve Twitter gibi popüler uygulamalarla sınırlı kalmayıp örneğin, Çin'deki Rusya Büyükelçiliği'nin yaptığı gibi, olumsuz propagandaya karşı koymak ve hükümet politikası konusundaki resmi konumunu desteklemek için Weibo platformunu dijital diplomasisinin bir aracı olarak kullanmaktadır (Simeng, 2023). Bazı Batılı devletler ise Rusya'yı dijital diplomasi imkanlarını kötüye kullanmakla suçlamaktadır. Özellikle 2015-2017 döneminde Amerika Birleşik Devletleri, Almanya, Fransa, Birleşik Krallık ve diğer ülkelerdeki siyasi olaylar üzerinde Rusya'nın dijital diplomasisinin etkisi olabileceğine dair tartışmalar mevcuttur (Tsvetkova, 2020).

Bu makalede Rusya'nın dijital diplomasi stratejisi kapsamında Skripal olayı ve sonrasında yaşanan gelişmeler doğrultusunda Rusya'nın uluslararası kamuoyunu bilgilendirmek, söylem üretmek ve Batılı ülkelerin anlatılarına karşı anlatı geliştirmek için Twitter diplomasisini nasıl kullandığı analiz edilecektir. Skripal olayı, 4 Mart 2018'de İngiltere'nin Salisbury kentinde meydana gelen Sergei Skripal ve kızı Yulia Skripal'in zehirlenmesi vakasını ifade etmektedir. Bu vaka sonrasında Amerika Birleşik Devletleri, Avrupa Birliği'ne üye devletler ve diğer bazı Batılı ülkeler de dahil olmak üzere dünyanın dört bir yanındaki birçok ülke, İngiltere ile dayanışma göstermiş ve Rusya'yı zehirlenmeye karıştığı iddiasını savunarak Rusya'yı kınamıştır. Ancak Rusya, saldırıyla herhangi bir ilişkisi olduğuna dair iddiaları



reddetmiş ve sinir gazının kaynağı hakkında alternatif teoriler ortaya koymuştur. Bu araştırma kapsamında olayın gerçekleştiği 4 Mart 2018 tarihinden itibaren bir ay boyunca Rusya'nın İngiltere ve ABD'deki büyükelçiliklerinin resmi Twitter hesaplarından paylaşılan toplam 103 gönderi ele alınmıştır. Metin ve görsel içeriklerin dahil olduğu bu gönderiler içerik analizi ve göstergebilimsel analiz yöntemleri kullanılarak analiz edilmiştir. Rusya'nın karşı karşıya kaldığı bu diplomatik krizi yönetmek için dijital diplomasini nasıl kullandığı, nasıl bir dil ve söylem geliştirdiği, hangi argümanlara başvurduğu, nasıl bir karşı anlatı kurguladığı incelenmiştir. Sonuç olarak diplomasinin dilinin dijitalleşmeyle birlikte nasıl bir değişim geçirdiği Rusya'nın Skripal olayını yönetmesi bağlamında ele alınmıştır.

## 1. Dijital diplomasinin ve sosyal medyanın diplomaside kullanımı

Diplomasi üzerine yürütülen teorik ve pratik tartışmalar çoğunlukla diplomasinin kaçınılmaz bir dönüşüm içinde olduğunu ve her dönemin yükselen güç ilişkileri çerçevesinde yeniden tanımlandığını vurgulamaktadır (Cooper vd., 2015; Spence vd., 2021; Watson, 2013). Diplomasinin özünde, en az birisi genellikle hükümet olan uluslararası aktörler tarafından ve bunlar arasındaki ilişkilerin barışçıl yollarla yürütülmesi olarak tanımlanmaktadır. En yaygın biçimde diplomasini yürüten uluslararası aktörler devletlerdir ve diplomasinin büyük bir kısmı doğrudan devletler arasındaki veya devletler, uluslararası kuruluşlar ve diğer uluslararası aktörler arasındaki ilişkileri içermektedir.

Diplomasi, temel olarak siyasi bir faaliyettir ve gücün önemli bir unsudur. Başlıca amacı, devletlerin dış politika hedeflerini kaba kuvvete ve propagandaya başvurmadan gerçekleştirmelerini sağlamaktır (Berridge, 2022). Bu süreç, profesyonel diplomatik temsilciler ve diğer yetkililer arasındaki iletişim yoluyla anlaşmaların sağlanmasını amaçlar. Öte yandan günümüzde diplomasinin, sadece profesyonel diplomatik temsilcilerin yaptığı bir şey değildir; aynı zamanda yetkililerin yönlendirmesi altında diğer temsilciler ve özel kişiler tarafından da gerçekleştirilebilir. Geleneksel diplomatik misyonların yanı sıra birçok farklı kanal aracılığıyla da yürütülmektedir (Berridge, 2022: 21). Hem yansıttığı hem de pekiştirdiği güç dengesi ile birlikte diplomasinin, uluslararası toplumun en önemli kurumlarından biridir.

Devletler, içinde buldukları dünyanın doğası gereği diplomasine muhtaçtır çünkü kendi ulusal çıkarlarını gerçekleştirme hedefleri doğrultusunda farklı amaç ve hedeflere sahip diğer aktörler ile iletişimlerini yönetmek durumundadırlar (Watson, 2013). Yani karşılıklı bağımlılıklar ağıyla örülmüş bir uluslararası sistemde bu ilişki biçimlerinin yönetilmesi gerekmektedir. Watson diplomasini, güç kullanımının alternatifini olarak konumlandırmamaktadır (2013). Ona göre savaş dönemlerinde, barış dönemine kıyasla diplomasinin daha yoğun bir biçimde yürütülür ve güç ve ikna arasında karmaşık bir ilişki bulunmaktadır.

Günümüzde devletler sert güç ve yumuşak güç kapasitelerini bir arada kullanarak diplomasini yürütmektedirler. Bu sayede güç ve ikna arasındaki ilişkiyi yönetmeye çalışmakta ve muhataplarının tutum ve eylemleri üzerinde belirleyici olmayı amaçlamaktadırlar. Bu bağlamda kamu diplomasinin kavramı öne çıkmaktadır. Kamu diplomasinin; stratejik hedefleri doğrultusunda devletlerin diplomatik çabalarında kaynakları, aktörleri, araçları ve yöntemleri çeşitlendirmelerine imkan tanımıştır. Kamu diplomasinin, devletler, uluslararası örgütler ve devlet dışı aktörler tarafından kültürleri, tutumları ve davranışları anlamak için kullanılan bir araçtır ve ilişkiler kurmak, yönetmek; kendi ilgi alanlarını ve değerlerini yaygınlaştırmak için düşünceleri etkilemeyi ve eylemleri harekete geçirmeyi hedeflemektedir (Doncel-Martín vd., 2022; Gilboa, 2008; Golan vd., 2019; Pavón-Guinea, 2023). Kamu diplomasinin, diğer ülkelerdeki kamuoyu üzerindeki etkiyi, iç ve dış siyasi ve kültürel grupların etkileşimini, medya aracılığıyla devletin dış politikası ve diplomatların faaliyetleri hakkında bilgi vermeyi ve kültürlerarası

iletişimi güçlendirmeyi kapsamaktadır (Pipchenko & Ryzhkov, 2019). Kamu diplomasisi aynı zamanda yabancı toplulukları bilgilendirerek ve etkileyerek bir ülkenin ulusal çıkarlarını desteklemek için kullanılan devlet destekli kültürel, eğitici ve bilgilendirici programları, vatandaş değişimlerini, özel medya yayınlarını ve kurumsal iletişimleri de içermektedir (White, 2015).

Diplomasinin dili dijitalleşmeyle birlikte büyük bir dönüşüm geçirmektedir. Dijital diplomasi öncelikle dijital teknolojilerin, özellikle sosyal medya platformlarının diplomatik amaçlar ve dış politika hedeflerinin takibi için kullanılması olarak tanımlanabilir (Danziger & Schreiber, 2021; Zamanli, 2022). Yabancı topluluklarla etkileşim kurmak, diyalogu teşvik etmek ve kamuoyunu şekillendirmek için çevrimiçi araç ve platformların kullanılmasını içerir. Dijital diplomasi, ilişkiler kurmaya ve yönetmeye, eylemleri etkilemeye ve yabancı topluluklar arasında olumlu bir imaj geliştirmeye odaklanan kamu diplomasisinin önemli bir aracı olarak günümüzde kabul edilmektedir.

Dijital diplomasi büyük oranda sosyal medya platformlarının diplomatik amaçlar doğrultusunda kullanımını kapsamaktadır. Bu nedenle yüzyıllardır süregelen diplomatik faaliyetlerin sosyal medya platformları gibi kendine has dili, üslubu ve etkileşimlerinin olduğu bir ortamda nasıl başarıyla yürütülebileceği konusu yeni bir soru olarak ortaya çıkmıştır. Bu alanda devletler kendi dijital diplomasi stratejileri bağlamında sosyal medya kullanım tarzlarını da geliştirmişler ve kendi dillerini kurgulamışlardır. Bu alanda en çok kullanılan platformlardan biri olan Twitter, devlet başkanları, hükümet yetkilileri ve dışişleri bakanları da dahil olmak üzere birçok ülkenin resmi Twitter hesaplarını diplomatik araçlar olarak kullanmaya başlaması nedeniyle, dijital diplomasi için yoğun olarak kullanılan baskın bir platform haline gelmiştir (Danziger & Schreiber, 2021). Twitter, küresel ölçekte doğrudan iletişim, katılım ve bilgi yayılımına izin vererek diplomatik etkileşimler için verimli bir ortam yaratmıştır. Devletlerin dış politikalarını uygulamalarına, birden fazla kitleye hitap etmelerine ve kamusal imajlarını yönetmelerine olanak tanımıştır.

Sonuç olarak bakıldığında dijitalleşmeyle birlikte diplomasinin geleneksel dilinin de dönüşüm geçirdiği görülmüştür. Geleneksel diplomatik dil genellikle dolaylıdır; belirsiz ve yorumlara açık görünmesini sağlayan duvarlar kullanır (Jönsson & Hall, 2005). Bu tür bir belirsizlik, diplomaside çeşitli amaçlara hizmet etmektedir; müzakerelerde esnekliği korumak, iddiaları reddedilebilir kılmak ve birden çok dinleyici kitleyle konuşabilmek. Dijital diplomasiyle birlikte ise, diplomatik temsilcilerin yanı sıra sıradan kullanıcıların dahil olduğu etkileşimsel bir ortam içerisinde diplomatik aktörlerin kişisel özelliklerinin ve stillerinin daha fazla öne çıktığı, kamuoyunun önünde şeffaf bir şekilde yürütülen bir müzakere sürecinden bahsedilebilir. Resmi, dolaylı ve belirsiz bir dil yerine, herkese hitap edebilen, anlaşılır, görsel ve video gibi içeriklerle desteklenen mesajların çok daha zengin anlamlar üretebildiği yeni bir dilin ortaya çıktığı söylenebilir.

## 2. Rusya'nın dijital diplomasi stratejisi

Soğuk savaş döneminde Sovyetler Birliği'nin kamu diplomasisi Sovyetler Birliği Komünist Partisi (SBKP) tarafından koordine edilmiş ve yönetilmiştir (Saari, 2014). Bu faaliyetler arasında propaganda, uluslararası yayıncılık, kültürel diplomasi, yurt dışında düzenlenen çeşitli siyasi ve kültürel etkinlikler, yurt dışında benzer düşünen gruplara, topluluklara ve partilere verilen kamu destekleri gibi kamuya açık yürütülen faaliyetler sayılabilir. Gizli yürütülen kamu diplomasisi faaliyetleri arasında ise, Batı medyasına dezenformasyonel müdahaleler, Sovyet dış politika hedeflerini iletirmek için paravan örgütlerin kullanımı gibi uygulamalar yer alıyordu. Kamu diplomasisinin Rus dış politikasındaki rolünün 2010'lardan itibaren arttığını vurgulayan Saari, Rusya'nın stratejisini iki temel ayağa

dayandırdığını söylemektedir (2014). Birincisi eski Sovyet ülkeleri üzerindeki Rusya etkisinin devamlılığını sağlamak, diğeri de Batılı ülkelerdeki kamuoyu üzerinde olumlu bir etki yaratmak üzere yumuşak güç unsurlarına başvurmak. Günümüze gelindiğinde ise, özellikle Rusya'nın Ukrayna'ya askeri müdahalesiyle birlikte Rusya'nın Batı ile ilişkilerinin kamu diplomasisi boyutunun en kötü dönemini yaşadığı söylenebilir.

Dijital diplomasinin getirdiği imkanlardan Rusya da faydalanmaktadır. Rusya, dijital diplomasiyi dış politika hedeflerini yansıtmak, kamuoyunu şekillendirmek ve Batı medyası ve diğer ülkeler tarafından yayılan olumsuz anlatılara karşı koymak için bir araç olarak kullanmaktadır (Simons, 2019). Ülke, sosyal medya platformları da dahil olmak üzere çeşitli kanallar aracılığıyla aktif olarak dijital diplomasi ile ilgilenmektedir. Örneğin, Çin'deki Rusya Federasyonu Büyükelçiliği, olumsuz propagandaya karşı koymak ve hükümet politikası konusundaki resmi konumunu desteklemek için Weibo platformunu bir dijital diplomasi aracı olarak kullanmaktadır (Simeng, 2023).

Zinovieva ve Bulva'ya (2021) göre Rusya'nın dijital diplomasi stratejisinin temelini, 2016 yılında yayınlanan Rusya Federasyonu Bilgi Güvenliği Doktrini oluşturmaktadır (*Doctrine of Information Security of the Russian Federation*, 2016). Bu belgedeki hedef ve yöntemler doğrultusunda Rusya, dış politika girişimlerini tanıtmak, açıklamak, yabancı ve yerli kullanıcılara ulaşmak için sosyal medyayı ve Web 2.0 araçlarını yumuşak güç araçları şeklinde kullanarak dijital diplomasi pratiğine aktif olarak katılmaktadır.

31 Mart 2023 tarihli "Rusya Federasyonu'nun Dış Politika Konsepti" başlıklı başkanlık kararnamesi ise, dış politikada yeni bilgi ve iletişim teknolojileri ile dijital araçların kullanımına ilişkin önemli vurgular içermektedir (*The Concept of the Foreign Policy of the Russian Federation*, 2023). Bu belgenin "Rusya Federasyonu dış politikası için bilgi desteği" başlıklı bölümünde kamu diplomasisine ilişkin şu ilkeler ve hedefler ortaya konulmuştur:

Yurtdışında Rusya hakkında objektif bir algı oluşturmak, küresel bilgi alanındaki konumunu güçlendirmek, düşmanca devletler tarafından sistematik olarak yürütülen dezenformasyon, karalama, kin ve nefreti tahrik içeren Rusya karşıtı koordineli propaganda kampanyasına karşı koymak ve yabancı ülke nüfusunun doğru bilgiye serbest erişimini temin etmek üzere aşağıdaki maddelere öncelik verecektir (*The Concept of the Foreign Policy of the Russian Federation*, 2023).

Rusya kamu diplomasisi stratejisi kapsamında şu hedefleri gerçekleştirmeyi öncelemektedir:

- Rusya'nın politikaları, tarihi ve dünya çapındaki başarıları hakkında doğru bilgileri paylaşmak.
- Uluslararası alanda barışı, anlayışı ve dostane ilişkileri geliştirmek için bilgiyi kullanmak.
- Yurt dışında karşılaşılan ayrımcılığa karşı koruma sağlamak.
- Rus medyasının etkisini artırmayı ve yurttaş medyasını desteklemek.
- Dış politika için sosyal medya gibi modern teknolojilerden yararlanarak bilgi araçlarını geliştirmek.
- Açık erişim ve dağıtım sağlayarak medya alanında küresel normları iyileştirmek.
- Rusya'da yabancı medya için müttekabiliyete dayalı adil bir ortam yaratmak.

Rusya'nın öncelikli hedeflerine bakıldığında kendini diğer uluslara doğru şekilde anlatma çabasının yanı sıra, ismi konulmasa da Batı kaynaklı propaganda faaliyetlerine karşı koyma, küresel eşitsiz bilgi akışına karşı mücadele etme ve yanlış anlaşılmaları giderme, bu hegemonya ile mücadele için sivil aktörlerin de desteklediği bir kamu diplomasisi anlayışı benimsediği görülmektedir.

Rusya'nın dijital diplomasi çabaları da bu kapsamda büyük ölçüde dezenformasyona karşı koymayı ve anlatıları kendi lehine şekillendirmeyi amaçlamaktadır (Hedling, 2023). Örneğin Rusya'nın *Russia Today* ve *Sputnik* gibi dijital platformları kullanması, olaylara kendi bakış açısını yaymada ve ana akım medya anlatılarına karşı koymada önemli bir rol oynamaktadır. Ancak bu ve benzeri çabaları sonucunda Rusya, özellikle Batı ülkeleri tarafından çoğunlukla sosyal medyayı dezenformasyon yaymak ve dış politika hedeflerini etkilemek için kullanmakla suçlanmaktadır (Kelly, 2019; "Russia 'meddled in All Big Social Media' around US Election", 2018). OECD tarafından 2022 yılında hazırlanan rapor, Rusya'nın Ukrayna savaşı sırasında nasıl dezenformatif anlatılar kurgulayarak kamuoyunu etkilemeye çalıştığını ortaya koymaktadır (*Disinformation and Russia's War of Aggression against Ukraine*, 2022). Buna karşın Avrupa Konseyi, Rusya'nın yayın organları olan *Russia Today* ve *Sputnik*'in yayınlarına erişim engeli getirilmesine karar vermiştir (*EU Imposes Sanctions on State-Owned Outlets RT/Russia Today and Sputnik's Broadcasting in the EU*, 2022). Bunun yanı sıra NATO Stratejik İletişim Mükemmeliyet Merkezi araştırma birimleri de Rusya'nın bilgi, iletişim ve dijital araçları kullanarak uyguladığı müdahaleleri yüksek bir tehdit olarak tanımlayarak bunlarla mücadele için strateji geliştirme çalışmaları yürütmüştür. Sonuç olarak bakıldığında, Rusya'nın günümüzde dijital araçları etkili olarak kullandığı, özellikle askeri operasyonlar gibi olağanüstü durumlarda ya da kriz dönemlerinde dijital diplomasi faaliyetlerini arttırarak diğer ülkelerdeki bilgi akışına müdahale etmeyi, kontrol altına almayı ve hedefleri doğrultusunda yönlendirmeyi hedeflediği görülmektedir. Buna karşın Batılı devletlerin de Rusya'nın yayıncılık faaliyetlerine karşı sert önlemler aldığı ve bu alanda ciddi bir mücadelenin yaşandığı gözlemlenmektedir.

### 3. Araştırmanın kapsamı

Bu araştırmanın kapsamı Rusya'nın dijital diplomasi stratejisi bağlamında 2018 yılında yaşanan Skripal vakası sonrasında ortaya çıkan diplomatik krizi Twitter platformu üzerinden nasıl yönettiği ile sınırlıdır. Skripal vakası, eski bir Rus çifte ajanı olan Sergei Skripal ve kızı Yulia'nın Mart 2018'de İngiltere'nin Salisbury kentinde zehirlenmesi olayıdır. 4 Mart 2018'de Sergei Skripal ve kızı Yulia, İngiltere'nin Salisbury kentinde bir parktaki bankta baygın halde bulundu. İngiliz yetkililer, saldırıda kullanılan sinir gazının Sovyetler Birliği'nde geliştirilen oldukça zehirli bir madde olan Novichok olduğunu iddia etti. İngiltere hükümeti, bunun devlet destekli bir suikast girişimi olduğunu iddia ederek Rusya'yı zehirlemeden sorumlu tuttu. İngiltere, ABD ve bazı Avrupa ülkeleri, Rusya'yı Skripal'in zehirlenmesini kasıtlı bir eylem olarak planlamakla suçladı. Saldırının Rus istihbarat ajanları tarafından gerçekleştirildiğini iddia ettiler ve Rus hükümetinin müdahalesinin kanıtı olarak Rusya'da geliştirilen bir sinir gazının kullanımını delil gösterdiler ("Russian Spy Poisoning", 2018). İngiltere ve onu destekleyen Batılı ülkeler olaya tepki olarak Rus diplomatları sınır dışı etti ve Rusya'ya yaptırımlar uyguladı. Rusya ise zehirlenmeyle herhangi bir ilgisi olduğunu reddetti ve suçlamaları asılsız bir propaganda olarak niteledi. Rus yetkililer, sinir gazının Rus kökenli olmadığını veya saldırıdan İngiltere'nin sorumlu olabileceği ihtimali de dahil olmak üzere, alternatif teoriler öne sürdüler. Rusya bu süreçte İngiltere'nin soruşturmayı ele alış biçimini eleştirdi ve hükümeti kendi iddialarını destekleyecek kanıt sunamamakla suçladı. Skripal davası İngiltere ile Rusya arasında önemli bir diplomatik krize yol açarak diplomatların sınır dışı edilmesi ve karşılıklı yaptırımlarla sonuçlandı (Borger vd., 2018). Olay, Rusya ile Batılı ülkeler arasındaki mevcut gerilimlerin yeniden su yüzüne

çıkmasına neden oldu. Skripal vakası çoğunlukla medyadaki haberler üzerinden tartışıldı ve sosyal medyanın da gündeminde oldu. Krize taraf olan ülkeler sosyal medya üzerinden yürüttükleri iletişim kampanyalarıyla da kamuoyunu kendi anlatıları çerçevesinde bilgilendirmeye çalıştı. Bu araştırmada Rusya'nın İngiltere ve ABD'deki büyükelçiliklerinin Twitter hesaplarının bu konuda yaptıkları paylaşımlar dijital diplomaside kullanılan dil bağlamında incelenmiştir.

### 3.1. Araştırmanın yöntemi

Bu araştırmada toplanan veriler içerik analizi ve göstergebilimsel analiz yöntemleriyle incelenmiştir. Bu iki analiz yöntemi de sosyal medya platformlarında inşa edilen yeni diplomasi dilinin farklı boyutlarını tespit edebilmek için gerekli araçları sunmaktadır. İçerik analizi yöntemi metin verilerinin içeriğini nesnel ve sistematik olarak analiz etmek ve yorumlamak için kullanılan bir araştırma yöntemidir. Araştırmacıların verilerdeki eğilimleri, kalıpları ve ilişkileri tanımlamasına olanak tanıyan bir kodlama sistemine dayalı olarak seçilen araştırma birimlerinin kodlanmasını ve kategorize edilmesini içerir. (Kaplan, 1943).

Asa Berger (1998) içerik analizi yöntemini önceden belirlenmiş bir medya içeriği kapsamında belirli bir şeyin ölçülmesi olarak tanımlamaktadır. Buna göre içerik analizi, medya içeriği üreticilerinin davranış, tutum ve değerlerinin bir yansıması olarak medya içeriklerinin değerlendirilmesine imkan tanımaktadır. İçerik analizi medya içerik üreticilerinin, ne tür anlamlar ürettiği ve bu anlamları neden ürettiği gibi konularda yorum yapılmasını sağlar. Aynı zamanda bu içerikleri tüketicilerin ne tür anlamlar inşa edebilecekleri konusunda da yorum yapılmasına imkan tanır (Berger, 1998, s. 24). Göstergebilimsel analiz ise metin, görsel, video gibi farklı türdeki içeriklerin barındırdığı anlamları daha derinlemesine çözümlmek için kullanılan bir yöntemdir. Göstergebilimsel analiz göstergelerin, işaretlerin ve sembollerin anlamı nasıl ilettiğinin ve kültürel ve sosyal temsillerin yaratılmasına nasıl katkıda bulunduğunun yorumlanmasını ve anlaşılmasını içerir. Aynı zamanda metnin üretildiği bağlam ile yakından ilişkilidir ve bağlamın metin ve anlam üzerinde nasıl belirleyici olduğunun ortaya konulmasına da yardımcı olmaktadır.

Araştırma kapsamında yürütülecek analizler yoluyla şu sorulara cevap aranmıştır :

- Rusya, Skripal vakasını yönetirken sosyal medyayı nasıl kullanmıştır?
- Rusya, dijital diplomasinin bir parçası olan Twitter platformunda nasıl bir dil inşa etmiştir?
- Rusya'nın dijital diplomasisi hangi sembollere başvurmakta, ne tür anlatılar oluşturmakta ve bunlarla neleri hedeflemektedir?

### 3.2. Araştırmanın örnekleme

Bu araştırmanın örnekleme, Rusya'nın ABD ve İngiltere büyükelçiliklerinin Twitter hesapları tarafından 6 Mart 2018 – 6 Nisan 2018 tarihleri arasında paylaşılan toplam 103 gönderiden oluşmaktadır. 4 Mart 2018'de İngiltere'nin Salisbury kentinde meydana gelen Sergei Skripal ve kızı Yulia Skripal'in zehirlenmesi vakasının ardından Twitter'da yapılan taramalarda Rusya'nın ABD Büyükelçiliği'nin resmi Twitter hesabı olan @RusEmbUSA hesabından olayın sonrasında gelişen diplomatik krizle bağlantılı olarak ilgili toplam 12 gönderi paylaşıldığı görülmüştür. Olayın gerçekleştiği İngiltere'deki Rusya Büyükelçiliği'nin resmi Twitter hesabı olan @RussianEmbassy hesabından ise, bu süre zarfında konuyla

ilgili değerlendirilebilecek toplam 91 paylaşım yapılmıştır. Bu paylaşımlar ve paylaşımlarda yer alan çeşitli formatlardaki metinler bu araştırma kapsamında analiz edilmiştir.

#### 4. Analiz ve bulgular

##### 4.1. İkili diplomatik ilişkilerin bozulması

Eski Rus casusu Sergei Skripal ve kızının zehirlenmesinin ardından İngiltere ile dayanışma içerisine giren Avrupa devletleri ve ABD, Rus diplomatları sınır dışı etmeye başladı. Yirmiden fazla Batılı ülke onlarca Rus diplomatın sınır dışı edilmesi emrini verdi (Borger vd., 2018). 26 Mart 2018 tarihinde Başkan Trump, 60 Rus yetkilinin ABD'den sınır dışı edilmesi ve Seattle'daki Rus konsoloslğunun kapatılması emrini verdiğini duyurdu (Wamsley, 2018). Bunu takiben 29 Mart 2018 tarihinde Rusya 60 ABD'li diplomatı sınır dışı etti ve Moskova'yı kınayan Londra ve Washington'a katılan diğer ülkelerin diplomatlarından da göndermelerin devam edeceğini duyurdu ("Russia Orders out 60 U.S. Diplomats over Spy Poisoning Affair", 2018). Bu karşılıklı restleşmeler devam ederken Rusya'nın ABD Büyükelçiliği Twititer hesabından takipçileriyle bir anket paylaştı. Bu ankette kullanıcılara ABD yönetiminin Seattle'daki Rusya Konsolosluğu'nu kapatma emri verdiği bilgisi verildikten sonra "Eğer siz karar verecek olsaydınız, Rusya'daki hangi ABD Konsolosluğunu kapatırdınız?" sorusu soruldu. Verilen şıklarda, ilgili konsoloslukların Twitter kullanıcı adları işaretlenmişti ve 57,526 kişinin katıldığı ankette St. Petersburg seçeneği en çok oyu aldı.



Görsel 1. Rusya'nın ABD Büyükelçiliği'nin 26 Mart 2018 tarihli paylaşımı (*Russian Embassy in USA ru on X*, 2018)

Bu paylaşım, ülkeler arasındaki diplomatik krizin tartışma zeminini sadece ülkeler arası olmaktan çıkararak, sosyal medya kullanıcılarının da taraf haline geldiği bir zemine taşınması açısından ilginç bir örnek olarak öne çıkmaktadır. Rusya'nın bu anket sorusunu paylaşması, ABD tarafından verilen kararın rasyonelitesinin ve meşruiyetinin de sorgulamaya açılması anlamını taşımaktadır. Rusya'nın ABD'de dört konsolosluğu ve bir büyükelçiliği bulunmaktadır. Seattle Konsolosluğunun kapatılması kararı, Rusya-ABD ilişkilerinin tam anlamıyla kesildiği anlamına gelmemekte ancak diplomatların sınır dışı edilmesi ciddi bir mesaj olarak yorumlanmaktadır. Bu anket sorusu, ABD'nin Rusya ile diplomatik ilişkilerinin seviyesini düşürürken bunu hangi meşru gerekçelere dayandırdığını da tartışmaya açmak istemektedir. İngiltere'de yaşanan ve Rusya tarafından da sorumluluğu alınmayan bir zehirlenme vakasının Rusya-ABD diplomatik ilişkilerini kötüleştirilmesi, Rus ve ABD vatandaşlarının gündemine ya

da çıkarlarına doğrudan hizmet etmemektedir. Rusya'nın takipçilerle paylaştığı bu anket, bir konsolosluk kapatma kararının keyfilğine, bireyselliğine ve tutarsızlığına dikkat çekmektedir. Bu paylaşımda Rusya, en azından kullanıcıların cevaplarını alarak muhtemel bir kapatma kararını bir meşruiyete bağlar gibi görünmektedir ancak aslında ABD yönetimi tarafından alınan kararın meşruiyetini sorgular hale getirmekte ve eleştirmektedir.

Rusya'nın ABD Büyükelçiliği hesabından paylaşılan içerikler genel olarak değerlendirildiğinde Rusya ile İngiltere arasında yaşanan krizin ABD'ye ve diğer "müttefik ülkelere" sıçramış olmasının ülkeler arasındaki ikili ilişkilerin bozulmasına sebep olduğu ve bunun sorumlusunun Rusya değil, İngiltere'ye desteklerini açıklayan Batılı ülkelerin yöneticilerinin olduğu vurgusuna sıkça rastlanmaktadır.



Görsel 2. Rusya'nın ABD Büyükelçiliği'nin 10 Nisan 2018 tarihli paylaşımı (*Russian Embassy in USA ru on X, 2018*)

Rusya'nın ABD Büyükelçiliği bir paylaşımında "Washington'da birileri dünya kupası için bilet satış istatistiklerini görünce korktu. Amerikalı fanlar en büyük yabancı hayran grubunu oluşturacak!" ifadelerine yer vererek iki ülke arasında kötüleşen diplomatik ilişkilere rağmen ABD vatandaşlarının gerçekte Rusya ile bir sorunları olmadığı vurgusunu yaptı. "Washington'da birileri" sözcükleri, ABD tarafından verilen kararların dar bir kesimin tutarsız ve keyfi kararları olduğu anlamını pekiştirmekte, bu kararların ABD kamuoyu tarafından meşruiyetinin olmadığı vurgusu tekrar edilmektedir. Yapılan paylaşımda kullanılan görsellerde Başkan Trump'ın ABD'li futbolseverlere Rusya'ya gitmeyin uyarısı yapmasına rağmen vatandaşların gitmeyi tercih ettiği ortaya konulmuş ve bu ekran görüntülerinin üzerine "bırakın insanların gitsin" metni yerleştirilmiştir. Dolayısıyla bu paylaşımda Rusya Büyükelçiliği çeşitli Batılı haber kaynaklarını taramış, argümanını ortaya koymak üzere seçilen haber içeriklerinin ekran görüntülerini alarak birleştirmiş ve en sonunda kendi mesajını bu görsel tasarıma yerleştirerek sosyal medyada yaygın olan dil kullanımına uygun hale getirmiştir. Bu kapsamlı görsel tasarımını metin içeriğiyle desteklemiş, hashtaglar, emojiler, fotoğraf etiketleri, Facebook duyurusu ve dünya kupası websitesi gibi farklı linklerle çok katmanlı bir metne dönüştürmüştür. Görüldüğü üzere

Rusya, diplomatik hedefleri doğrultusunda kendi argümanlarını sunmak için sosyal medyanın getirdiği tüm kapasiteden faydalanmış ve iyi hazırlanmış bir içerik ile kullanıcılara ulaşmıştır.

İkili diplomatik ilişkilerin bozulması teması yalnızca Rusya'nın ABD Büyükelçiliği tarafından vurgulanan bir temadır. Rusya'nın İngiltere'deki Büyükelçiliği tarafından yapılan paylaşımlar ise, farklı bir strateji izleyerek daha saldırgan ve sert bir dil tercih etmiştir.

### **Karşı anlatı oluşturma**

Skripal olayının yaşanmasının ardından İngiliz hükümeti ve İngiliz medyası topyekün bir şekilde Rusya'ya karşı çeşitli suçlamaları ve ithamları yoğun biçimde gündeme getirmiş ve Rusya'nın sadece İngiltere ile olan ilişkilerinin bozulmasına değil, uluslararası kamuoyu oluşturarak Rusya'nın uluslararası arenada yalnızlaştırılması için çaba yürütmüşlerdir. Dönemin İngiltere Başbakanı Theresa May, saldırıda kullanılan sinir gazının Rusya menşeli askeri sınıf sinir gazı olan Novichok olduğunu ifade etmiştir. May, Rusya'nın daha önce de benzer saldırılar gerçekleştirdiğini söylemiş, Alexander Litvinenko'nun 2006'da Londra'da radyoaktif polonyum kullanarak zehirlenmesine atıfta bulunarak, Rusya'nın muhaliflerine karşı "devlet destekli suikast girişimleri" düzenleme siciline sahip olduğuna dikkat çekmiştir ("Russian Spy", 2018).

İngiltere'nin Rusya'ya karşı suçlamalarına deliller ve argümanlar oluşturarak bir anlatı kurgulamasına karşı Rusya da, İngiltere'ye karşı bir anlatı kurgulama çalışmasına girmiştir. Rusya'nın İngiltere Büyükelçiliği tarafından yapılan paylaşımlar analiz edildiğinde Rusya'nın karşı anlatısının temelinde, İngiltere'nin suçlamalarının yersiz olduğu, geçersiz veya muğlak delillere dayandığı, saldırının Rusya tarafından gerçekleştirildiğine dair kesin bulgulara rastlanılmadığı ve dolayısıyla Rusya'nın bu saldırıda hiçbir dahli olmamasına rağmen İngiltere tarafından haksız biçimde suçlandığı argümanları yer almaktadır. Bu argümanlara göre İngiltere'nin haksız biçimde Rusya'yı suçlaması tarihsel önyargılara ve ideolojik sebeplere dayanmakta ve İngiltere'nin uluslararası alandaki stratejik hedeflerine hizmet etmektedir.

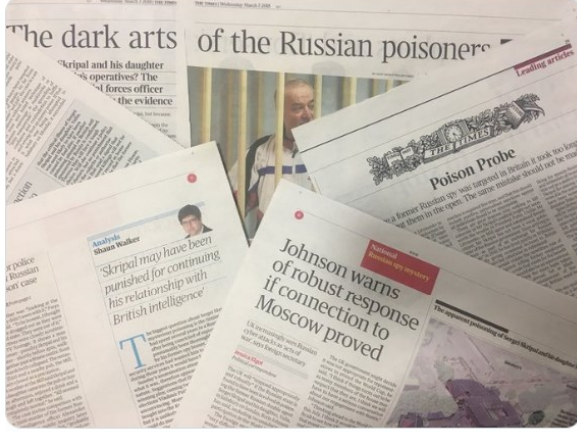
Rusya öncelikle İngiliz hükümeti ve medyası tarafından ortaya konulan iddiaların temelsiz olduğu, bu iddialarla kamuoyunun yanlış yönlendirildiği ve bu iddiaların yalan bilgiler içerdiği argümanlarına odaklanmıştır. Bu bağlamda İngiliz medyası Rusya tarafından sürekli biçimde taranarak, haber içeriklerinde oluşturulan anlatılar tespit edilmiş ve bu anlatıların zayıf yönlerine saldırılarda bulunulmuştur.





Presumption of innocence 2.0: no idea what happened, no idea why it happened, but Russians are to blame.

[Tweeti Çevir](#)



MFA Russia ve diğer 4 kişi

ÖS 2:24 · 7 Mar 2018

5/7 Without that, there can be no sense in any statements from London. The incident appears to be yet another crooked attempt by the UK authorities to discredit Russia.

[Tweeti Çevir](#)



MFA Russia

Görsel 3. ve 4. Rusya'nın İngiltere Büyükelçiliği'nin sırasıyla 7 Mart 2018 tarihli ve 13 Mart 2018 tarihli paylaşımları (*Russian Embassy, UK on X, 2018*)

Rusya'nın karşı anlatı stratejisinin öne çıkan örneklerinden biri, Skripal olayından kısa bir süre sonra 7 Mart 2018 tarihinde yapılan paylaşımındaki ifadelerdir: "Masumiyet Karinesi 2.0: ne olduğu hakkında hiçbir fikrim yok, neden olduğu hakkında hiçbir fikrim yok, ancak Ruslar suçlu." Olay hakkındaki soruşturma devam ederken ve İngiliz hükümetinin elinde henüz yeterli ipucu yokken Rusya'ya yönelik başlatılan kampanya, Rusya tarafından haksız bir itham olarak değerlendirilmiştir. Bu paylaşımlarda İngiliz medyasının yalan haberler ürettiği ve bu yalan haberlerin İngiltere hükümetinin Rusya'yı suçlama politikasına hizmet ettiği vurgulanmıştır. Bu ve benzeri içerikler yoluyla Rusya, İngiliz medyasını ve hükümetini itibarsızlaştırmaya çalışmıştır. Rusya, İngiltere tarafından sunulan argümanların temelsiz olduğu ve gerçekleri yansıtmadığı argümanlarını kullanırken aynı zamanda İngiliz medyasının argümanlarındaki tutarsızlıkları da tespit ederek bunları takipçileriyle paylaşmıştır. Bu sayede İngiltere'nin argümanlarının temelsiz ve yanlış olmalarının yanı sıra, tutarsız oldukları da vurgulanmıştır.



Good point by @thetimes



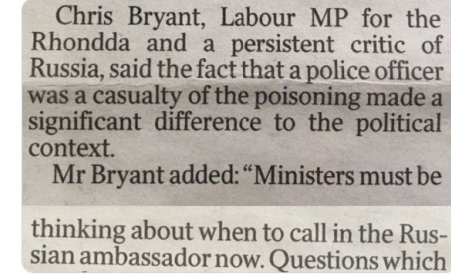
MFA Russia ve RT UK

ÖS 2:29 · 13 Mar 2018



.@RhondaBryant MP was absolutely ineffective chairing bilateral group on Russia at the Parliament. Simply don't understand why he wanted the job with his extremely Russophobic views.

[Tweeti Çevir](#)



MFA Russia ve diğer 4 kişi

ÖS 3:19 · 8 Mar 2018

Görsel 5. Ve 6. Rusya'nın İngiltere Büyükelçiliği'nin sırasıyla 13 Mart 2018 tarihli ve 8 Mart 2018 tarihli paylaşımları (*Russian Embassy, UK on X, 2018*)

Örneğin yukarıdaki paylaşımda görüldüğü gibi The Times gazetesinde yayımlanan bir metnin başlığında Salisbury saldırısı soruşturmasına gizlilik kararı alınması skandal olarak nitelendirilmiştir. Bu haber başlığını, gazetede yayınlanan şekliyle değil ama bağlamından kopararak paylaşan İngiltere Büyükelçiliği hesabı, "The Times iyi noktaya dikkat çekti" ifadesini ekleyerek İngiliz medyasında Rusya'nın karşı anlatısını destekleyen argümanları kullandığını göstermiştir. Büyükelçilik hesabı İngiliz medyasını çok yakından takip ederek, ilgili haberler içinde geçen iddialara cevap vermekte, yanlış bilgileri düzeltmekte ve bu sayede kamuoyuna kendi argümanlarını sunabilmektedir. Bu sayede aslında Rusya, geleneksel medya örneği olarak gazete metinlerini dijital platforma aktararak bu içeriklere kendi argümanlarını eklemekte, böylece sosyal medyanın bir imkanı olan yeniden üretim sürecini yürütmektedir. Yani gazete tarafından üretilen içerik, bir sosyal medya içeriğine dönüştürülmekte ve yeni bir anlam kazanmaktadır. Aynı zamanda gazetenin aksine, sosyal medya içeriği diğer kullanıcıların etkileşimine açık olduğu için sunulan argümanlar doğrultusunda yeni etkileşimlerin geliştirilmesine de imkan tanımaktadır.

Rusya'nın İngiltere Büyükelçiliği Twitter hesabından yapılan paylaşımlar İngiliz hükümeti ve medyasının sunduğu argümanları tek tek sorgulayarak itibarsızlaştırmaya çalışmış, bunun yerine kendi argümanlarını sunarak karşı anlatı geliştirmiştir. Bu sayede uluslararası kamuoyunda, Rusya'ya karşı yapılan suçlamaların yeterli delile dayanmadığı, İngiliz tarafının argümanlarının temelsiz ve tutarsız olduğu, dolayısıyla Rusya'nın Skripal olayında suçsuz olduğu ancak İngiltere'nin bu olayı mazeret göstererek Rusya'ya karşı haksız bir saldırı kampanyası başlattığı, bu saldırı kampanyasının ülkeler arasındaki diplomatik ilişkileri olumsuz yönde etkilediği ancak ilgili ülke vatandaşlarının kendi ülkelerinin bu haksız kararlarını desteklemedikleri yönünde bir algı yaratılmaya çalışılmıştır.

### **Mizah ve İroni Kullanımı**

Sosyal medyanın diplomasi diline getirdiği en büyük yeniliklerden biri mizah ve ironi dilinin kullanımı olmuştur. Ilan Manor (2021) Rusya'nın dijital diplomasisinin esprili bir üslup benimseyerek ve popülist anlatılardan beslenerek çevrimiçi olarak benzersiz bir marka oluşturmayı başardığını vurgulamaktadır. Bu marka aynı zamanda Rusya'yı diplomasisi açık sözlü ve "sıradan" insanlar için anlaşılır olan, kendine güvenen bir dünya lideri olarak tasvir etmektedir. Mizah ayrıca büyükelçiliğin sosyal medya kullanıcılarının dikkatini çekmesine, medya gündemini belirlemesine ve Rusya'nın imajını güçlendirmesine katkı sunmaktadır. Kopper da (2020), diplomatik sosyal medya paylaşımlarında mizahın, özellikle de ironinin kullanımını tartışarak alay etmenin yakınlaştırıcı potansiyeline dikkat çekmekte ve mizahın diplomatik etkileşimlerde arabuluculuk rolü oynayabileceğini savunmaktadır. Kamu diplomasisinde dijital araçların ve formatların, mizah, ironi ve iğneleme kullanan mikro hikayeler aracılığıyla bir ulusun imajının yansıtılmasını kolaylaştırdığı da ifade edilmektedir (Hedling, 2023). Dolayısıyla günümüzde dijital diplomaside mizah ve ironi kullanımı yaygınlaşmış ve ülkelerin kamu diplomasisi faaliyetlerinde onlara avantajlar sunan, kendilerini daha iyi ve etkili ifade etmelerine imkan tanıyan, hatta diplomatik ilişkilerde çatışmaların sönmelenmesine yardımcı olabilecek potansiyele sahip bir dil olarak benimsenmiştir.



Görsel 7. ve 8. Rusya'nın İngiltere Büyükelçiliği'nin sırasıyla 11 Mart 2018 tarihli ve 14 Mart 2018 tarihli paylaşımları (*Russian Embassy, UK on X, 2018*)

Sosyal medya kullanıcıları mizah unsuru içeren, kendi kültürel değerleriyle uyumlu içeriklerle daha fazla etkileşim içerisine girme potansiyeline sahiptir. Rusya'nın İngiltere Büyükelçiliği hem İngiliz kültürüne, hem Rus kültürüne referanslar barındıran ancak aynı zamanda uluslararası izleyiciler için de tanıdık kültürel öğeler içeren içerikler üretmek Rusya ile İngiltere arasındaki diplomatik krizin taşıdığı anlamı yeniden üretmeyi hedeflemektedir. Görsel 7'de dünya genelinde popüler bir sinema içeriği olan James Bond göstergesi kullanılarak sosyal medya kullanıcılarının dikkati çekilmektedir. İngiltere, Skripal davasında Rus ajanların rol oynadığını ve bu operasyonun Rusya'nın kararı olduğunu iddia etmektedir. Bu anlatıyı itibarsızlaştırmak için Rusya, popüler kültürden beslenerek "Rusya'nın uluslararası telefon kodunun 007 olması James Bond'u bir Rus ajanı yapar mı?" sorusunu sormaktadır. Bu içerikte mizah ve ironi unsurları kullanılarak İngiltere'nin suçlamalarının temelini oluşturan bağlantının rasyonel olmadığı iddia edilmektedir. Ancak bu iddiayı daha güçlü ve görünür kılan unsur, bu argümanın mizah ve ironi ile desteklenmesidir. Bu sayede sosyal medya kullanıcıları, İngiltere tarafından yürütülen soruşturma dosyalarındaki detayları incelemek durumunda kalmadan dosyadaki argümanların yanlış olduğuna dair bir pozisyonda konumlandırılmaktadır. Görsel 8'de ise "Rusya-İngiltere ilişkilerinin derecesi -23'e düştü ancak biz soğuk havadan korkmayız" ifadelerine yer verilmiştir. Bu mesaj hem Rusların soğuk havalara dayanıklı olduğuna ilişkin kültürel anlamları yeniden üretmek uluslararası kullanıcıların zihnindeki algıları teyit etmekte, aynı zamanda İngiltere ile bozulan diplomatik ilişkilerin Rusya'yı zayıflatmadığına dair güçlü bir politik mesaj vermektedir. İngiltere'nin suçlamalarına karşı Rusya'nın sert mesajlar verdiği, İngiltere'nin yaptırımlarına karşı daha sert yaptırımların alınacağına dair tehditlerin iletildiği mesajlar mizah ve ironi unsurlarıyla birlikte sunulduğunda kamuoyu nezdinde daha kabul edilir, anlaşılır ve telafi edilebilir olarak görülebilmektedir. Yani doğrudan, resmi bir dille ifade edildiğinde sonuçları daha ağır olabilecek diplomatik etkileşimler, mizah ve ironi unsurlarının kullanımı sayesinde normalde beklenen ağır sonuçları üretmeyebileceğine dair bir algı oluşturmaktadır. Böylece verilmek istenilen mesaj verilmekte, ancak bu sert bir çatışmaya değil, diplomatik etkileşimin ve müzakerenin devamlılığına imkan veren bir düzlem yaratılmaktadır.



ÖS 12:54 · 18 Mar 2018



ÖS 4:23 · 20 Mar 2018

Görsel 9. ve 10. Rusya'nın İngiltere Büyükelçiliği'nin sırasıyla 18 Mart 2018 tarihli ve 20 Mart 2018 tarihli paylaşımları (*Russian Embassy, UK on X, 2018*)

Rusya, 18 Mart 2018 tarihli paylaşımında İngiltere'nin Rusya'ya yönelik suçlamalarını halen delillendirememesini eleştirmiş ve bununla alay etmiştir. Bu içerikte ünlü İngiliz romancısı Agatha Christie tarafından yaratılan dedektif karakteri Hercule Poirot'u kullanmıştır. Poirot, Christie'nin en ünlü ve kalıcı karakterlerinden biridir ve çok sayıda roman ve kısa öyküde yer almıştır. Olağanüstü tündengelim becerileri, ayrıntılara gösterdiği dikkat ve ayırt edici kişilik özellikleri ile tanınmaktadır. Dolayısıyla İngiliz kültürünün ve aynı zamanda küresel popüler kültürün aşına olduğu bir simgedir. "Delil eksikliğinde, kesinlikle Poirot'a ihtiyacımız var Salisbury'de" ifadeleriyle kurgusal bir karakteri ülkelerarası bir diplomatik krizi çözmek üzere göreve davet etmiştir. Bu içerik, İngiltere hükümetin süreci doğru yürütemediği ve Rusya'ya karşı suçlamalarının mesnetsiz olduğu mesajını, İngiliz kültürünün kurgusal karakterinin özelliklerinden faydalanarak ortaya koymaktadır. Dolayısıyla Rusya, krizin başlangıcından itibaren vurguladığı argümanlarını mizah ve ironi unsurlarıyla birlikte daha çarpıcı bir biçimde yeniden ve yeniden gündeme taşımaktadır. Bu gündemleştirme çalışması aynı zamanda, İngiltere hükümeti üzerinde gün geçtikçe daha fazla baskı oluşturmayı da hedeflemektedir. Görsel 10'daki paylaşımında ise, Rusya İngiltere'nin Skripal vakasında hiçbir delile ulaşamadığını ve bu davanın artık şüphe uyandıran/balık kokan (fishy) bir olay haline geldiğini vurgulamaktadır. Aynı zamanda bu paylaşımında, "İngiliz mizahı" ile alay edilerek İngilizlerin mizahı anlamayan soğuk insanlar olduğuna dair basmakalıp düşüncelerden de beslenmiştir.

Genel olarak değerlendirildiğinde Rusya'nın sosyal medya mesajlarında mizah ve ironi unsurlarını sıkça kullandığı, bu yeni dilin getirdiği imkanlardan başarılı bir şekilde faydalandığı görülmektedir. Acımasız bir suikast girişimi olan Skripal vakası üzerinden Rusya'nın suçlanması, Rusya'nın konuyla ilgili sosyal medya içeriklerinde ürettiği dil yoluyla anlamını yitirmekte, İngiltere'nin tüm diplomatik ve güvenlik temelli girişimlerini itibarsızlaştırılmakta ve bu sayede Rusya hakkında oluşturulabilecek olumsuz bir algının önüne geçilmeye çalışılmaktadır. Rusya kullandığı dil sayesinde Skripal vakasının özünün tartışılmasından ziyade, mizah içeriklerinin ve sosyal medya etkileşimlerinin ön plana çıkarıldığı ve gündemleştirildiği bir politika izlemiştir. Böylece diplomatik bir krizin yönetiminde sosyal medya kullanımına dair kendine has bir üslup ortaya koymuştur.

## Sonuç

Rusya, dış politika konseptinde vurguladığı üzere, dış politikasında yeni bilgi ve iletişim teknolojileri ile dijital araçların kullanımını önemsemektedir. Bu konseptin bir parçası olarak da dijital diplomaside sosyal medya kullanımını yoğun biçimde icra etmektedir. 2018 yılındaki Skripal olayı Rusya'nın başta İngiltere ve ABD olmak üzere Batılı ülkelerle diplomatik kriz yaşamasına neden olmuş, bu krizin yönetilmesi sürecinde sosyal medya önemli rol oynamıştır. Bu araştırma kapsamında incelenen Rusya'nın İngiltere ve ABD Büyükelçiliği Twitter hesapları üzerinden verdiği mesajlar Rusya'nın dijital diplomasi kullanımına ilişkin ve diplomasinin değişen diline ilişkin önemli bulgular ortaya koymuştur.

Rusya öncelikle sosyal medyayı karşı anlatı oluşturmak için kullanmıştır. İngiltere'nin, Rusya'ya yönelik suçlamalarını desteklemek için deliller ve argümanlar oluşturduğu bir hikaye çerçevesine karşılık, Rusya da İngiltere'ye karşı anlatı oluşturma çabası içerisine girmiştir. Rusya'nın karşı anlatısının temelinde şu argümanlar bulunmaktadır: İngiltere'nin suçlamalarının temelsiz, geçersiz veya belirsiz kanıtlara dayandığı, saldırının Rusya tarafından gerçekleştirildiğine dair kesin bulguların eksik olduğu ve bu nedenle Rusya'nın söz konusu saldırıyla ilişkisi olmadığı halde, haksız yere İngiltere tarafından suçlandığı. Bu argümanlar, İngiltere'nin Rusya'yı haksız şekilde suçlamasının, tarihsel önyargılara ve ideolojik motivasyonlara dayandığını ve İngiltere'nin uluslararası stratejik amaçlarına hizmet ettiğini savunmaktadır.

Rusya, sosyal medyanın getirdiği imkanlardan faydalanmış, yeni bir dil ve üslup inşa ederek argümanlarının daha geniş kitlelere ulaşmasını ve gündemleşmesini sağlamıştır. Bu dil çoğunlukla mizah ve ironi kullanımı esasına dayanmakta, aynı zamanda hashtag, emoji, görsel etiketler, linkler ve benzeri sosyal medya unsurlarıyla güçlendirilmektedir. Bu sayede Rusya, diplomatik bir kriz sürecini kendi dil ve üslubuyla yeniden ele alarak sosyal medya kullanıcılarına gerçekliğin farklı bir anlatısını sunmuştur. Bu anlatı, sosyal medya kullanıcılarının etkileşim halinde olduğu, dolayısıyla hikayenin bir parçası haline gelebildikleri, kapalı kapılar ardından yürütülen geleneksel diplomasi yerine kamuoyu önünde şeffaf bir şekilde yürütülen bir tartışmanın unsuru oldukları bir süreç kurgulamaktadır. Böyle bir platformda diplomatik krizin yönetilmesi sürecinde geleneksel diplomatik aktörlerin yanı sıra, sıradan kullanıcıların da oynayacağı bir rol bulunmaktadır. Sosyal medya kullanıcıları bu krizin neresinde duracaklarına dair kendi kararlarını verebilmekte, sosyal medya içerikleri üretmek sürecin bir parçası olarak konumlanabilmektedirler. Dolayısıyla bu etkileşimsel sürece, doğru angajman sağlayabilen diplomatik aktörler, süreci stratejik hedefleri doğrultusunda yönlendirebilme kabiliyetine de sahip olmaktadır.

Sonuç olarak dijital diplomasi, sosyal medya platformlarının getirdiği imkanlar ölçüsünde değişim geçirmekte, bu da diplomasinin diline yansımaktadır. Artık diplomatlar resmi temsilciler ve müzakere yürütücüler olmanın yanı sıra, iyi birer sosyal medya kullanıcısı ve yöneticisi olma kabiliyetine de sahiptirler. Devletler, dış politika hedeflerine ulaşmak için çağımızın getirdiği iletişim imkanlarından sonuna kadar faydalanmakta ve kapasitelerini buna göre adapte edebilmektedirler. İlerleyen dönemlerde diplomasinin dilinin değişmeye devam edeceği ve bu değişimi yakalayamayan ülkelerin kapasitelerinin sınırlı kalacağı tahmin edilebilir.

**Kaynakça**

- Berger, A. A. (1998). *Media Research Techniques*. SAGE.
- Borger, J., Wintour, P., & Stewart, H. (2018, Mart 27). Western allies expel scores of Russian diplomats over Skripal attack. *The Guardian*. <https://www.theguardian.com/uk-news/2018/mar/26/four-states-set-to-expel-russian-diplomats-over-skripal-attack>
- Danziger, R., & Schreiber, M. (2021). Digital Diplomacy: Face Management in MFA Twitter Accounts. *Policy & Internet*.
- Disinformation and Russia's war of aggression against Ukraine*. (t.y.). OECD. Geliş tarihi 16 Ağustos 2023, gönderen <https://www.oecd.org/ukraine-hub/policy-responses/disinformation-and-russia-s-war-of-aggression-against-ukraine-37186bde/>
- Doctrine of Information Security of the Russian Federation*. (2016). Decree of the President of the Russian Federation No. 646. [http://www.scrf.gov.ru/security/information/DIB\\_engl/](http://www.scrf.gov.ru/security/information/DIB_engl/)
- Doncel-Martín, I., Catalán-Matamoros, D., & Elías, C. (2022). Corporate Social Responsibility and Public Diplomacy as Formulas to Reduce Hate Speech on Social Media in the Fake News Era. *Corporate Communications an International Journal*.
- EU imposes sanctions on state-owned outlets RT/Russia Today and Sputnik's broadcasting in the EU*. (t.y.). Geliş tarihi 16 Ağustos 2023, gönderen <https://www.consilium.europa.eu/en/press/press-releases/2022/03/02/eu-imposes-sanctions-on-state-owned-outlets-rt-russia-today-and-sputnik-s-broadcasting-in-the-eu/>
- Gilboa, E. (2008). Searching for a Theory of Public Diplomacy. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*.
- Golan, G. J., Manor, I., & Arceneaux, P. (2019). Mediated Public Diplomacy Redefined: Foreign Stakeholder Engagement via Paid, Earned, Shared, and Owned Media. *American Behavioral Scientist*.
- Hedling, E. (2023). Emotional Labour in Digital Diplomacy: Perceptions and Challenges for European Diplomats. *Emotions and Society*.
- Jönsson, C., & Hall, M. (2005). *Essence of Diplomacy*.
- Kaplan, A. (1943). Content Analysis and the Theory of Signs. *Philosophy of Science*, 10(4), 230-247.
- Kelly, M. (2019, Kasım 18). Analysis | How Russia weaponized social media, got caught and escaped consequences. *Washington Post*. <https://www.washingtonpost.com/politics/2019/11/18/how-russia-weaponized-social-media-got-caught-escaped-consequences/>
- Kopper, Á. (2020). The Use of Humour in Diplomatic Tweets: The Affiliative Potential of Ridicule. *Cooperation and Conflict*.
- Manor, I. (2021). The Russians are Laughing! The Russians are Laughing! How Russian Diplomats Employ Humour in Online Public Diplomacy. *Global Society*, 35(1), 61-83.
- Pavón-Guinea, A. (2023). «It's the Context, Stupid»: The European Union's Public Diplomacy in Times of Ontological Insecurity. *Communication & Society*.
- Pipchenko, N., & Ryzhkov, M. (2019). Foreign Policy Factors of Public Diplomacy: Comparative Context of Changes During 2013-2018. *Actual Problems of International Relations*.
- Russia "meddled in all big social media" around US election. (2018, Aralık 17). *BBC News*. <https://www.bbc.com/news/technology-46590890>
- Russia orders out 60 U.S. diplomats over spy poisoning affair. (2018, Mart 29). *Reuters*. <https://www.reuters.com/article/us-russia-diplomats-idUSKBN1H52MN>
- Russian Embassy in USA on X*. (2018, Mart 26). Twitter. <https://twitter.com/RusEmbUSA/status/978273613349556224>

- Russian Embassy, UK on X.* (2018, Mart 13). Twitter.  
<https://twitter.com/RussianEmbassy/status/973610762794127361>
- Russian spy: Highly likely Moscow behind attack, says Theresa May. (2018, Mart 12). *BBC News*.  
<https://www.bbc.com/news/uk-43377856>
- Russian spy poisoning: UK warns Russia over chemical weapons. (2018, Eylül 27). *BBC News*.  
<https://www.bbc.com/news/uk-45668986>
- Saari, S. (2014). Russia's Post-Orange Revolution Strategies to Increase its Influence in Former Soviet Republics: Public Diplomacy *po russkii*. *Europe-Asia Studies*, 66(1), 50-66.
- Simeng, Y. (2023). Russian Digital Diplomacy Towards China in the Context of the Russian Special Military Operation in Ukraine: The Instance of the Official Weibo Account of the Embassy of the Russian Federation in China. *Vestnik Volgogradskogo Gosudarstvennogo Universiteta Seriya 4 Istorija Regionovedenie Mezhdunarodnye Otnoshenija*.
- Simons, G. (2019). Digital Communication Disrupting Hegemonic Power in Global Geopolitics. *Russia in Global Affairs*.
- Simons, G. (2020). Russian Foreign Policy and Public Diplomacy: Meeting 21st Century Challenges. *Vestnik Rudn International Relations*.
- The Concept of the Foreign Policy of the Russian Federation.* (2023). Decree of the President of the Russian Federation No. 229.  
[https://mid.ru/en/foreign\\_policy/fundamental\\_documents/1860586/](https://mid.ru/en/foreign_policy/fundamental_documents/1860586/)
- Tsvetkova, N. (2020). Russian Digital Diplomacy: A Rising Cyber Soft Power? İçinde A. A. Velikaya & G. Simons (Ed.), *Russia's Public Diplomacy: Evolution and Practice* (ss. 103-117). Springer International Publishing.
- Wamsley, L. (2018, Mart 26). U.S. Expels 60 Russian Officials, Closes Consulate In Seattle. *NPR*.  
<https://www.npr.org/sections/thetwo-way/2018/03/26/596966272/us-expels-dozens-of-russian-diplomats-closes-consulate-in-seattle>
- White, C. (2015). Exploring the Role of Private-Sector Corporations in Public Diplomacy. *Public Relations Inquiry*.
- Zamanli, E. (2022). Intensification Cycle in Digital Diplomacy. *Kne Social Sciences*.
- Zinovieva, E. S., & Bulva, V. I. (2021). Digital Diplomacy in Russian-European Relations: Cross-Cultural Aspects. *Concept: philosophy, religion, culture*, 5(4), 30-40.

## 48. Yabancılaştırma etkilerinin sinemasal dile etkileri: Woody Allen ve "Annie Hall" üzerine bir inceleme

Pınar TINAZ<sup>1</sup>

**APA:** Tınaz, P. (2023). Yabancılaştırma etkilerinin sinemasal dile etkileri: Woody Allen ve "Annie Hall" üzerine bir inceleme. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (36), 842-860. DOI: 10.29000/rumelide.1369121.

### Öz

Klasik Anlatı yapısı, Aristoteles'den günümüze geçerliliğini korumakta, popüler sinema çerçevesinde değerlendirilen eserlerde başat olarak kullanılmaktadır. Temeli özdeşleşmeye dayanan, olayların neden – sonuç ilişkileri ile ilerlediği geçişli bir anlatı yapısını benimseyen ve seyirciyi anlatı karşısında pasif kılan bu yapı, Alman oyun yazarı Bertolt Brecht tarafından eleştirilmiştir. Brecht'in Epik Tiyatro Kuramı, seyircinin anlatıya dışarıdan bakabildiği, dolayısıyla eleştirel düşünebildiği yeni bir anlayış yaratmıştır. Brecht kuramında, yabancılaştırma etkileri, epizotik anlatım, sosyal gestuslar, göstermecilik oyunculuğu ve anlatımcı yapıya yaslanarak seyircinin aktifleştirilebileceğini savunur. Brecht'in görüşleri, öncelikle Fransız Yeni Dalga Sineması içinde karşılık bulmuş; J.L Godard, F. Truffaut, A. Varda gibi yönetmenlerin filmlerinde etkisi açıkça gözlenmiştir. Sinema anlatısında dördüncü duvarın yıkılmasını ve seyircinin aktifleştirilmesini sağlayan yabancılaştırma etkileri, sıklıkla oyuncuların direkt seyirciye hitap ederek konuşması, diyalogların asenkron kaydedilmesi, çekim ekipmanının kadraj içinde bırakılması, filmsel mekan algısını bozacak kurgusal hataların özellikle planlanması, müzikte ve dekorda anlama zıt öğelerin kullanılması gibi yöntemler ile kendisini göstermekte, seyircinin özdeşleşme eğilimini sekteye uğratarak anlatının dışında kalmasını sağlamaktadır. Yabancılaştırma etkilerinin kullanımı, Avrupa sanat sineması ile sınırlı kalmamış, 1970'li yıllarda yükselişe geçen, New York merkezli Yeni Hollywood Sinemasında da anlatının eleştirel yapısını destekleyecek bir unsur olarak öne çıkmıştır. Klasik Hollywood sinemasının aksine, içinde yaşadıkları dünyaya eleştirel bir gözle bakan, biçimsel denemelere girişmekten çekinmeyen ve sinemayı sanatsal bir yaratıcılık alanı olarak benimseyen bu hareket içinde Dennis Hooper, John Cassavettes, Robert Altman, Mike Nichols gibi yönetmenler öne çıkmaktadır. Bu çalışmada, Yeni Hollywood Sineması içinde değerlendirilen Woody Allen'ın 1977'de çekmiş olduğu, New Yorklu genç bir kadının özgürleşme öyküsünü anlatan *Annie Hall* filmi, yabancılaştırma etkilerinin anlatıya etkileri çerçevesinde, dramatik çözümleme yöntemiyle incelenmektedir.

**Anahtar kelimeler:** Yabancılaştırma Etkisi, Bertolt Brecht, Yeni Hollywood Sineması, Woody Allen, *Annie Hall*.

## The effects of alienation effects on cinematic language: An analysis on Woody Allen and "Annie Hall"

### Abstract

Classical narrative construction is still relevant today since Aristoteles founded them and is still being used in films classified as popular cinema. The narrative construct which is based on identification

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Fenerbahçe Üniversitesi, İletişim Fakültesi, Radyo, Tgelevizyon ve Sinema Bölümü (İstanbul, Türkiye), ptinaz@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0002-2169-4051 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 13.08.2023-kabul tarihi: 20.10.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1369121]



and adopts a cause-effect relation to progress a story while leaving the audience passive through-out the experience is highly criticized by the German play-writer Bertolt Brecht. Brecht's Epic Theatre Theory, creates an understanding so that the audience can observe the narrative from an outside perspective and form their own critical ideas. In Brecht's theory, he argues that with the help of alienating effects, episodic expression, social gestures, exhibitionist acting and story-telling narration; the audience can be made active in this experience. Brecht's ideas had been first internalized by the French New Wave cinema movement and its effects can be observed in the works of some directors such as J.L. Godard, F. Truffaut, A. Varda. The alienating effects causing to break the fourth wall in cinema and keeping the audience active in the experience and thus prevent the viewer from empathising with the actors, causing them to observe from the outside of the narrative can be exemplified as the actors speaking directly to the viewer, dialogues being recorded asynchronously, purposefully leaving some shooting equipments in the frame, planning and implementing some editing mistakes to disorientate the audience's perception of space and using music and decor that makes the audience feel things contrary to the context of the narrative. The usage of alienating effects are not only used in European art films but has also come forward as one of the important elements to support the critical idea of the New Hollywood Cinema movement which has been formed in the 1970s in New York. Contrary to Classical Hollywood understanding, this movement embraced the idea of criticising the world and its events; sees the cinema as a creative art-form and isn't afraid to try new and experimental things with its narrative and visual form. Dennis Hooper, John Casavettes, Robert Altman and Mike Nichols are few of the directors who have successfully materialised the movement's ideas into the big screen. In this study, Woody Allen's 1977 film Annie Hall, which is about a young woman living in New York and her story of redemption, is analyzed with the dramatic analysis method through the lens of the aforementioned alienating effects and its effect on storytelling as a whole.

**Keywords:** Alienation Effect, Bertolt Brecht, New Hollywood Cinema, Woody Allen, *Annie Hall*

## Giriş

Özdeşleşmeye dayalı klasik anlatının izleri mitlere, dinsel öykülere ve tragedyalara kadar sürülmektedir. Seyircinin ana karakter ile kendisini özdeşleştirmesi, anlatılan hikayeyi gerçek bir hayat deneyimi gibi içselleştirmesi ve finalde rahatlaması (katharsis yaşaması) ilkesine dayanan klasik anlatı, sebep – sonuç ilişkileri ile ilerleyen (geçişli) bir olay örgüsüne, davranışları tahmin edilebilir karakterlere ve ideolojik olarak genel kabulleri doğrulayan kapalı uçlu bir finale sahiptir (Yanat Bağcı, 2021, s. 83-84). Bu yapı, gerçek yaşamın kaotik doğası içinde bocalayan seyirci için düzenleyici çerçeveler oluşturur. Aristoteles'in tragedyaaların bileşenlerini ustalıkla çözümlediği eseri *Poetika*, halen klasik anlatının temel kaynağı olarak kabul edilmekte, burada açıklanan yöntemler bugünün popüler sineması içinde de geçerliliğini korumaktadır. İyi ve kötünün çatışmasına yaslanan dramatik yapı içinde her zaman var olan düzeni koruyan / onaylayan iyi karakter ile özdeşleşme kurulmakta, finalde iyi olanın kazanması ile anlatı çemberi tamamlanarak, seyircinin bu karaktere atfedilen tüm davranış kalıplarını ve düşünceleri içselleştirmesi sağlanmaktadır.

Klasik anlatının seyirciye düşünme payı bırakmayan bu yapısı, Alman oyun yazarı ve tiyatro kuramcısı Bertolt Brecht tarafından eleştirilmiş, seyircinin bir oyun izlediğinin her an farkında olmaya zorlandığı ve düşünme kapasitesinin her daim aktif tutulduğu Epik Tiyatro anlayışı bu paralelde ortaya çıkmıştır. Epik Tiyatroyu kuramsallaştırırken, sınıfsal temelli politik tiyatronun kurucusu Erwin Piscator'un fikirlerinden etkilenen ve geleneksel Çin tiyatrosundan ilham alan yazar (Brecht, 1997, s. 120), katharsisi

yok edebilmek amacıyla metinde, oyunculukta, dekorda, ışıkta ve müzikte yabancılaştırma efektleri kullanan, geçişli olay örgüsü yerine epizotlara ayrılmış bir yapıyı benimseyen, seyirciyi oyuna aktif olarak katılmaya teşvik eden bir anlatı yapısı oluşturmuştur. Bu yapı ile amaçlanan, seyircinin duygularına kapılmasına engel olmak, oyuna belli bir mesafeden yaklaşmasını, dolayısıyla eleştirel düşünebilmesini sağlamaktır (Parkan, 1983, s. 29).

Epik Tiyatro ilkelerinin sinemaya aktif katılımı, Fransız Yeni Dalgası ile birlikte başlamış, Andre Bazin öncülüğünde; *Chair du Cinema* dergisi çatısı altında bir araya gelen Yeni Dalga yönetmenleri, klasik sinemanın seyirci üzerinde yarattığı illüzyonu yerle bir eden yeni bir sinemasal anlatımın temellerini atmıştır (Vincenti, 1993, s. 115). Yabancılaştırma, Yeni Dalganın en belirgin silahıdır. Oyuncuların direkt seyirciye hitap ederek konuşması, diyalogların asenkron kaydedilmesi, çekim ekipmanının kadraj içinde bırakılması, filmsel mekan algısını bozacak kurgusal hataların özellikle planlanması, müziğin metni desteklemek yerine kendi başına bir anlatı öğesi haline getirilmesi, öykünün epizotlara ayrılması, sebep – sonuç dizgesinin bilerek bozulması ve finalin açık uçlu tasarlanması sinemaya katılan Brechtyen özellikler arasındadır. Brechtyen Sinema, Yeni Dalga ile sınırlı kalmamış, özellikle Avrupa sanat sineması içinde kendisine yer bulmuş, klasik anlatıya alternatif oluşturmak isteyen Antonioni, Rossi, Bunuel, Bergman, Trier, Haneke gibi yönetmenlerin filmlerine de sızmıştır.

Yeni Hollywood Sineması veya Hollywood Rönesansı olarak adlandırılan ve 1967 – 1977 yılları arasında New York merkezli olarak gelişen hareket içinde de, tıpkı Avrupa’da olduğu gibi yoğun bir Yeni Dalga etkisi gözlenmektedir. Amerikan yaşam tarzını, kültürünü ve kapitalizmi eleştiren Dennis Hooper, John Cassavettes, Mike Nichols, Robert Altman gibi sinemacıların filmlerinde Hollywood’un kalıplaşmış anlatı biçimine ve klişe senaryolarına alternatif getirme çabası açıkça gözlenmektedir (Tosun, 2022, s. 189). Söz konusu yönetmenler içinde Woody Allen, kendine has komedi anlayışı ile dikkati çekmektedir. Çoğu zaman New Yorklu yoksul bir Yahudi ailesinden gelen, aşırı endişeli ve çelimsiz bir entelektüel olarak vahşi bir metropolde kendi yolunu bulmaya çalışan ana karakterini öz yaşam öyküsünden ayrıntılarla beslemekte, birbirine benzeyen kalabalıklar içinde aykırı olmanın korkunçluğunu ince bir espri anlayışıyla perdeye taşımaktadır.

Bu çalışmada ele alınacak olan 1977 yapımı *Annie Hall*, en iyi film, en iyi özgün senaryo, en iyi yönetmen ve en iyi kadın oyuncu dallarında Akademi Ödülüne layık görülmüştür (Dorsay, 1997, s. 504). Kadın – erkek ilişkilerinin dinamiklerini esprili bir dille ele alan film, yabancılaştırma efektlerini etkin olarak kullanması ile dikkat çekmiş, kadının bir birey olarak kendini gerçekleştirme yolculuğunu ele alışı ile sinema tarihinde ayrıksı bir yer edinmiştir. Çalışmada öncelikle Yeni Hollywood Sineması’nın karakteri ve özelde Woody Allen sinemasının özellikleri üzerinde durulmakta, ardından Brechtyen anlatımın önemli bir parçası olan yabancılaştırma efektleri açıklanarak, *Annie Hall* filmindeki kullanım biçimleri ve anlatıya etkileri analiz edilmektedir.

## Amaç ve yöntem

Çalışmanın amacı, Yeni Hollywood Sinemasının önemli örneklerinden biri olan Woody Allen’ın *Annie Hall* filminde yabancılaştırma efektlerinin kullanımının sinema diline katkılarını açıklamaktır. Filmin Brechtyen anlatımın tüm özelliklerini içerdiği iddia edilmemiş; ancak Yeni Dalga’dan etkilendiği açık olan Yeni Hollywood Sineması’nda Brechtyen izlere rastlanıyor olması önemsenmiştir. Bireysel bir hikaye anlatmakla birlikte, ince ve etkili toplumsal eleştiriler de içeren filmin bu eleştirileri dile getirmede yabancılaştırmayı nasıl kullandığını ortaya koymak ana amaçtır.

Çalışmada dramatik çözümleme yöntemi kullanılmaktadır. Tiyatro temelli bir kavram olan dramaturgi, dramatik anlatıların tümünde uygulanan, eserin ideolojik ve estetik boyutları ile incelendiği bir çözümleme yöntemidir (Sözen, 2013, s.101). Yazılı metinler, karakter yaratımı, olay örgüsü, mekan kurumu ve zaman üzerinden incelenirken, uygulamalı dramaturgide oyunculuk, ses, hareket, ışık, dekor, müzik gibi sahneleme ile ilgili tercihler üzerinde de durulur. Sinema eserlerinde dramatik çözümleme, tiyatrodan yürütülen çalışmadan çok farklı olmamakla birlikte, sinemasal anlatıma özgü; açı ve ölçek seçimi, kamera hareketleri, kurgu sistemi, seslendirme, alt ve ara yazılar, görsel ve işitsel efektler gibi alanları da kapsar. Tüm bileşenler, anlatı inşasında üstlendikleri roller çerçevesinde incelenir ve eserin çok boyutlu bir analizi oluşturulur. Analiz sırasında felsefi, sanatsal, bilimsel ve teknik açılımlara yer verilebilir ve analizcinin öznel bakışı çalışmaya dahil edilebilir (Sözen, 2013, s.104).

## Kavramsal çerçeve

### Yeni Hollywood Sineması ve Woody Allen

Yeni Hollywood Sineması, Amerikan sinemasının özel bir dönemini tanımlamakta, çoğu sinema tarihçesine göre 1966 – 1977 yılları arasında New York merkezli olarak üretilen filmleri kapsamaktadır (Tosun, 2022, s. 188). Televizyon yayıncılığının önemli bir gelişme gösterdiği 1950'li yıllar boyunca Hollywood hızla kan kaybetmiş, oluşan maddi açığı kapatabilmek adına üç boyutlu filmler, sinemaskop gösterimler, stereofonik ses düzeni gibi teknolojik yenilikleri gündeme getirmiş ancak istenen başarıyı elde edememiştir (Crowdus, 1992, s. 211). 1960'lı yıllar büyük film şirketlerinin iflasına sebep olurken, Hollywood'dan çok uzakta, New York'ta yeni nesil seyirciye hitap eden genç yönetmenler, küçük bütçeli filmleri ile dikkat çekmeye başlamıştır. Genç izleyicilerin çoğu İkinci Dünya Savaşı sonrasında dünyaya gelmiş 'baby boomer' nesline dahildir ve %75'inin yaşı 30'un altındadır (Crowdus, 1992, s. 213). Ebeveynlerinin savaş ile ilgili negatif anılarıyla büyümüş olan bu gençler, siyasi suikastlara, Vietnam Savaşı'nın yıkıcılığına, siyahilerin ve Amerikan yerlilerinin hak arayışlarına, feminizmin ikinci dalgasına ve cinsel devrime bizzat şahit olmuş ve yaşadıkları dünyayı sorgulamaya başlamıştır (Tosun, 2022, s. 188). Bu tablo içinde, rüya fabrikasının klişeleşmiş anlatılarına ilgisiz kalmaları ve yüzlerini bağımsız sinemaya dönmeleri şaşırtıcı değildir.

İzleyici kitlesi ile aynı yaş grubunda olan Yeni Hollywood yönetmenleri de benzer sorgulamalar içindedir. Filmlerinde Amerikan Rüyasının altında gizlenen yalanları açığa çıkartmak isteyen; işsizlik, evsizlik, alkol ve uyuşturucu bağımlılığın yol açan tatminsizlik, artan ruhsal rahatsızlıklar, suç oranının yükselişi, ırkçılık, cinsiyet eşitsizliği gibi konuları ele alan bu yönetmenler içerik kadar biçim konusunda da cüretkar davranmakta, Hollywood tarzı klasik anlatı biçimine alternatif oluşturmaya çalışmaktadır. Dennis Hooper'ın 1969 yapımı *Easy Rider* filmi, hareketin en önemli eseri olarak kabul görmekte, Jerry Schatzberg'in *Panic in the Needle Park* (1971), Robert Altman'ın *M.A.S.H* (1970), William Friedkin'in *The French Connection* (1971), Mike Nichols'un *The Graduate* (1967), *Carnal Knowledge* (1971), Martin Scorsese'in *The Taxi Driver* (1976) filmleri ve daha pek çoğu eleştirel yapıları ile dikkat çekmektedir.

Sanat yaşamına stand-up gösterilerine espriler yazarak başlayan, 1958 yılında ilk kez sahneye çıktığı *Blue Angel* adlı gece kulübünde seyirci ile yüz yüze gelen Woody Allen, 1965'te Clive Donner'ın yönettiği *What's New Pussycat?* adlı filmin senaryosunu yazarak sinemaya adım atmıştır (Dorsay, 1997, s. 503). Bir süre yazarlık ve oyunculuk alanlarına ağırlık vermiş olan sanatçının ilk yönetmenlik denemesi, 1966 yılında Senkichi Taniguchi ile birlikte çektiği *What's Up Tiger Lily*'dir. Ancak sinema tarihçileri yönetmenlik kariyerinin başlangıcı olarak 1969 yapımı *Take the Money and Run*'i kabul etmektedir (Dorsay, 1997 s. 503). Hayatını idame ettirebilmek adına çeşitli işlere girip çıkan, hemen paniğe kapılan

endişeli yapısı, korkuları ve kompleksleri sebebiyle bir türlü tutunamayan, çareyi suç dünyasına dahil olmakta bulup, orada da işleri arapsaçına çeviren Virgil Starkwell'in trajikomik öyküsünü anlatan film, Allen sinemasının geleceği hakkında önemli ipuçları içermektedir.

Allen, çoğu filminde başkarakterini canlandırmakta, kendi hayatından doneler taşıyan bu karakterleri, çok iyi tanıdığı New York'ta hayatta kalmaya; hatta mutlu olmaya zorlamaktadır. Başkarakter, dökülmeye başlamış kızıl saçları, çelimsiz vücudu, yüzüne büyük gelen gözlükleri, elini ayağına dolaştıran endişeli yapısı, cinselliği takıntı derecesinde önemseyen ancak başarısızlık korkusu ile sürekli hata yapan tavır ile dikkat çeker. Yahudi bir aileden gelmesi de son derece belirleyicidir. Ateşli bir ateist olmasına rağmen, Yahudi köklerini yüzünde bir bayrak gibi taşıması, ayrımcılığa maruz kalmasına neden olur. Hayata pesimist gözlerle bakan ama ölmekten deli gibi korktuğu için intiharı aklından bile geçiremeyen bu tuhaf adam adeta Woody Allen'ın bir karikatürüdür. Alman felsefeci Vittorio Hösle, Woody Allen sinemasını incelediği eseri *Woody Allen: Versuch über das Komische*'de onun kendisini bir çizgi roman karakterine dönüştürdüğünden bahseder. Hösle'ye göre Allen'ın dehasının sırrı, kendi başarısızlıklarını görselleştirerek, gerçek bir başarı yakalamış olmasıdır (Hösle, 2001, s.11).

*Annie Hall*, Woody Allen'ın 7. uzun metrajlı filmidir. Öncesinde çekmiş olduğu *Bananas* (1971), *Men of Crisis: The Harvey Wallinger Story* (1972), *Everything You Always Wanted to Know About Sex But Afraid to Ask* (1971), *Sleeper* (1973) ve *Love and Death* (1975)'te de aynı yolu izlemiş; yarattığı karakteri, farklı isimlerle ve farklı öyküler içinde yinelemiştir. Allen sinemasının ana karakterini, 2005 yılında çektiği *Match Point*'e kadar, New Yorklu nevrotik kahramanın yaşamından kesitlerin oluşturduğu söylenebilir. Sinemada ruh ve akıl rahatsızlıklarının temsillerini inceleyen Danny Wedding ve Ryan M. Niemiec'e göre Woody Allen'ın yarattığı bu tiplere, anksiyete bozukluklarının sinemada yansıtılması konusunda rakipsizdir. Wedding ve Niemiec düşüncelerini şöyle dile getirmektedir:

"Allen'in filmlerinin pek çoğunda yaygın anksiyete bozukluğu olan (genellikle Allen'in kendisinin canlandırdığı) karakterler tasvir edilir... Nevrotik, güvensiz, kendini düşünen karakterler ve kişisel olmayan, karmaşık bir dünya ile baş etme ihtiyacından doğan varoluşsal anksiyete, Allen mizahının büyük bir bölümüne temel oluşturur. *Annie Hall* ve Manhattan yaygın anksiyete bozukluğunu en iyi şekilde gösteren Woody Allen filmleridir." (Wedding – Niemiec, 2015, s. 202)

Allen sineması, dünyaya uyum sağlamakta zorlanan nevrotik bir karakterin öyküsünü anlatırken, seyircisini karaktere değil, tabiri caizse çivisi çıkmış olan dünyaya gülmeye teşvik eder. Yaptığı eleştiri, ırk ve din ayrımcılığına, iş dünyasındaki kayırmacılığa, maddi kazanımları her şeyin üzerinde gören anamalcılığa, entelektüel kesimin yaşamsal bağlamdan kopuk kısır tartışmalarına, toplumsal sorunlara eğilmek yerine bireysel kurtuluşa övgüler yağdıran Amerikan Rüyasına ve ataerkil düzenin sadece kadın değil, erkek üzerinde de kurduğu baskıya yöneliktir. Anlamakta zorlandığı bir dünyada var olma savaşı veren ana karakterin trajedisi, zekice espriler ile seyirciye ulaşır. Allen sinema dilini kullanımı açısından da her dönemde orijinal olmuş; hızlı kurgusu, omuzda çekimleri, yıldırım panları, bölünmüş ekran kullanımları ve zaman zaman başvurduğu görsel efektleri ile içeriğin nevrotik doğasını görsel dile taşımıştır. Yabancılaştırma efektleri ise *Annie Hall* başta olmak üzere, pek çok filminde başvurduğu anlatım tekniklerinden biridir. Allen 2005'ten sonra dram türünde eserler üretmeye ağırlık vermiş ama zaman zaman *Midnight in Paris* (2011) gibi yapımlarla neredeyse 50 yılı aşkın bir geçmişi olan ana karakterine geri dönmüştür.

### **Brecht'in anlatının bir parçası olarak yabancılaştırma efektleri**

Bertolt Brecht, klasik anlatı yapısına alternatif oluşturan kuramını sekiz başlık altında açıklamaktadır; Naivete (Saflık), Mesel Çalışması, Epizotik Anlatım, Gestus, Tarihselleştirme, Anlatımcı Yapı,

Göstermecî Oyunculuk ve Yabancılaştırma. Bu sekiz kavram, birbiri ile aynı kategoride değildir ancak diyalektik bir bütünlük taşır (Parkan, 1983, s. 29). Bu nedenle, yabancılaştırma efektlerinin anlatı içindeki işlevlerini anlayabilmek için Epik Tiyatro'nun tüm ilkelerini kısaca açıklamak yerinde olacaktır.

**1. Safılık:** Klasik anlatı, yaşanması muhtemel olayları ele alır. Sunulan evren içindeki her şey tanıdık ve sorgulanmalarına gerek yoktur. Brecht, *Epik Tiyatro* adlı eserinde klasik anlatı karşısındaki seyircinin düşüncelerini şöyle özetler:

"Evet, bunu ben de yaşadım. Ben de böyleyim. Eh, doğal bir şey. Ve hep böyle olacak bu. Adamın durumu yürekler acısı. Zavallı için çıkar yol yok. Sanat buna derler işte! Her şey ne kadar da doğal! Ağlayanla ağlıyor, gülenle gülüyor insan." (Brecht, 1997, s. 31)

Bu kabulleniş içinde seyircinin olayların sunulduğundan farklı gelişebileceğine yönelik bir fikir üretmesi mümkün değildir. Oysaki farklı yolları keşfetmek, ancak olayların sorgulanması ile mümkündür. Son derece doğal olan olaylara bile saf bir gözle tekrar bakılmalı, farklı açılardan değerlendirmeye çalışılmalıdır. Bu noktada Newton ve elma örneğini veren yazar, Newton'a kadar herkesin elmanın daldan düşüşünü doğal gördüğü için araştırmak gereği duymadığından bahseder. Newton ise bu doğal düşüşün ardındaki sebebi aramış ve fizik bilimine yer çekimi yasasını kazandırmıştır (Brecht, 1997, s. 127). Brecht, epik bir anlatı karşısındaki seyircinin düşüncelerini şöyle özetler:

"Bak bunu hiç düşünmemiştim işte! Ama öyle de yapar mı insan? Çok garip, inanılır gibi değil. Eh, yeter artık! Adamın durumu yürekler acısı. Bir çıkar yol var ama göremiyor. Sanat buna derler işte! Her şey ne kadar da şaşırtıcı! Ağlayanın durumuna gülüyor, gülenin durumuna ağlıyor insan." (Brecht, 1997, s. 31)

## 2. Mesel Çalışması

Brecht, yazarın hazırladığı metnin, eseri sahneye koyacak olan tüm ekip tarafından yukarıda bahsedilen saflıkla yorumlanması gerektiğini savunur. Başta yazar, yönetmen, oyuncular, besteci, koreograf ve dekor tasarımcısı olmak üzere herkes bu beyin fırtınasına katılmalıdır. Metnin eleştirel gözler tarafından yorumlanması, bir yapıtın ilk bakışta ve düz bir okumayla ortaya çıkması mümkün olmayan toplumsal anlamının fark edilmesini ve meselin ortaya çıkmasını sağlar (Parkan, 1983, s. 32).

## 3. Epizotik Anlatım

Epik anlatı tanımını *Poetika*'da da yer almakta, Aristoteles bu anlatıları sahnelenmeye uygun olmayan yazılı metinler sınıfında değerlendirmekte ve Homeros öyküleri ile örneklendirmektedir. Epik anlatılarda aynı anda gerçekleşen ve tematik olarak birbirini besleyen birden fazla öykünün iç içe geçmesi söz konusudur. Aristoteles bu durumun anlatıyı zenginleştirdiğini kabul etmekle birlikte, sebep – sonuç ilişkileri ile ilerleyen geçişli anlatı yapısının kurulmasını engellediğini düşünmektedir. Ayrıca bu anlatılarda süre uzamakta, karakter sayısı artmakta, seyirci özdeşleşme konusunda güçlükler yaşamaktadır (Aristoteles, 1987, s. 20 – 21).

Epik anlatıların Aristoteles tarafından eleştirilen yanları, Brecht anlatısında avantaja dönüşür. Belirli bir tema etrafında toplanan çoklu hikayeler anlatmak, öncelikle aynı konuya farklı koşullar içinde yaklaşabilmeyi mümkün kılmaktadır. Geçişli anlatı kurmayı, epizotlar ile ilerlemek, sıçramalı bir anlatı

yapısı meydana getirir. Bu durumda seyirci öyküler arasında duraklamak, düşünmek ve perspektifini değiştirmek imkanı bulur. Karakter sayısının fazla olması, benzer durumlarda verilebilecek tepkilerin çoğaltılmasına olanak tanır. Böyle bir yapı içinde seyirci kısa süreli özdeşleşmeler yaşasa bile, katharsise ulaşması mümkün olmaz (Parkan, 1983, s. 33). Brecht, oyunun finalinin açık uçlu tasarlanmasını da önemsemekte, bu sayede seyircinin ona sunulan tek bir sona mahkum kalmayacağını, ihtimaller üzerinde düşünmeye oyun bittikten sonra da devam edeceğini belirtmektedir (Brecht, 1997, s. 15).

#### 4. Gestus

Almanca öz anlamına gelen *gist* ve jest anlamına gelen *gesture* kelimelerinin birleşmesi ile oluşmuş olan gestus, Epik Tiyatronun en önemli kavramlarından biridir. Oyuncunun, canlandırdığı karakterin yaşadığı döneme ve sosyal sınıfına uygun olarak beden dilini şekillendirmesi anlamına gelen terim, toplumsal eleştirinin en önemli taşıyıcılarından (Özmen, 2020, s. 317). Brecht, gestusun pekiştirici veya açıklayıcı hareketlerden ibaret olmadığını, toplu davranışları ifade ettiğini ve kişinin başkalarına karşı takındığı tavırlarda gizli olduğunu dile getirmektedir. Doğru kullanılan bir gestus, seyircinin toplumsal olaylar konusunda bir yargıya varabilmesini sağlar (Brecht, 1997, s. 141). Gestuslar sayesinde belli bir dönemde, belli bir sınıfta yaşamış kişiler arasında bağ kurulabilir, farklı toplulukların özellikleri vurgulanabilir. Brecht'e göre, meselin seyirciye aktarılmasında çıkış noktası sözler değil, daima toplumsal bir anlamı ifade eden davranışlardır (Parkan, 1983, s. 36).

#### 5. Tarihselleştirme

Klasik tiyatrodaki karakterlerin döneme ve şartlara göre değişmeyen, insana özgü duygu ve tepkilere sahip oldukları varsayılır. Bu nedenle iki bin yıl önce yazılmış bir oyun bugün de sahnelenebilir ve seyirciler bu oyunun karakterleriyle özdeşleşebilirler (Brecht, 1997, s. 24). Epik tiyatro ise insanların değişebileceği ön görüşü ile hareket eder (Brecht, 1997, s. 133). İnsanların davranışlarını belirleyen şey, herkeste var o mutlak öz değil, tarihsel ve sınıfsal şartlardır. Epik tiyatrodaki belirli bir dönemde, belirli bir sınıf içinde cereyan eden olaylar aktarılmakta, karakterlerin tepkileri de yine o döneme ve sınıfa uygun olarak yansıtılmaktadır. Bu karakterler değişmez, dolayısıyla da eleştirilemez değildir. Karakterlerin eleştirilmesi, yaşadıkları dönemin de eleştirilmesinin yolunu açar (Brecht, 1982, s. 170). Tüm oyunun ana karakter etrafında şekillendirildiği klasik tiyatrodaki tarihselliğin ortaya çıkması mümkün değildir. Çünkü bir durum, ancak benzer koşullara sahip birden çok insan tarafından deneyimleniyorsa tarihsel değer taşır. Ele alınacak durumun bireyde değil kitlelerde ortaya çıkardığı tepkilere odaklanması gerekir (Brecht, 1997, s. 26).

#### 6. Anlatımcı Yapı

Klasik tiyatro anlayışında betimlemeler ile kurulu bir anlatı yapısı hakimdir. Epik tiyatro ise betimlemeyi tamamen dışlamamakla birlikte, anlatımı da etkin olarak kullanır. Burada kastedilen bir anlatıcının veya oyuncunun seyirciyi bilgilendirecek, durumu özetleyecek şekilde açıklamalar yapmasından ibaret değildir. Brecht'e göre anlatımcı yapının en önemli işlevi, sanatı ideolojilerin değil, yaşamın gerçekliğinin yönlendirmesini sağlamaktır (Parkan, 1993, s. 43). Yaşamı boyunca ideolojiler ile sarmalanmış ve ön kabuller geliştirmiş seyirci, bu yapı sayesinde ideolojilerin hayat karşısında çürüyüşüne şahit olur ve onlara eleştirel bir gözle bakmaya başlar.

## 7. Göstermecî Oyunculuk

Göstermecî oyunculuk, epik tiyatronun en önemli parçalarından biridir ve seyircinin karakter ile özdeşleşmesini en aza indirmeyi hedefler. Klasik tiyatrodaki oyuncunun canlandırdığı karakterle bir olması, onun içinde erimesi ve bu sayede seyirciyi karakterin gerçekliğine ikna etmesi istenirken, göstermecî oyunculukta aktör ile karakter arasındaki mesafe belirginleşmektedir. Karaktere bürünmek yerine onu yanında duran oyuncu, karakteri yermek veya övmek için gerekli alanı kendisine yaratır ve oyuna eleştirel bir boyut katılmasını sağlar. Brecht, göstermecî oyunculuk konusunda hem Piscator'un politik tiyatrosundan, hem de geleneksel Çin sahne sanatlarından esinlenmiştir (Parkan, 1983, s. 48). Brecht, özdeşleşmeyi tamamen reddetmez, ancak onu denetim altında tutmak ister. Seyirci bir süreliğine karakter ile özdeşleşse bile, oyuncunun gerçeği birebir taklit etmeyen, karaktere dönüşmeyi reddeden tavrı katharsise ulaşmasına engel olur (Brecht, 1997, s. 156). Göstermecî oyunculuk yabancılaştırma yaratabilmenin de bir koşuludur. Oyuncunun bir anlatıcı tutumuna sahip olması dördüncü duvarın yıkılmasında önemli bir rol oynar (Brecht, 1997, s. 159).

## 8. Yabancılaştırma

Epik Tiyatronun en önemli kavramlarından biri olan yabancılaştırma, seyircinin bir oyun karşısında olduğunu her daim hatırlaması ve oyuna eleştirel gözle bakabilmesi için tasarlanmış bir dizi dramatik ve teknik yöntemi içinde barındırır. Öncelikle klasik tiyatrodaki seyirciyi masif bir duvar gibi gören, oyuncularını sahnede, ekibi ise sahne arkasında konumlandıran anlayışın geride bırakılması gereklidir. Brecht, oyuncuların seyirci ile iletişim kurabileceği, ekibin dekor veya ışıkla ilgili çalışmalarını seyircinin gözü önünde gerçekleştirebileceği yeni bir sahne düzeni önermektedir (Brecht, 1982, s. 101). Bu sayede klasik tiyatrodaki yaratılan illüzyon ortadan kalkar; seyirci, oyuncu ve ekibin yorumlarına açık bir tartışma alanı inşa edilmiş olur.

Yabancılaştırma, metnin yazılış süreci ile birlikte kurulmaya başlanır. Bir kişiyi, durumu veya olayı doğal kabul edilen halinden çekip almak ve hayret uyandıracak yeni bir kılığa sokmak yabancılaştırmanın özüdür. Bu sayede seyirci sahnede gördüklerinin değişmez gerçekler olduğu refleksinden sıyrılabilir (Brecht, 1997, s. 85). Brecht, annemizi babamızın eşi olarak görmenin veya otoriter öğretmenimizin icra memurları karşısında kıvranışına şahit olmanın bile yabancılaştırma etkisi yaratacağından bahseder. "Saatinize hiç alıcı gözle baktınız mı?" sorusu, kişinin aslında sürekli bakmakta olduğu saatinde olağanüstü bir yan aramasına yol açar veya cevabı bilinen soruların ısrarla tekrar sorulması seyircinin bildiğini düşündüklerini sorgulamasına neden olur (Brecht, 1997, s. 172-173).

Bir yabancılaştırma tekniği olarak oyuncuların seyirci ile göz kontağı kurması ve onlarla direkt olarak konuşması da etkilidir. Özdeşleşme kurmaya başladığı bir karakterin aniden kendisi ile konuşması seyirciyi irkiltir ve katharsise giden yolu tıkar. Böylesi bir iletişim seyirciye oyunun gidişatına etki edebileceğini hatırlatır. Göstermecî oyunculuk, yabancılaştırma için mükemmel bir zemindir. Oyunun aniden kesilmesi ve oyuncunun anlatıcı konumuna geçmesi, kendi karakterinden üçüncü tekil şahıs olarak bahsetmesi, oyunda sergilenen durumun geçmişine yönelik açıklamalar yapması, kendi performansını eleştirmesi veya övmesi gibi durumlar yabancılaştırma efektleri arasındadır (Brecht, 1997, s. 162 - 190).

## Bulgular

### Filmin konusu ve ana teması

Woody Allen'ın 1977 yılında çekmiş olduğu *Annie Hall*'un başrollerinde Woody Allen ve Diane Keaton, yan rollerinde ise Tony Roberts, Carol Kane, Paul Simon, Janet Margolin, Shelley Duvall, Christopher Walken ve Coleen Dewhurst yer almaktadır. Filmin senaryosu Woody Allen ve Marshall Brickman tarafından yazılmış, 1978 yılında verilen 50. Akademi Ödülleri'nde en iyi film, yönetmen, özgün senaryo ve kadın oyuncu dallarında ödül kazanmıştır.

Film, 1970'li yılların özgürlükçü ortamında New York'ta yolları kesişen Alvy ve Annie'nin inişli çıkışlı ilişkisinin öyküsünü anlatır. Daha önce iki kez evlenip ayrılmış, fazlaca pesimist ve endişeli bir karakter olan Alvy başarılı bir stand up komedyenidir. Annie ise taşra kökenli, gelişmeye açık, cesur bir kadındır. Amatör olarak şarkı söylemekte, reklam filmlerinde oynamakta, fotoğraf çekmektedir. İkili bir arkadaş grubu içinde tanışır ve kısa sürede birbirine aşık olur. Ancak hayattan beklentileri, tutkuları birbirinden çok farklıdır. Annie önündeki fırsatlara heyecanla yaklaşırken, Alvy saplantılı fikirleri ile boğuşmakta, konfor alanına sıkı sıkıya tutunmakta ve hayatı her ikisi için de zorlaştırmaktadır. Finalde arkadaş kalmayı başararak ayrılan çiftin öyküsü Alvy'nin ağzından anlatılır. Ayrılığı atlatabilmek için bir oyun yazmış olan Alvy, Annie ile yaşadıklarını kelimelere dökmüş, biraz süslemiş, hatta hikayesine bir mutlu son bile yazmıştır. Bu oyun içinde oyun esprisinin aldaticılığının o da farkındadır. Anlatısını bir fıkra ile sonlandırır.

"Adamın biri psikiyatriste gitmiş ve kardeşinin kendisini tavuk zannettiğini söylemiş. Doktor tedaviye kardeşini getirmesi gerektiğini söyleyince şöyle yanıtlamış: Getirirdim ama yumurtalardan vazgeçemiyorum!"

Filmin afişinde yer alan spot cümlesi "*A Nervous Romance / Gergin Bir Romantizm*"dir. Bu spot bile filmin Hollywood yapımı romantik aşk filmlerine eleştiri getirdiğinin, farklı bir söylem arayışında olduğunun habercisidir. Allen aşka, mutlaka evlilikle sonlanması gereken bir süreç olarak yaklaşmaz. Evliliğin özellikle kadın dünyasındaki idealleştirilmiş haline karşı çıkar. Filmine bu yüzden, baş kadın karakterinin adını vermiştir. Hayatta var olmanın heyecan verici yollarını art arda deneyimleyen Annie için evlilik son durak olmaktan çok uzaktır. İnsanın sürekli değişen bir varlık olduğuna vurgu yapan Allen, iki insanın birbirine duyduğu ihtiyacın kişilerin gelişim süreçleri içinde farklılaştığını anlatır. Bir gün yollar ayrılabilir ve elde kalan sadece anılar olabilir. Bu durum aşkın güvenilmez olduğu sonucuna da götürmemelidir kişiyi. Nitekim aşkın doğası budur; bulunulan noktada beklentilerin kesişmesi ile başlar ve yol boyunca zikzaklar çizerek ilerler. Gidilecek yol sonlandığında, bu kişilerin yetersizliği, kötülüğü veya sonsuz aşka layık olmayışları gibi dogmatik yargılarla açıklanamaz.

Ayrılık konuşması sırasında Alvy "*İlişki bir köpekbahçı gibidir*" der. "*Ya sürekli ilerler, ya da ölür. Sanırım elimizde ölü bir köpekbahçı var!*" Filmin kendi metaforları ile açıklayacak olursak, ölü bir köpekbahçıya tutunmak veya var olmayan bir tavuğun yumurtalarına ihtiyaç duymak elbette mantıklı değildir ama bir o kadar da insanidir. Sonsuz olasılıklar ve değişken dinamikler ile örülü aşk yolculuğunu formüle etmek imkansızken, iki kere ikinin mutlaka dört edeceğini varsaymak; işte asıl delilik budur!



## Filmin analizi



Resim 1: Annie Hall (1977), Süre: 00.02.14, Yön: W.Allen, © MGM

Film, Alvy'nin direkt kameraya bakarak seyirci ile konuştuğu, kendisini tanıttığı ve anlatacağı hikayenin özü hakkında bilgi verdiği bir bölümle açılmaktadır (Resim 1). Kırk yaşına basmış olan Alvy, hayatın acılarıyla dolu, üstelik de çok kısa olduğunu idrak etmiştir. Annie ile ayrıldıklarını, buna bir anlam veremediğini, bir yıl öncesine kadar her şeyin yolunda olduğunu anlatır. Nerede hata yaptığını sorgular. Bu durum anlatımcı yapı ilkesi ile örtüşmekte, bir dizi yabancılaştırma efekti ile desteklenmektedir. Anlatım sırasında sık sık geri dönüş sahnelerine başvurulmuş, geri dönüşler içindeki karakterlerin anlatıcı konumundaki Alvy'ye hitap etmesi sağlanmış, Alvy geçmişte yaşanmış sahnelere bugünkü haliyle dahil olmuş (Resim 2), iletişimi aracılaman televizyon programı kayıtları anlatıma eklemlenmiştir (Resim 3).



Resim 2: Annie Hall (1977), Süre: 00.05.04,  
Yön: W.Allen, © MGM



Resim 3: Annie Hall (1977), Süre: 00.05.41,  
Yön: W.Allen, © MGM

Brooklyn'de yaşayan dar gelirli Yahudi bir ailenin çocuğu olan Alvy, kalabalık ve gürültülü bir evde büyümüştür. Baskın bir karakter olan annesi, oğlunun geleceği hakkında endişelidir. Alvy'nin depresif, takıntılı ve uyumsuz olduğunu düşünür. Okula adapte olmakta zorlanan Alvy'ye göre arkadaşları aptal, öğretmenleri ise bağnazdır. Seyirciye anlattığı anılar arasında gezinen Alvy, olayları bir yetişkin olarak tekrar yorumlamaya çalışır. Sekans boyunca art arda kullanılan yabancılaştırma efektleri seyircinin Alvy ile özdeşleşmesini engeller.

İkinci sekansın ilk sahnesinde Alvy, oyuncu olan çocukluk arkadaşı Rob ile konuşmaktadır. Sohbetin konusu Alvy'nin Yahudi olduğu gerekçesi ile aşağılandığı paranoyasıdır. Plakçıda ona Wagner<sup>2</sup> albümü satmak isteyen sarışın ve yapılı tezgahtarını tehdit olarak algılamış, yemekte sohbet ettiği kişinin “And

<sup>2</sup> 1813 – 1883 yılları arasında yaşamış olan Richard Wagner, Alman milliyetçisi olması ile bilinir ve Adolf Hitler'in en sevdiği bestecidir. (Uslu, 2017, s. 17).

*you? / Ya sen?"* deyişini "*Jew / Yahudi*" şeklinde duymuş ve tedirgin olmuştur. Sahne Alvy'nin endişeli yapısını ortaya koyarken, açı ve ölçek seçimi ile seyircideki yabancılaşmayı sürdürür. Ölçek çok geniş tutulmuş, iki karakter kameradan hayli uzağa konumlandırılmıştır (Resim 4). Başlangıçta dış sesin devam ettiğini düşünen seyirci, karakterler konuşarak kameraya yaklaşıp kadrajdan çıkınca, hikayenin objektif anlatıma geçtiğini fark eder (Resim 5).



Resim 4: Annie Hall (1977), Süre: 00.05.04,  
Yön: W.Allen, © MGM



Resim 5: Annie Hall (1977), Süre: 00.05.41,  
Yön: W.Allen, © MGM

Sonraki sahnede Alvy sinema salonunun önünde Annie'yi beklemektedir. Yanına yaklaşan bir adam onu televizyonda gördüğüne emindir ve ısrarla adını öğrenmek ister. Alvy durumu geçiştirmeye çalışsa da, adam ısrarcıdır. Sohnete bir yabancı daha katılır. İki de imza almaya çalışmakta ama Alvy'nin kim olduğunu bile bilmemektedir. Allen bu sahnede Andy Warhol'un kitle iletişim araçlarının kişileri pazarlanabilir öznelere dönüştürme gücüne atıf yaparak dile getirdiği "*Herkes bir gün 15 dakikalığına şöhret olacak*" cümlesine (Kurt, 2017, s. 582) gönderme yapmaktadır.

Sinemada Ingmar Bergman'ın "*Ansikte mot Ansikte/Yüz Yüze*" adlı filmi gösterilmektedir. Film başlayalı birkaç dakika olmuştur. Bu nedenle Alvy içeri girmek istemez. Daha önce izlemiş olmalarına rağmen Max Ophlüs'ün dört saatlik Nazi dönemi belgeseli "*Le Chagrin et la Pitite/Keder ve Acıma*" için bilet kuyruğuna girerler. Alvy hala gergindir, Annie ise onu bencillikle suçlamaktadır. Çift aralarında tartışırken tam arkalarında beklemekte olan adam, Fellini'den Beckett'e, oradan McLuhan'a uzanan anlamsız bir monolog ile kız arkadaşını etkilemeye çalışmaktadır. Alvy için durum katlanılmaz hale gelir ve aniden kameraya doğru ilerleyerek, "Böyle bir adamla aynı kuyrukta olsanız siz ne yapardınız?" diye sorar (Resim 6). Bu çıkışla birlikte dördüncü duvar bir kez daha yıkılır ve seyirci film öyküsü karşısında aktifleştirilir. Kendisinden bahsedildiğini anlayan adam da kameraya doğru yürür ve savunmaya geçer. İletişim fakültesinde ders vermektedir ve McLuhan hakkında konuşmaya hakkı vardır. Alvy itiraz eder ve bu konuda McLuhan'ın kendisine danışmanın en doğrusu olacağını söyler. Aniden kadraja giren McLuhan<sup>3</sup> tartışmaya katılır ve Alvy'i haklı bulur (Resim 7).

<sup>3</sup> Kanadalı iletişim bilimci Marshall McLuhan filmde konuk oyuncu olarak yer almaktadır.



Resim 6: Annie Hall (1977), Süre: 00.12.07,  
Yön: W.Allen, © MGM



Resim 7: Annie Hall (1977), Süre: 00.12.41,  
Yön: W.Allen, © MGM

Ana karakterin seyirci ile direkt konuşması ve McLuhan'ın en beklenmedik anda sahneye dahil olması, olağan olay örgüsü içinde olağan dışı olanın ortaya çıkarılmasını sağlar. Bir sanat sinemasının önünde ve gişesinde gerçekleşen olaylar zinciri 1975 New York'una dair bir dizi çelişkili detay sunar ve seyirciyi bunları sorgulamaya yönlendirir. İçeriği ne olursa olsun televizyonda gördüğü her şeyin önemli ve değerli olduğunu düşünenler, Bergman ve Fellini izleyen, McLuhan okuyan ama bu eserlerden hiçbir şey anlamayanlar ve kamusal alan adabını hiçe sayanlar (ki bunlara Annie ve Alvy de dahildir. İkilinin tartışması, önlerinde bekleyenleri rahatsız eder) bir Nazi belgeseli izlemek üzere bir araya gelmiştir!

Sonraki sahnede Annie ve Alvy evlerinin yatak odasında. Annie ertesi gün sahneye çıkıp şarkı söyleyeceği için gergindir ve sevişmek istemez. Alvy ise kendisini ihmal edilmiş hissetmektedir. Annie uzun ilişkilerde isteksizlik dönemleri olabileceğini söyleyince, Alvy ilk eşi Allison'ı hatırlar. Geri dönüş sahnesinde Alvy, demokrat siyasetçi Adlai Stevenson'ın bağış gecesinde sahneye çıkmak üzeredir. Organizasyonda görevli olan Allison ile bu esnada tanışır. Alvy kızın soyadının Portchnik olduğunu ve 20. Yüzyıl Edebiyatında Siyasi Yükümlülükler başlıklı bir tez yazdığını öğrenince, Allison'ın kısa bir profilini çıkartır. Belli ki kız solcu, entelektüel bir New York Yahudi'sidir. Central Park'ın batısında oturması ve Brandeis Üniversitesi'ne gitmesi muhtemeldir. Sosyalist yaz kamplarına katılıyor ve duvarına Ben Shahn tabloları asıp, grevlere katılıyordur! Allison bu şekilde tanımlanmaktan mutlu olur; kültürel bir şablona indirgenmeye bayıldığını söyler. Anlatının sınıfsal temellere oturtulması ve sınıfları karakterize eden gestusların ortaya çıkartılması Brecht anlatısının önemli özelliklerindedir.

Geri dönüş sekansı Alvy ve Allison'ın evinde devam eder. Çift artık evlenmiştir. Bu kez sevişmeyi reddeden Alvy'dir. Kennedy suikastındaki tutarsızlıklara akli takılmıştır ve bundan başka bir şey düşünmemektedir. Bu anıyı hatırlamak, Alvy'i sarsar. Aniden seyirciye dönerek, Allison'ın haklı olduğunu, saplantılı fikirleri yüzünden onu üzdüğünü fark edemediğini söyler. Sekans bir bütün olarak cinselliğin hayattan ayırıştırılmayacağı gerçeğini Alvy'e hatırlatır. Bu uyanış anını seyirci ile paylaşan Alvy, dördüncü duvarı bir kez daha yıkar.

Annie ve Alvy okyanus kıyısında yürüyüş yaparlar. Alvy, Annie'nin ilk aşık olduğu kişinin kendisi olup olmadığını merak eder. Annie bu soruyu gülünç bulur ve eski ilişkileri hakkında kısa hikayeler anlatır. Söz konusu hikayeler geri dönüşler ile verilmiş, zaman zaman Annie ve Alvy sahnenin içine girerek, yaşanan ilişkiyi yorumlamıştır (Resim 8 ve 9).



Resim 8: Annie Hall (1977), Süre: 00.19.55,  
Yön: W.Allen, © MGM



Resim 9: Annie Hall (1977), Süre: 00.20.27,  
Yön: W.Allen, © MGM

Bu durum, iki Brechtyen ilkeyi birleştirmekte, yabancılaştırmanın yanı sıra göstermeciyi oyunculuğa da örnek teşkil etmektedir. Göstermeciyi oyunculuğun bir tekniği olarak, oyuncunun kendi performansını yorumlaması durumu sahneye hakimdir. Bir film karakteri olarak Annie, kendisinin geçmişe ait bir versiyonunu anlık olarak gözlemlemekte, onunla ilgili yorumlar yapmaktadır. Bu yabancılaştırma efekti, ilişkilere bugünden bakabilmelerini sağlar.

Alvy ve Annie'nin tanışmaları yine bir geri dönüş sahnesi ile anlatılmaktadır. Tenis kulübünde tanışır, şehre Annie'nin otomobili ile dönerler. Annie çok kötü bir şofördür ama buna aldırmaz; aksine yaptığı hatalar onu eğlendirir. Yaşadığı daire oldukça küçüktür. Tesisatı sorunludur, üstelik böceklerle başı derttedir. Ama yine de mutlu ve heyecanlı görünür. Özgür olmayı sevmekte, duvara astığı aile fotoğraflarından anlaşılacağı üzere köklerine bağlılığını da sürdürmektedir. İkili balkonda Annie'nin çektiği fotoğraflar üzerine sohbet eder. Allen bu sahnede farklı bir yabancılaştırma efekti kullanmış, karakterlerin iç seslerini alt yazı olarak seyirciye iletmıştır. İşitsel algı sohbetin konusu olan fotoğraf sanatına, görsel algı ise birbirinden hoşlanan iki insanın yaşadığı gerilime odaklanmaktadır (Resim 10 ve 11).



Resim 10: Annie Hall (1977), Süre: 00.31.44,  
Yön: W.Allen, © MGM



Resim 11: Annie Hall (1977), Süre: 00.32.14,  
Yön: W.Allen, © MGM

Fotoğrafçılık sohbeti sırasında Alvy, Annie'nin çok güzel olduğunu düşünür. Şu an ne anlattığını kendisinin bile bilmediğini, kızın saçmaladığını fark etmemesini umduğunu söyler. Annie ise Alvy'nin onu dengesiz bulmasından, yeterince akıllı olmadığını düşünmesinden korkar ve hoşlandığı bu adamın öncekiler gibi çıkmamasını diler. Görsel ve işitsel algının birbirini tamamlamaması, özellikle Yeni Dalga sinemacıları tarafından kullanılan çarpıcı bir yabancılaştırma efektidir. Filmin dublajı sırasında seslerin asenkron kaydedilmesi veya karakterin diyalogları ile davranışlarının çelişmesi sıklıkla görülür. Allen

bu sahnede çelişkiyi altyazı aracılığı ile vermiş, seyirciye düşünceleri okuyabilme gücü kazandırmıştır. Benzer şekilde, Alvy'nin bir komedi şovu yazmak için iş görüşmesi yaptığı sahnede de iç sesin altyazıya yüklendiği görülmektedir. Söz konusu sahnelerde yabancılaştırma yoluyla seyirciye anlatılmak istenen, beş duyu ile algılanan dünyanın yanıltıcı olabileceği gerçeğidir.

Alvy'nin Annie'nin kırsalda yaşayan ailesi ile tanıştığı sahne, hem yabancılaştırma efektlerinin, hem de gestusların kullanımı açısından oldukça zengindir. Aile açık renkler ile döşenmiş yemek salonunda, masanın çevresinde toplanmıştır. Seyirci bir süre sohbetle tanıklık ettikten sonra Alvy kameraya dönerek seyirci ile direkt iletişim kurar ve Annie'nin ailesi hakkındaki fikirlerini dile getirir. Annie'nin annesi çok güzeldir ama garaj satışı ve tekne tamiri dışında bir konu konuşmamaktadır. Büyükannesi tam bir Yahudi düşmanıdır. Hepsi son derece sağlıklıdır. Alvy bu insanları tipik Amerikan ailesi olarak tanımlar ve kendi ailesinin onlara taban tabana zıt olduğunu söyler. Bu esnada ekran ikiye bölünür ve Alvy'nin yemek yemekte olan ailesi görülür (Resim 12). Sürekli yaşlı akrabalarının yakalandığı hastalıklardan bahseden bu insanlar son derece gürültücüdür. İki aile kadrajın iki ayrı tarafından birbirleriyle konuşmaya başlarlar. Alvy'nin babası günahlarının affı için oruca başlayacaklarını söyler. Annie'nin annesi hangi günahlar diye sorar. Alvy'nin babası bunu kendilerinin de bilmediği cevabını verir. Bu arada Alvy'i dikkatle süzen büyükanne onu bir Haham gibi görmektedir (Resim 13).

İki aile arasındaki fark, evlerinin dekorasyonundan dinsel inançlarına, sofrada konuşulan konulardan konuşmanın ritmine kadar her noktada belirgindir. Dikkati çeken ilk detay, Alvy'nin ailesinin 1940'lardaki halleriyle sahneye dahil olmasıdır. Bu durum başlı başına bir yabancılaştırma efekti olarak görülebileceği gibi, Yahudi cemaatinin değişime olan direncinin bir göstergesi olarak da yorumlanabilir. Annie'nin ailesi gündelik işlerinden bahsederken, Alvy'nin ailesi yaşlı akrabalarının hastalıkları hakkında konuşur. Bu noktada, Yahudi ailenin çekirdek aile dışındaki üyelerle de yakından ilgilenmekte olduğu düşünülebilir. Ayrıca ana konunun hastalıklar olması, Alvy'nin Annie'nin ailesinin sağlıklı oluşuna yaptığı vurguya tezat oluşturmaktadır. Yahudi aile dini ritüellerine bağlıdır. Günahlarının affı için oruç tutacaklarını söyleyen baba "Hangi günahlar?" sorusu ile şaşırır. O ana dek bunu belki de hiç düşünmemiştir. Buna karşılık Annie'nin ailesi dinsel inançları konusunda konuşmaz. Yaşadıkları bölge olan Wisconsin'de Fransız asıllı yerleşimcilerin yoğun olduğu düşünülürse Katolik oldukları varsayılabilir ancak din yaşamlarının odak noktasında değildir.



Resim 12: Annie Hall (1977), Süre: 00.47.10,  
Yön: W.Allen, © MGM



Resim 13: Annie Hall (1977), Süre: 00.46.17,  
Yön: W.Allen, © MGM

Alvy'nin, Annie'nin ailesini tipik bir Amerikan ailesi olarak tanımlaması dikkat çekicidir. Cümledeki tipik vurgusu, kendi ailesini bu tipolojiye dahil etmediğini gösterir. Annie'nin ailesini tipik Amerikalı yapan özellikler; bedenlen sağlıklı olmak, sadece kendi çevresi ile ilgilenmek ve Yahudi düşmanlığıdır. Bu noktada yabancılaştırma ve gestus yoluyla tarihselleşme de gerçekleşir. Biri New Yorklu Yahudi,

diğeri Wisconsinli ve muhtemelen Katolik olan iki aile tipik özellikleri ile sunulmuş, her iki topluluğu tanımlayan görünüşler, davranışlar ve konuşma biçimleri sergilenmiş, her ikisinin de diğeri hakkındaki düşüncelerine yer verilmiştir.

Annie'nin sürekli kendisini geliştirmesi gerektiğini söyleyen Alvy, üniversitede yetişkinler için açılan kurslara katılması yönünde onu yüreklendirmektedir. Annie edebiyat alanında kurslara katılır ve yeni bir çevre edinir. Ayrıca yine Alvy'nin yönlendirmesi ile terapiye başlamış, kendini tanıma yolculuğunda önemli adımlar atmıştır. Zamanla bu gelişim Alvy'yi endişelendirmeye başlar. Kıskançlık sebebiyle tartıştıkları bir gün Annie evi terk eder. Nerede hata yaptığını anlayamayan Alvy, önce seyirciye yönelir, ardından sokakta gördüğü rastgele insanlardan tavsiye ister. Allen Alvy'nin kendisini sorgulama sürecini, bir dizi yabancılaştırma efekti ile görselleştirir. Alvy'nin yüzleştiği durumun (ayrılığın) aslında ideolojik olarak kabul ettiği görüşlerin (kadın – erkek eşitliği, kadının kendisini keşfetmesinin desteklenmesi) bir sonucu olduğunu görmek istemeyişi seyirciyi tetikler. Seyirci, tıpkı Alvy gibi kabul ettiği görüşler ve gerçek hayat arasında sıkışır.

Önce yoldan geçen yaşlı bir kadınla, ardından muhafazakar görünümlü bir adamla ve genç bir çiftle konuşan Alvy'nin aldığı cevaplar çeşitlidir. Yaşlı kadın, ilişkiler çıkmaza girdiğinde insanların hep kendilerinde hata aradıklarını ama bunun gereksiz olduğunu, aşkın öylece bitebileceğini söyler. Alvy nedensizliğe yaslanan bu yanıtla tatmin olmaz. Karşılaştığı orta yaşlı adama, Annie'nin sevişmeden önce mutlaka sarhoş olmak istemesinin normal olup olmadığını sorar. Adam, durumu normal karşılar. Alvy bu cevabı da beğenmez. Fikrini sorduğu genç ve güzel görünümlü çift, ilişkilerindeki uyumu ikisinin de sıg ve boş kafalı olmalarına bağlar. Alvy için bu da kabul edilebilir bir cevap değildir. Annie bir tarafa, kendisinin sıg ve boş kafalı olabileceği ihtimalini aklına bile getirmemektedir. Derdini son olarak bir at ile paylaşan Alvy, çocukluğundan beri yanlış seçimler yaptığından yakını (Resim 14). Pamuk Prenses ve Yedi Cüceler masalında bile kötü cadıya tutulmuştur! Annie'nin kötü cadı rolünde olduğu çizgi filmi içine giren Alvy, içten içe cevabı bildiğini seyirciye hissettirir (Resim 15).



Resim 14: Annie Hall (1977), Süre: 00.53.50,  
Yön: W.Allen, © MGM



Resim 15: Annie Hall (1977), Süre: 00.53.59,  
Yön: W.Allen, © MGM

Bu sahnede cadı metaforu özellikle kullanılmış; sahip olduğu bilgi ve cesaretle dünyayı tekrar şekillendirmeyi amaçlayan özgür kadın imgesi bir kez daha kötücüllük ile ilişkilendirilmiştir. Acı çeken ve cevap arayan bir adam olarak Alvy'nin durumu seyirciyi eğlendirir ve aktif olarak yanıt arama sürecine katılmasını sağlar.

Kısa bir süre ayrı kalan ikili, bir gece Annie'nin banyosundaki örümceği bahane ederek Alvy'yi araması ile tekrar bir araya gelir. O hafta sonu arkadaşları Rob'u da alarak Alvy'nin Brooklyn'deki eski mahallesine giderler. Anılar yine geri dönüş sahneleri ile verilmiştir. Annie, Alvy ve Rob bu sahneler

içinde gezinirler. Alvy'nin annesi evdeki siyahi yardımcıyı hırsızlık yaptığı için kovmuştur. Babası buna kızar ve kadının zaten zor durumda olduğunu, onlardan başka çalacak kimsesi olmadığını söyler (Resim 16).

Resim 16: Annie Hall (1977), Süre: 01.02.17, Yön: W.Allen, © MGM



Allen bu anı yardımıyla, New York'un toplumsal piramidini çizer. En alt katmanda yoksul siyahiler, hemen üzerinde ise yoksul Yahudiler bulunmaktadır. “Bizden çalmazsa, kimden çalacak?” cümlesi, Yahudilerden çalındığında kimsenin umursamayacağı şeklinde de okunabilir.

Filmin sosyal gestuslar açısından belki de en başarılı sekansı, Annie ve Alvy'nin bir ödül töreni için Los Angeles'a gittikleri bölümdür. Sekans bir bütün olarak hem Annie ve Alvy arasındaki görüş farklılıklarını ortaya koyar, hem de New Yorklu bir sanatçı olarak Alvy'nin Hollywood'u hor görüşünün altını çizer.

Annie için Los Angeles rüya gibidir. Alvy ise başından beri bu kente karşı önyargılıdır. Annie caddelerin ne kadar temiz olduğundan bahseder. Alvy'ye göre ortalıkta çöp olmamasının tek sebebi, o çöplerden televizyon şovu yapmalarıdır. Rob burada silahlı saldırı ve soygun olmadığını söyler. Alvy çılgın kiliselerden ve kültlerden bahseder. Noel zamanıdır ve hava günlük güneşliktir. Alvy'e göre zavallı Noel babanın başına güneş geçecektir! Alvy'nin konfor alanı olan New York'tan kopamayışı, Annie'nin ise yeni fırsatlara her zaman açık oluşu, sonun başlangıcına işaret etmektedir. Allen Los Angeles'ı parlak beyaz bir ışıkla çekmiş, geniş ve boş caddeleri, eklektik mimariyi ve partileri dolduran birbirinden tuhaf insanları bir araya getirerek, Alvy için bir kabus mekanı oluşturmuştur. Her zaman beyaz kıyafetler giyen, yavaş bir tempoyla konuşan, Doğu dinleri ve astroloji ile ilgilenen, bir yanda sağlıklı beslenmeyi önemserken, diğer yanda uyuşturucu kullanan, cilt bakımına servet harcayan bu insanların gestusu oldukça belirgindir.

Alvy ve Annie New York'a dönüş yolculuğunda ayrılmaya karar verirler. Allen bu sahnede de yabancılaştırma efekti kullanarak, iç sesleri alt yazı ile vermiştir. Ayrılık sahnesinde son derece sakin olan Alvy, birkaç gün sonra durumun ciddiyetini kavrar ve yine iç sesi ile baş başa kalır. Allen Alvy'nin iç hesaplaşmasını bir kez daha sokağa taşımıştır. Hiç tanımadığı insanlar onunla Annie hakkında konuşur. Annie'nin bir plak yapımcısıyla Los Angeles'ta yaşadığını, geri dönmeyeceğini söylerler. Yaşlı bir kadın, başkaları ile görüşmeye başlamasını salık verir. Baskıya dayanamayan Alvy, Annie'nin peşinden Los Angeles'a gider. Uçak korkusuyla, araba kullanma fobisiyle yüzleşir; 5000 mil yol kat eder. Nihayetinde özensiz bir kafede bir araya gelirler. Alvy burada son kozunu oynayarak Annie'ye evlenme teklif eder. Hollywood tarzı romantik fillerde her şeyi silip atabilecek güçte olan “Benimle evlenir misin?” cümlesi bu kez işe yaramaz. Annie Los Angeles'ta mutludur. Hayattan zevk almak istemektedir ve evlenmeye de hiç niyeti yoktur.

Son sekansta yabancılaştırma ‘oyun içinde oyun’ esprisi ile kurulmakta, Alvy'nin yazmış olduğu oyunun provaları gösterilmektedir. Oyunun finalinde Annie Alvy'yi ne kadar sevdiğini hatırlar ve ona geri döner. Seyirci ile direkt konuşan Alvy “Oyunlarda her şey yoluna girsin isteriz. Çünkü gerçek hayatta böyle

*olmuyor*” diyerek, romantik aşk filmlerinin önemli bir özelliği olan ‘mutlu son’un aldaticılığını vurgular. Öte taraftan bu oyunu yazmak onu rahatlatmış, oyundaki kendisi ile özdeşleşmiş, mutlu sonu bu sayede yaşayarak katharsise ulaşmıştır! Annie ile daha sonra tekrar karşılaştıklarından bahseder; birlikte öğle yemeği yediklerinden ve geçmiş günleri andıklarından... İlişkileri bitmiş de olsa, birbirlerine olan sevgileri bitmemiştir. Film Alvy’nin anlattığı fıkra ile son bulur. “Adamın biri psikiyatriste gitmiş ve kardeşinin kendisini tavuk zannettiğini söylemiş. Doktor tedaviye kardeşini getirmesi gerektiğini söyleyince şöyle yanıtlamış: Getirdim ama yumurtalardan vazgeçemiyorum! İşte ilişkilerimizin hali bu. Mantıksız olsa da onları yaşamaya devam ediyoruz. Çünkü çoğumuzun yumurtalara ihtiyacı var.”

## Sonuç ve değerlendirme

Aristoteles’in *Poetika* adlı eserinde temel özelliklerini açıklamış olduğu Klasik Anlatı, bugün popüler sinemada başat olarak kullanılan anlatı biçimidir. Seyircinin anlatının başkarakterleri ile özdeşleşme kurması, yaşanan olayları içselleştirmesi ve finalde karakterin elde ettiği sonuca paralel olarak rahatlama sağlaması olarak özetlenebilecek katharsis ilkesini temel alan bu anlatı biçimi, seyirciyi pasif konumda tutan ve anlatıda önerilen fikirleri kabule yönlendiren bir görünüm arz eder. İyi ve kötünün çatışması üzerine kurulan dramatik yapı içinde, toplumsal kabullere uygun olan karakterler iyi, düzeni öyle ya da böyle değiştirmeye niyetlenenler kötü olarak tanımlanır ve finalde iyi olanın ödüllendirilmesi ile seyircinin kendisine sunulan değerleri sorgulamaksızın kabul etmesi sağlanır. Klasik anlatının seyircinin düşünme becerisini körelten bu yapısı, Alman tiyatro yazarı Bertolt Brecht tarafından eleştirilmiştir. Brecht birbirine diyalektik olarak bağlı sekiz ana kavram ile açıkladığı Epik Tiyatro kuramında, seyirciyi sorgulamaya teşvik edecek yöntemler üzerinde durmakta, metnin oluşturulmasından oyunculuk yöntemlerine, dekor tasarımından müzik kullanımına kadar anlatıyı oluşturan her katmanda klasik anlatıya alternatif oluşturacak fikirler öne sürmektedir. Epik anlatının başlıca hedefi, seyircinin duygularına kapılmasını engellemek adına katharsisi ortadan kaldırmaktır. Seyirci hiçbir zaman kendisini oyun yaşantısının içinde hissetmemeli; dışarıdan bakan bir gözlemci olduğunu unutmamalıdır. Bu nedenle dördüncü duvarın yıkılması, seyircinin pasif konumundan sıyrılması gereklidir. Brecht, yabancılaştırma efektleri, anlatımcı yapı ve göstermecilik oyunculuk sayesinde bunun başarılabilirliğini savunur.

Brecht’in fikirleri öncelikle Fransız Yeni Dalga Sinemasında karşılık bulmuş, 1950 ve 1960’lara damgasını vuran akım içinde özellikle yabancılaştırma efektlerinin ve epizotik anlatının benimsendiği görülmüştür. 1967 yılı itibarıyla New York merkezli olarak bağımsız filmler üretmeye başlayan genç Amerikalı sinemacılar da Yeni Dalga’dan etkilenmiş ve Brecht’in anlatının bazı öğelerini, eleştirel yapıdaki filmlerinde kullanmışlardır.

Çalışmada Woody Allen’ın 1977 yılında çekmiş olduğu *Annie Hall* adlı film, yabancılaştırma efektlerini kullanımı çerçevesinde, dramatik çözümleme yöntemi ile incelenmiştir. Söz konusu efektlerin, karakterin seyirci ile doğrudan konuşması, geri dönüş sahnelerine direkt katılması, alt yazılar ile diyalogların yarattığı zıtlıklar, bölünmüş ekran tekniği ile farklı mekan ve zamanlardaki kişilerin karşı karşıya getirilmesi, olayla bağlantısız kişilerin kritik yorumlar yapması, oyun içinde oyun tasarlanması veya başkarakterin bir atla dertleşmesi şeklinde filme dahil olduğu görülmüştür. Yabancılaştırma efektleri, seyircinin karakterler ile özdeşleşmesinin önüne geçmek, seyirciyi olay hakkında düşündürmek ve gözlemlerinin yanıltıcı olabileceğini anlatmak açısından etkilidir.

Bir aşk ilişkisinin farklı evrelerine ayna tutan film, klasik sinemadaki benzerlerinden içerik olarak da ayrılmaktadır. Allen öncelikle, aşkın yüceltilmesi ve evliliğin aşkın varabileceği son nokta olarak idealize



edilmesi durumuna karşı çıkmaktadır. Aşkı, her iki tarafın da duygusal ihtiyaçları doğrultusunda gelişen ancak sonsuza dek sürmesi olanaksız bir duygu olarak tanımlar. Nitekim insan değişen bir varlıktır ve bu değişim süreci içinde duygularının, beklentilerinin sabit kalması mümkün değildir. Allen, kadın karakterin sürekli geliştiği ve hayattan zevk almaya odaklandığı, erkek karakterin ise konfor alanını terk etmekten ölesiye korktuğu çatışmalı bir ilişki yaratmış, filmin adından da anlaşılacağı gibi kadın karakteri Annie'yi anlatının odak noktasına yerleştirmiştir. İlişkinin öyküsü erkek karakter Alvy'nin ağzından anlatılmakta, ayrılığı bir türlü kabullenemeyen Alvy'nin iç hesaplaşma sürecini kapsamaktadır. İlişkinin çeşitli dönemlerini düşünen ve sürekli nerede hata yaptığını sorgulayan Alvy'nin yanıtı bir türlü bulamayışı, seyircinin de düşünmeye devam etmesini sağlar. Finalde Alvy'nin Annie ile ilişkilerini anlatan bir oyun yazdığı ve oyunu mutlu son ile bitirdiği görülür. Allen, klasik anlatının beklenen cevapları vererek seyirciyi rahatlatan yapısını bu noktada da eleştirir ve kendi yazdığı oyun sayesinde 'kendisi' ile katharsis yaşayan Alvy karşısında seyirciyi gülümsetir.

Allen'in karakterleri hem özgün ve biriciktir, hem de geçmişleri, ait oldukları sınıf, yaşadıkları dönem ve hayattan beklentileri ile toplumun belirli bir kesimini temsil ederler. Alvy ve Annie'nin birbirine hiç benzemeyen aileleri, kafası karışık New Yorklu sanat severler, rüya şehir Los Angeles'in ancak rüyalarda karşılaşılabilecek kadar absürt sakinleri, kendi dönem ve şartlarının getirdiği davranış kalıpları, konuşma stilleri ve beden dilleriyle filmde yer almakta, filmin içerdiği toplumsal eleştirileri görünür kılmaktadır. Yapılan çalışma sonucunda *Annie Hall*'un gerek içeriği, gerekse biçimsel özellikleri ile Yeni Hollywood Sineması'nın karakterini yansıtan eleştirel ve yaratıcı bir eser olduğu, söz konusu yaratıda Brecht'yan anlatının bir özelliği olan yabancılaştırma efektlerinin seyirciyi aktifleştirici bir araç olarak başarıyla kullanıldığı görülmüştür.

### Kaynakça

- Aristoteles. (1987). *Poetika*. Remzi Kitabevi
- Brecht, B. (1982). *Oyunculuk Sanatı ve Dekor*. Say Yayınları
- Brecht, B. (1997). *Epik Tiyatro*. Cem Yayınevi
- Crowdus, G. (1992). Çev. Odabaş, B. Bir Yeni Amerikan Sineması mı?. *Marmara İletişim Dergisi* - 1 (211-220)
- Dorsay, A. (1997). *Yüz Yılın Yüz Yönetmeni*. Remzi Kitabevi
- Hosle, V. (2001) *Versuch über das Komische*. Beck München
- Kurt, L. M. (2017). Kamuya Mal Olmuş Kişi Kavramı. *Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*. 66(3), 581-604
- Oluk Ersümer, A. (2013). *Klasik Anlatı Sineması*. Hayalperest Yayınları
- Özmen, Ö. (2020). Bertolt Brecht'in Epik Tiyatrosunda Gestus Kullanımının İşlevi. İçinde Ü. Deveci ve A. Akgöl (Ed.), *Edebiyatta Jest ve Mimik* (315-325). Kitabevi
- Parkan, M. (1983). *Brecht Estetiği ve Sinema*. Dost Kitabevi
- Sözen, M. (2013). Sinemasal Dramaturgi ve Örnek Bir Çözümleme. *Art-E*, 11, (100 – 119)
- [https://www.researchgate.net/profile/Mustafa\\_Sozen/publication/322919106\\_Sinemasal\\_Dramaturgi\\_Ve\\_Ornek\\_Bir\\_Cozumleme/links/5a761d10a6fdccbb3c07aafb/Sinemasal-Dramaturgi-Ve-Ornek-Bir-Coezumleme.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Mustafa_Sozen/publication/322919106_Sinemasal_Dramaturgi_Ve_Ornek_Bir_Cozumleme/links/5a761d10a6fdccbb3c07aafb/Sinemasal-Dramaturgi-Ve-Ornek-Bir-Coezumleme.pdf)
- Tosun, A.F. (2022). Amerikan Sinemasında Farklı Yönelimler: Yeni Hollywood Sineması ve Easy Rider Filmi Örneği, *ODÜSOBİAD* 13 - 1 (187 – 210)

Uslu, A. (2017). Richard Wagner'in Siyasal Düşünceleri: Modernite Eleştirisi ve Ulusal Sanat Anlayışı. *İstanbul Üniversitesi Sosyoloji Dergisi*, 37 - 1, (13-44)  
<https://doi.org/10.16917/iuosyoloji.331330>

Vincenti, G. (1993). *Sinemanın Yüz Yılı*. Evrensel Yayınları

Wedding, D. & Niemiç, R.M (2015) *Sinema ve Akıl Sağlığı*. Kaknüs Yayınları

Yanat Bağcı, Y. (2021). *Senaryonun Yapısı*. Platon Yayınevi

## 49. "Barış Akarsu Merhaba" filminin izlerkitle üzerindeki etkisinin duygu analizi yöntemiyle değerlendirilmesi

Gamze Nil ARKAN<sup>1</sup>

**APA:** Arkan, G. N. (2023). "Barış Akarsu Merhaba" filminin izlerkitle üzerindeki etkisinin duygu analizi yöntemiyle değerlendirilmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (36), 861-871. DOI: 10.29000/rumelide.1369124.

### Öz

Sosyal medya, bireylere, fikirlerini ifade edebilmeleri, belirli konularda bilgi ve fikir alışverişi yapabilmeleri imkanı sağlamaktadır. Günümüzde sosyal medya forum sayfalarının, tartışma sitelerinin artmasıyla birlikte, sosyal medyanın iki yönlü bir iletişim şekli oluşunun sonucu olarak kamuoyunun belirli konulardaki duygu ve düşünceleri çeşitli yöntemlerle saptanabilmektedir. Sinema da bu konulardan biridir ve vizyondaki veya dijital video platformlarındaki filmler hakkında insanların ne düşündüğü tespit edilip değerlendirilebilmektedir. Bu çalışmada, 2022 yılında vizyona giren "Barış Akarsu Merhaba" filminin, duygu analizi yöntemi kullanılarak izleyicinin film hakkındaki duygu ve düşüncelerinin değerlendirilmesi yapılacaktır. Duygu analizi yöntemi kullanılarak yapılacak olan araştırmada değerlendirme sınırlılıkları kapsamında platform olarak Ekşi Sözlük seçilmiştir. Araştırmanın Ekşi Sözlük ile sınırlandırılmasının nedeni Türkiye'de sözlük tabanlı platformlar arasından en çok bilinen ve en sık ziyaret edilen platform olmasıdır (SimilarWeb, 2022). Aynı zamanda, içeriklerin kısa ve yazı formatında olması nedeniyle bu platform tercih edilmiştir. Araştırmada, izleyicilerin film hakkında olumlu, olumsuz ve nötr görüşleri ile bu görüşlerin alt başlıkları nedenleri ile analiz edilecektir. Analiz sonucunda, kullanıcıların büyük çoğunluğunun film hakkında olumsuz değerlendirmede bulunduğu, bu olumsuz değerlendirmelerden en yüksek oranın 'yapım' alt başlığına ait olduğu gözlemlenmiştir. Aynı zamanda, özellikle Türkiye'de çok fazla biyografi türünde film yapıldığı ve kişilerin artık izlememeyi tercih ettikleri görülmüştür. Ayrıca, oyunculuğun çok beğenilmesine rağmen filme konu olan gerçek kişinin, filminin yapılmasının gereksiz olduğu ve bunun maddi çıkar kaygısı taşıdığı sonucuna varılmıştır.

**Anahtar kelimeler:** Biyografik film, duygu analizi yöntemi, Barış Akarsu Merhaba, Ekşi Sözlük

## Evaluation of the effect of the movie "Barış Akarsu Merhaba" on the audience by sentiment analysis method

### Abstract

Social media provides individuals with the opportunity to express their ideas and exchange information on various issues. Today, due to the proliferation of social media forum pages and discussion sites, public sentiment and thoughts on specific topics can be determined through various methods. Cinema is one such subject, and it is possible to assess public opinion about movies through visual and digital video platforms. This study aims to evaluate the audience's emotions and thoughts about the movie "Barış Akarsu Hello," released in 2022, using emotion analysis. Within the confines of the evaluation, Ekşi Sözlük has been selected as the platform for the research, utilizing the

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Fenerbahçe Üniversitesi, İletişim Fakültesi, Radyo, Tgelevizyon ve Sinema Bölümü (İstanbul, Türkiye), nil.arkan@fbu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-6637-5329 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 14.08.2023-kabul tarihi: 20.10.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1369124]

sentiment analysis method. The choice of Ekşi Sözlük is due to its prominence and popularity among dictionary-based platforms in Turkey (SimilarWeb, 2022). Furthermore, this platform is preferred for its concise and text-based content. The research analyzes positive, negative, and neutral opinions from the audience about the film, along with their corresponding justifications. The analysis reveals that a significant majority of users provided negative assessments of the movie. Among these negative evaluations, the highest percentage pertained to the "production" aspect. Additionally, it has been observed that there is an oversaturation of biographical films in Turkey, leading to a decrease in people's interest in them. Furthermore, the research concludes that while the acting was highly praised, producing a film about a real person who is the subject of the film might be deemed unnecessary, driven primarily by financial interests.

**Keywords:** Biographical film, Emotion analyse method, Barış Akarsu Hello, Ekşi Sözlük

## Giriş

Gerçek bir kişinin yaşam öyküsünü konu alan biyografik tür, izleyici için de bir haz duygusu oluşturmaktadır. İzleyici tarafından beğenilen ve merak edilen bir tür olmasının yanı sıra, yaşamış veya yaşayan bir kişinin hayatını gerçek adını kullanarak ele almaktadır (Custen, 1992). Aynı zamanda, yaşamış olan ve konu alınan bu kişinin tarihçesi yani, varlığı, iyi veya kötü şöhreti belgelenmiştir (Vidal, 2014). Biyografik tür, bazı durumlarda tartışmalara da zemin hazırlamaktadır. Konu edilen kişinin yaşam öyküsünün hangi bağlamda ele alındığı, ne kadar doğru ve gerçekçi yansıtıldığı her daim tartışma konusu olmuştur.

Karakter, film anlatısında, hikayenin ilerlemesi bakımından oldukça önemli bir role sahiptir. Toplum tarafından tanınan, merak edilen kişilerin yaşamlarının bilinmeyen yönlerinin sinemaya yansması hem izleyiciye bir haz duygusu yaşatır hem de sinema için diğer pek çok tür filminde olduğu gibi güvenli alandır.

Müzik, yalnızca popüler veya kişisel bir eğlence aracı olarak değerlendirilmemelidir. Müzik, aynı zamanda, bestecileri veya solistleri için birer anlatı aracıdır. Müzik yoluyla, insanlara bir duygu aktarımı gerçekleşmektedir. Sinema tarihinin ilk sesli filmi de bir müzikal film türü olan *The Jazz Singer* (1927)'dir (Altman, 1999). Biyografik filmler bireysel yıldız imajlarına hem katkıda bulunur hem de sanatçıyla ya da müzik gruplarıyla ilgili anlatıları da yeniden üretirler.

## Literatür taraması

Biyografi, en bilinen anlamıyla, bir kişinin geçmişini konu alan yazı türüdür. Biyografinin anlamı TDK'da "özgeçmiş" (<https://sozluk.gov.tr/>) olarak verilmektedir. Biyografi, canlı olma anlamına gelen bios ile yazı anlamına gelen graphe sözcüklerinin birleşiminden meydana gelmektedir (<https://www.etimolojiturkce.com/kelime/biyografi>). Biyografik tür de; tanınmış bir kimsenin, geçmişinden bugüne yaşam öyküsündeki önemli anları, hangi meslek veya sanat dalında olursa olsun başarıları veya başarısızlıklarını nasıl elde ettiği, yani kısaca yaşamının hangi döneminde ve hangi alanda tanınmış bir kişi olması için etken olan olayları konu alan hayat hikayesidir. Bu nedenle, biyografik tür, sinemada da oldukça ilgi çeken bir tür olarak düşünülebilir.

Biyografi ilk olarak 1683 yılında John Dryden tarafından kullanılmıştır (Çetin, 2012, aktaran, Kacıroğlu, 2012, s.143). Fransızca'da ise 1721'den itibaren kullanılmıştır. Dünya edebiyatında M.S. I. Yüzyılda Yunanlı yazar Plutarkos tarafından yazılan Paralel Hayatlar ilk biyografi türü olarak kabul edilmektedir.

Bunun yanı sıra eski Çin’de M.Ö. 2258 ile VIII. Yüzyıl arasındaki sürede Shu King adında eski Çin imparatorlarının hayatlarının anlatıldığı biyografi en eski örneklerdendir (Özkırımlı, 1984, aktaran, Kacıroğlu, s.11). Türk edebiyatında İslami gelenek hakim olduğundan dolayı ilk eser Malik Bahşi’nin Feridüddin Attar’dan çevrilmiş olan ve mesleklerine göre düzenlenmiş olan içinde dinî kişiliklerin biyografilerinin olduğu Tezkiretü’l-Evliyâ olarak bilinmektedir (Kacıroğlu, 201). Sinemada ise, “Jeanne d’Arc/Joan of Arc” (Georges Méliès, 1900) ile Thomas Edison’ın “Execution of Mary Queen of Scots” (1895) ve türün en erken filmleri olarak değerlendirilebilir.

Tanınmış bir kişinin yaşamını ele alan, o kişinin hayatındaki ve yaşadığı dönemdeki toplumsal olayları ve yapıyı da sunan biyografi türü, tarihsel türün veya tarihin geleneksel anlamda sunduğundan farklı olarak daha kişisel bir anlatı oluşturmaktadır (Caine, 2019). Ancak, yönetmenin, merak duygusunu her zaman izleyiciye hissettirebilmesi, filmdeki karakterle özdeşleşebilmek adına oldukça önemlidir. Dolayısıyla, toplumsal olarak tanınan bir kişi, merak edilmektedir ve biyografik filmler, izleyicinin o kişinin hayatını ve yaşadığı önemli anları izleyiciye sunmaktadır.

Film anlatıları, kendi hikaye evreninde bir karakter yaratarak, o karakteri olay örgüsüne dahil eder. Bir hikayede, olayın devinimini sağlayan en önemli unsur karakterdir. İzleyiciler tarafından tanınan, geçmiş veya şimdiki zamanda, toplumsal anlamda önemli bir kişi haline dönüşmüş kimselerin konu edildiği biyografik filmler, sinemanın her zaman için yararlandığı bir tür olmuştur.

Tür filmleri, bir takım ortak özellikler taşıyan ve bir sınıflandırma amacıyla ortaya çıkmış filmlerdir. Tür filmlerini oluşturan ve Dünya çapında yayılmasını sağlayan, popüler kültürün örneklerini üreten Hollywood sinemasıdır (Abisel, 2016). Dolayısıyla, tür filmleri, konu, mekan, kostüm, oyun gibi bazı mizansen özellikleri bakımından ortak içerik ve biçimlere sahip olan ve popüler kültür içinde, popüler sinema izleyicisi tarafından kabul edilmiş olan filmlerdir. Bunun sonucunda da sıklıkla üretilmiş ve üretilmektedirler, çünkü izleyicisi bellidir ve bu da film endüstrisi için güvenli bir alan olmaktadır.

Biyografik filmler içerik bakımından, tarihsel filmlerle benzerlikler taşımaktadır. Bu sebepten, iki türü birlikte ele almak gerekebilir. Fakat biyografik filmler, sadece tarihsel kişileri ele almayıp çeşitli alanlarda olumlu ya da olumsuz rol oynayan kişileri de konu olarak aldığı için incelenirken tarihsel film türünden ayrılabilir. Bunun dışında, biyografik filmde ele alınan tanınmış kişi, yalnızca tarihteki konumuyla değil, karakteri ve ruhsal yönüyle de aktarılabilir. Bu türdeki filmlerde yaşanan en büyük zorluk ele alınan kişinin yaşamının konu edilen bölümünün film süresine sığdırılmasıdır. (Özön, 2008) Bu nedenle, kişinin tüm hayatı değil, yaşamından belli bir bölüm aktarılmaktadır (Özgüç, 2005) Bununla birlikte, biyografik filmlerin amaçlarından birisi de tıpkı tarihsel film türünde olduğu gibi izleyiciye günümüz için yararlı olabilecek sonuçları ortaya koymaktır (Özön, 2008).

1950’lerde Metin Erksan’ın 1952’de çektiği halk ozanı Aşık Veysel’in hayatını aktardığı Karanlık Dünya, o güne dek en iyi çekilmiş biyografik film olarak kabul edilmektedir. Sonrasında, Karacaoğlan (Avni Dilligil), Yunus Emre (Atif Yılmaz), Pir Sultan Abdal (Remzi Jöntürk) gibi ünlü halk ozanlarının yaşamöykülerini aktaran filmler çekilmiştir. (Sivas, t.y.s.3).

Bu bilgiler bağlamında biyografik filmlerin konu dağılımları aşağıdaki gibidir;

1. **Kişinin Hayat Hikayesi:** Biyografi filmleri, ana karakterin çocukluk, gençlik ve yetişkinlik dönemlerini kapsayan hayat hikayesini anlatır. Bu, karakterin zorluklarını, başarılarını, hayal kırıklıklarını ve dönüm noktalarını içerebilir.

2. **Kişisel ve Profesyonel Mücadeleler:** Biyografi filmleri, kişinin yaşamında karşılaştığı zorlukları ve engelleri de ele alabilir. Bu mücadeleler hem kişisel (aile ilişkileri, sağlık sorunları) hem de profesyonel (kariyer zorlukları, rekabet) olabilir.
3. **Başarılar ve Başarısızlıklar:** Filmler genellikle kişinin başarılarına ve başarısızlıklarına odaklanır. Bu, karakterin nasıl bir başarıya ulaştığı veya nasıl yenilgiye uğradığı hakkında öyküler içerebilir.
4. **İlgi Alanları ve Tutkular:** Biyografi filmleri, karakterin ilgi alanlarını, tutkularını ve hobilerini de yansıtabilir. Bu, kişiliğin ve motivasyonun anlaşılmasına yardımcı olabilir.
5. **Tarihsel ve Toplumsal Bağlam:** Filmler genellikle karakterin yaşadığı dönemin tarihsel ve toplumsal bağlamını da yansıtır. Bu, izleyicilere karakterin zamanın ruhunu nasıl etkilediğini anlama fırsatı sunabilir.
6. **İnsan İlişkileri:** Biyografi filmleri, karakterin aile, arkadaşlar, iş arkadaşları ve diğer önemli insanlarla ilişkilerini de ele alabilir. Bu ilişkiler, karakterin gelişimini etkileyebilir.
7. **Öğrenme ve Büyüme:** Filmler genellikle karakterin yaşamı boyunca yaşadığı öğrenme deneyimlerini ve kişisel büyümeyi vurgular. Karakter, zorluklarla başa çıkmak ve kendini geliştirmek için nasıl adımlar attığını gösterebilir.

Biyografi filmleri, izleyicilere ilham vermek, geçmişi anlamak ve önemli figürlerin yaşamlarını keşfetmek için bir fırsat sunar. Bu tür filmler, genellikle hem gerçek hayattaki olayları yansıtmak hem de izleyicilere duygusal ve düşünsel olarak derin bir deneyim yaşatmak amacıyla yapılmaktadır.

Biyografik filmlerde ele alınan karakter, genellikle, çocukluk yıllarından ziyade, kendini var etmeyi, oluşturmayı amaç edindiği ve bu konudaki kavgasını verdiği yaşlardadır (Custen, 1992, s. 150). Facebook'un kurucusu Mark Zuckerberg'in yükselişini ve sosyal medya devini nasıl yarattığını konu alan bir film olan Social Network (2010), matematikçi John Nash'in hayatını ve zihinsel sağlık mücadelesini anlatan A Beautiful Mind (2001), Kral VI. George'un, kekemeliği ile nasıl başa çıktığını ve İkinci Dünya Savaşı dönemindeki liderliğinin anlatılan The King's Speech (2010) bunlara örnek gösterilebilir.

İnglis, popüler müzik biyografik filmlerinin aşağıdakileri yapmayı amaçlayan üç fikri şöyle sunar (İnglis,2007):

- Gerçekliği doğru bir şekilde sunmak, tarihsel olayların daha az veya daha çok inandırıcı bir hesabını sunmak.
- Özel, kişisel, önyargılı olabilecek bir tarih versiyonu oluşturmak.
- Aslında doğruluk ve kanıt sorunlarının önemsiz olarak görüldüğü ticari olarak çekici bir ürün oluşturmak.

Tür, küresel veya toplumsal bağlamda tanınmış, büyük dönüşümler yapmış kişilerin yanı sıra, şarkıcı, müzik grupları gibi popüler isimlerin de hayatlarını konu almaktadır. Özellikle Türkiye'de 2000'li yıllardan sonra üretilmiş biyografik filmler dikkat çekmektedir. Bu filmlere, Müslüm Gürses'in yaşamını anlatan film Müslüm (2018), Bergen'in trajik yaşamını anlatan film Bergen (2022), 2019'da yaşamını yitirmiş olan ve sıkıntılı bir yaşam süren Dilberay (2020) bunlara örnek verilebilir.

Yalnızca Türkiye'de değil, Hollywood'da da müzik gruplarının ve müzisyenlerin yaşam hikayelerini konu alan filmler yapılmıştır ve tüm dünyada merak uyandırmıştır. Queen grubunun solisti Freddie Mercury'nin hayatını ve müzik kariyerini anlatan bir film olan "Bohemian Rhapsody" (2018), besteci Wlodek Szpilman'ın Varşova Ayaklanmasından sonra yaşadıklarını anlatan The Pianist (2002), Ray Charles'in hayatını anlatan Ray (2004) bunlardan birkaçıdır.

Müzik, yalnızca popüler veya kişisel bir eğlence aracı olarak değerlendirilmemelidir. Müzik, aynı zamanda, bestecileri veya solistleri için birer anlatı aracıdır. Müzik yoluyla, insanlara bir duygu aktarımı gerçekleşmektedir. Sinema tarihinin ilk sesli filmi de bir müzikal film türü olan *The Jazz Singer* (1927)'dir (Altman, 1999). Biyografik filmler bireysel yıldız imajlarına hem katkıda bulunur hem de sanatçıyla ya da müzik gruplarıyla ilgili anlatıları da yeniden üretirler.

Biyografik filmlerde konu olan popüler müzisyenlerin gerçeklikle olan ilişkisi belirsizdir. Marshall & Kongsgaard bu durumu üç başlıkta tartışır; "özgünlük ve sanat ile hayat arasındaki ilişki; müzik endüstrisi; ve şöhretin kişiler üzerindeki baskısı, ya da kamusal ve özel gerilim." Bu fikirleri detaylandırarak, biyografik filmin inandırıcı olabilmesi için sürekli olarak gerçekliğini kanıtlamak zorundadır. Bununla birlikte, diğer yandan, biyografik film asla 'reel' bir gerçek olamaz, çünkü hem sinematik realizmin hem de geniş kapsamlı popüler müzik ideolojilerinin kısıtlamalarına tabidir. (Marshall & Kongsgaard, 2012, ss.346-361).

Biyografik filmlerin en fazla izlenen türlerden biri olmasının sebeplerinden belki de en önemlisi, insanların hayranlık duydukları, yazarlar, ressam, müzisyenler, iş insanları, krallar gibi topluma mal olmuş, tanınmış kişilerin iş veya sanat hayatlarının dışında kalan özel yaşamlarının da insanlar tarafından merak edilmesidir. Bu nedenle sinema, geçmişten bugüne pek çok biyografik film yapmıştır.

Inglis, biyografik filmlerin farklı amaçlarının olabildiğini belirtir ve tarihsel doğruluk ve gerçeklik endişesi, sinemasal geleneğin ve ticari başarının yanında ikinci sırada gelmektedir (Inglis, 2007, s.86).

## Yöntem

Araştırmada, bir forum niteliğinde olan ve “katılımcı sözlük” ağırları arasında Türkiye’de en popüler olan Ekşi Sözlük platformunda “Barış Akarsu Merhaba” başlığı altında yer alan şükela modu2 altındaki 165 entry3'nin tümü çalışmaya dahil edilmiş olup, duygu analizi yöntemiyle incelenmiştir.

Ekşi Sözlük, 1999 yılından itibaren, [www. eksisozluk.com](http://www.eksisozluk.com) -[sozluk.sourtimes.org](http://sozluk.sourtimes.org)- adresi üzerinden faaliyet göstermektedir. Ekşi Sözlük, özgür bir tartışma platformudur ve çeşitli konu başlıkları altında açılan sayfalara, sözlük yazarları tarafından olumlu, olumsuz yorumlar paylaşılmaktadır. Türkiye’deki en popüler forumlardan ve e-sözlük platformlarından biri olsa da (Gürel & Yakın, 2007) herkesin yazar olması söz konusu değildir. Yazar olmak isteyenleri, 1 haftalık bir denemeye tabi tutan moderatör, deneme süresinin sonunda, süre boyunca girdiği entry'lere bakarak o kişinin sözlükte yazar olup olamayacağını belirlemektedir.

Ekşi Sözlük'ün her türlü düşünceye açık ve klişelerden uzak bir yapıda olup, site içerisinde yapılan tüm yazışmalarda küçük harf kullanılmaktadır. Öksüz ve Yaşa'ya göre; “... sanal iletişim jargonunda büyük harf kullanımı, yüksek ses ile ilişkilendirilerek bağırarak anlamına gelmekte ve nezaketsizlik olarak kabul edilmektedir. Sözlük'te küçük harf kullanımı sayesinde, okuyucu metine odaklanabilmekte ve biçimden ziyade anlam içerikli bir iletişim gerçekleştirilebilmektedir. Bununla birlikte küçük harf kullanımı, günlük yaşantımızda pek çok zorlamaya maruz kalmamıza rağmen, Sözlük'te herhangi bir zorlamanın söz konusu olmadığını ve özgür bir ortamın geçerli olduğunu vurgulaması açısından da

<sup>2</sup> Şükela: Ekşi Sözlük'te yEntry'e verilen olumlu oy.

<sup>3</sup> Entry: Ekşi Sözlük'te belirlenen başlık altına sözlük yazarları tarafından yapılan, yorum, değerlendirme, tanım veya açıklamaların tümü.

önemlidir. Bu bağlamda Sözlük'te büyük harf kullanımına izin verilmeyerek ve küçük harf kullanılarak, yazar ve okuyucu arasında eşitlik duygusu yaratılmaktadır" (Öksüz ve Yaşa,2020, s.1383)

"Moderatör; denetimci, yönetici ve müdür anlamlarına gelmektedir" (Kabağaç ve Alova 1995: 471). Sözlük moderatörü, yazarların Sözlük kurallarına uygun olup olmadıklarını denetlemekte, gerektiğinde yazarlık taleplerini kabul etmemek, entry'leri silmek veya yazarların yazarlık hakkını elinden alma hakkına sahiptir.

Ekşi Sözlük'te farklı kültür ve zihniyette birbirinden farklı düşüncelere sahip yazarların bir araya gelmesi, denetimin gerekliliğine neden olmaktadır. Yasal bir yaptırım veya sitenin kapatılabilme riski vardır. Bu nedenle moderatörler her zaman için kontrolü ellerinde bulundurmaları zorundadır. Nitekim, Ekşi Sözlük birkaç kez kapatılma riskiyle karşı karşıya kalmıştır. Ekşi Sözlük en son Şubat 2023 tarihinde Bilgi Teknolojileri ve İletişim Kurumunun kararıyla erişime engellenmiş olup, Mart 2023'te "eksisozluk2023.com" adresiyle tekrar kullanıma açılmıştır.

### Duygu analizi

Sosyal medyada iletişim kurulması yalnızca tek yönlü olmayıp, karşılıklı bir fikir alıp verme şeklinde görülmektedir. Duygu analizi, kişilerin, film veya metindeki özneliğin bilinçli olarak duygu ve düşüncelerini değerlendirmelerini ve duygularını analiz eden aktif bir çalışma alanıdır. Literatürde sosyal medyadan yapısal olmayan, metin verilerinin analizinde duygu analizinin sıklıkla kullanıldığı görülmektedir. Duygu analizi de disiplinler arası bir konu olduğundan, sosyal bilimler alanında sıkça kullanılmaktadır. (Akın ve Şimşek, 2018, s.799). Sosyal medya, etkileşimli bir ortamdır ve bu da iletişimin gücünü arttırmaktadır. Bireyler, sosyal medyada gündelik duygu ve düşüncelerini yazmakta, bunlar hakkında tartışıp ortaya yeni fikirler koyabilmektedir. Sosyal medya, geniş bir kitleye hitap etmekte ve etkili, çift yönlü ve hızlı iletişim sağlamaktadır. Geleneksel medyanın aksine, sosyal medyada forumlar, bloglar gibi sayfalar herkes tarafından kullanılabilme imkanına sahiptir. Duygu analizi, diğer bir deyişle, Fikir madenciliği, sosyal medya verilerinin içerdiği duygu durumlarını bulmayı amaçlamaktadır ve sosyal medya verilerini olumlu, olumsuz ve nötr duygu durumuna göre sınıflandırılarak, verilerin analiz edilme yöntemidir (Pang & Lee, 2008).

Fikir madenciliği olarak da kullanılan duygu analizi, sosyal ağlarda oluşan problemlerden biridir. Buna göre, duygu analizi, sosyal medyada paylaşılan bir mesaj, yorum gibi bilgilerin taşımış oldukları fikrin anlambilimsel olarak göstermek için yapılan çalışma olarak tanımlanmaktadır. Duygu analizi yönteminin en önemli kriterlerinden biri; bir topluluk üzerinde yapılıyor olmasıdır. Ancak, bütün bireyler ulaşmak pek mümkün olmadığından genelde örneklemelerle yapılabilmektedir. Bu yöntemde en önemli ve akılda bulunması gereken şeylerden biri de fikirlerin kişisel olduğudur. Yani doğru veya yanlış bir fikir aranmaz, fikir madenciliği mevcut durumun tespitine çalışır (Seker, 2016).

Duygu analizi yöntemi kullanılarak yapılan araştırmalar, kurumlara, kullanıcı/müşteri farkındalığını artırmak, kullanıcılarla sosyal medya platformları aracılığıyla iletişim kurabilmeleri yönünde strateji oluşturmak için yöntemler sunar. Kurumlar ve bireyler için bu yöntem, etiketler ve diğer sosyal medya stratejileri aracılığıyla iletilen farklı görüş ve sorunların yapılandırılmasına nasıl yanıt verileceğini daha iyi anlamak için çeşitli yollar açmaktadır. Aynı zamanda da kurumların müşterileriyle olan çevrimiçi ilişkilerini geliştirmeleri için yol gösterici olabilmektedir (McGuire ve Kampf, 2015). Kurumlar, şirketler için bu yöntem faydalı bir geri dönüş sağlayıp, bir iletişim stratejisi geliştirmeleri adına yardımcı olmasının yanı sıra medya sektöründe de sinemada da bu yöntem fayda sağlayabilir. Bir sinema filminin



izleyicisine ne şekilde ulaştığı, izleyicilerin geri dönüşlerinin ne yönde olduğunun anlaşılması için bu yöntem ile araştırma yapılması fayda sağlayabilmektedir.

Sinema filmlerinin gişe getirilerinin ya da izlenme oranlarının tahmin edilmesi de üzerinde çalışılan bir konu olmuştur. Mishne ve Glace (2006) filmler hakkında bloglarda yazılan metinleri duygu analizi yöntemi ile bu yazıların gerçek sinema gişesi rakamları ile korelasyonlarını incelemiştir.

Bu çalışmada duygu analizi yöntemi kullanılarak, Ekşi Sözlük yazarlarının “Barış Akarsu Merhaba” filmi hakkındaki görüşleri incelenmiştir. Ekşi Sözlük, çeşitli konularda kamuoyunun duygu ve düşüncelerini anlamak için çalışılabilecek zengin bir veri kaynağı sunmaktadır. Ekşi Sözlük yazarlarının bu konu hakkındaki yorumlarına bakarak yapılan duygu analizi çalışmasında, kamuoyunun bir kısmının film hakkındaki olumlu, olumsuz ve nötr görüşleri incelenmektedir.

### Filmin künye ve konusu

Araştırma yöntemi sonucunda çıkan oranlar ve bulguların paylaşımından önce, filmin künye ve konusunun paylaşımı önem arz etmektedir.

### Filmin künyesi

Yönetmen:	Mert Dikmen
Yapımcı:	Özgür Tari, Aytaç Ağdağ
Senarist	Mert Dikmen, Can Anar
Oyuncular	İsmail Ege Şaşmaz, Almıla Ada, Hüseyin Avni Danyal, Şafak Pekdemir
Müzik:	Eser Taşkıran, Mce Jingles
Türü:	Biyografi, Dram
Yapım yılı:	2022
Çıkış tarihi:	18 Kasım 2022
Süre:	115 dakika

### Hikayenin dramatik kurulumu

Barış, 29 Haziran 1979 tarihinde, Amasra’da doğmuştur. Babası O’nu kucağına aldığı anda televizyonda Barış Manço çalar ve “Barış olsun adı” der. Barış, çocukluğunda, dedesinin yanından hiç ayrılmaz. Dedesine olan kuvvetli bağı dikkat çeker.

Dedesinin küçük bir balık teknesi vardır. Dedesiyle birlikte denizi, balıkları çok sever. Bir gün çarşıda Cem Karaca’nın “Ceviz Ağacı” şarkısını duyup çabucak şarkıyı ezberler. Bütün bunlar ve Barış’ın seslere olan duyarlılığı dedesinin dikkatinden kaçmamıştır. Dedesi, “Bu çocuğun müziğe yeteneği var. O’na bir enstrüman alın.” diye Barış’ın anne ve babasına öneride bulunur. Sözü babası tarafından karşılıksız kalmaz ve hemen Barış’a bir harmonikayla birlikte, Cem Karaca’nın “Merhaba Gençler ve Genç Kalanlar” kasetini alır. Her yerde sürekli harmonika çalar ve dedesi sayesinde çok sevdiği müzik ile sürekli iç içe yaşar.

Lise mezuniyetinde şarkı söylemek için sahneye çıkar. Annesi, babası, kız kardeşi heyecanla ou izliyordur fakat dedesi gelmemiştir ve Barış onu beklemek ister fakat tam acı haber gelir ve Barış, sahneden hızla iner ve eve doğru koşarak gider. Çok sevdiği dedesini kaybetmiştir. Bu ayrılık O’na çok

dokunur. Dedesi bu durumda da Barış'ı teselli etmenin bir yolunu bulmuştur. Barış'a yeni yollar açacak bir gitar almıştır mezuniyet hediyesi olarak.

Barış, sokaklarda, kumsallarda arkadaş çevresinde hep gitar çalıyor, şarkılar söylüyor, dikkatleri üzerine topluyordur. Ortamların aranan ismi olmuştur. Bir akşam arkadaşlarıyla yine kumsalda çalıp şarkı söylerken, onu dinleyen yabancı bir kişi ona eşlik eder. Söyledikleri şarkı bitince, adam Ereğli'de sahne alacaklarını söyler. Bunun üzerine Barış, müzisyen arayan başka mekanlar olup olmadığını sorar ve adam "Senin için mi?" diye sorar. Barış "Evet. Ne dersin benden şarkıcı olur mu?" der. Adam, "Benim adım İlhami, Ereğli'ye gel bul beni" der ve yanlarından ayrılır. Barış, bir gün sırtında çantası ve gitarı, cebinde annesinin verdiği azıcık bir para ile yollara düşer.

Ereğli'ye gider ve adamın söylediği mekanı bulur. İlhami'yi sorar fakat akşam geleceğini söylerler. Barış akşama kadar orada İlhami'yi bekler. Akşam İlhami ve grubu sahne alır fakat solist çok sıkılmıştır ve sürekli kalkıp ara verir. Bunun sebebi olarak da, bardaki müşterilerin onları dinlemediğini söyler ve grubu orada bırakıp gider. Bunun ardından İlhami, Barış'ı sahneye alır ve Barış söylemeye başladığında herkesi onları dinler ve eşlik eder. Barış orada çalışmaya başlar ve garsonluk yapan Zeynep'le tanışır ve Zeynep' aşık olur.

İlhami, bir gün gazetede Akademi Türkiye yarışmasının ilanını görür, Barış'ı ikna eder ve kayıt yaptırırlar. Ertesi gün İstanbul'a gider ve seçmelerde ön plana çıkar. Zeynep de İstanbul'a taşınır fakat Barış, yarışma sayesinde meşhur olmuştur ve geniş bir hayran kitlesi vardır. Zeynep, onunla ilgilenmediğini ifade eder ve Ereğli'ye geri döner. Yarışmada büyük beğeni kazanan ve geniş kitleler tarafından çok sevilen Barış, Akademi Türkiye'de şampiyon olur. Ülkeyi karış karış gezerek büyük kalabalıklara konserler verir. Zeynep'le Barış'ın dizi çekimleri için gittiği Bodrum'da barışırlar. Birlikte plan yaparlar ve gece yola çıkarlar. Arabayı Zeynep kullanır ve Bodrum kavşağında kaza yaparlar. Zeynep ve arkadaşı olay yerinde hayatını kaybeder. Barış bir süre komada kalır, bütün hayranları hastanenin önünde gece gündüz bekler. Fakat Barış da 4 Temmuz 2007 günü hayatını kaybeder.

## Bulgular

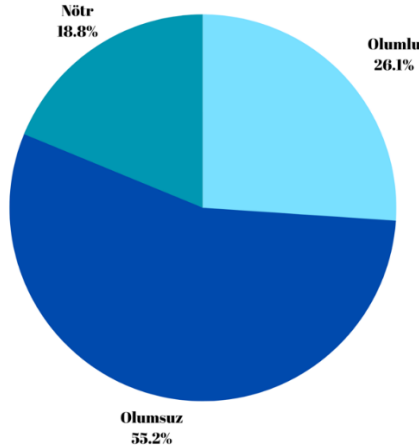
Bu çalışmada Ekşi Sözlük verileri incelenerek, duygu analizi yöntemiyle, "Barış Akarsu Merhaba" filminin kamuoyu üzerindeki olumlu, olumsuz, nötr duyguları araştırılmıştır. Yapılan yorum sayısı toplam 165'tir. 165 yorumdan 43 tanesi olumlu, 91 tanesi olumsuz, 33 tanesi de nötr yorumlardır. Ekşi Sözlük'teki yorumlar incelendiğinde "Olumlu" içerikteki yorumların oyunculuk ve yapım, yönetim konularını içerdiği dikkat çekmektedir ve bu iki madde kapsamında incelenmiştir. "Olumsuz" içerikteki yorumlarda ise 5 adet alt başlık çıkmaktadır. Bunlar; Maddi Çıkar, Biyografik Filmler, Yapım ve reel hayatta yaşamış olan Barış Akarsu'nun film konusu için seçilmiş oluşudur. "Nötr" yorumlar da İzlemeyenler (bunlar henüz izlememiş olanları ve izlemeyi düşünmeyenleri içerir), ve herhangi bir duygu içermeyen yorumlardır.

Tablo 1. Duygu Analizi Değerlendirme Kriterleri

Olumlu	Oyunculuk	%30,23
	Yapım	%69,76
Olumsuz	Maddi Çıkar	%4,39
	Biyografik Filmler	%9,89
	Yapım	%58,24
	Konu (Karakter Seçimi)	%27,47
Nötr	İzlemeyenler	%35,48
	Diğer	%64,50

Filmde Barış Akarsu’yu canlandıran oyuncu İsmail Ege şaşmaz’ın oyuncululuğu ve duyguyu vermesi bağlamında yapılan olumlu yorum sayısı 13, oranı %30, filmin yönetimi hakkında yapılan yorumların sayısı 30, oranı %69,76 olarak belirlenmiştir. Maddi çıkarlar için yapıldığı ile ilgili yapılan olumsuz yorumların sayısı 4, oranı %4,39’dur. Özellikle Türkiye’de yapılan biyografik filmlerin çok fazla olduğu yönündeki olumsuz yorumların sayısı 9, oranı %9,89’dur. Filmin yapım ve yönetimi ile ilgili yapılan olumsuz yorumların sayısı 53, oranı %58,24’tür. Bunların dışında kalan olumsuz yorumlar, Barış Akarsu’nun filmi çekilecek kadar önemli bir kişi olmadığıdır. Bu yorumların sayısı 25, oranı %27,47 olarak değerlendirilmiştir. Film hakkında yapılan nötr yorumlardan filmi izlememiş ve izlemeyecek olanların sayısı 11, oranı %35,48, “filmin teaser’ı çıktı”, “Barış Akarsu filmi çekilmiş” gibi herhangi bir duygu içermeyen ‘Diğer’ kategorisinin altındaki yorum sayısı 20, oranı %64,50 olarak değerlendirilmiştir.

şekil 1 Film Hakkındaki Yorumlara Göre, Duygu Yoğunluk Dağılımı



## Sonuç

Sinema tarihinin ilk örneklerinden günümüze, biyografik film türü her zaman için popürlüğünü korumuştur. Teknolojinin gelişmesine bağlı olarak, her ürünün kitlesel hale gelmesi, popürlleşmesi ve bunun sonucunda da basitleşmesi, kültür endüstrisinin getirilerinden biridir. Hollywood stüdyo sistemiyle birlikte oluşan “tür” kavramı, izleneceği garanti olan, beğenilen ve belirli bir izleyici kitlesine hitap ettiğinin bilinmesi sonucunda ortaya çıkmıştır.

İnternet ve sosyal medyanın yaygınlaşması ve Covid 19 pandemi süreciyle birlikte artan video platformlar, izleyici alışkanlıklarını da değiştirmiştir. Sinemaya gitmek yerine insanlar artık evlerinden, istedikleri filmi, istedikleri zaman izleyebilme özgürlüğüne sahip olmuştur. İzlemeyi düşündükleri bir filmi de önce sosyal medyadan araştırıp, aldığı yorumlara göre izlemeye veya izlememeye karar vermektedirler. Bu çalışmada seçilen "Barış Akarsu Merhaba" filmi hem vizyona girmiş hem de Netflix'te yayınlanmıştır. Netflix izlenme verilerine ulaşılamamaktadır ancak, "boxofficeturkiye" web adresine bakıldığında film, 7 hafta vizyonda kalmış olup, toplamda 367 bin 006 izleyici tarafından izlenmiştir.

Bu çalışmada, Ekşi Sözlük üzerinden, 2022 yılında vizyona giren "Barış Akarsu Merhaba" filmi başlığı altında film hakkında yapılmış olan 165 entry duygu analizi yöntemi yoluyla değerlendirilmiştir. Biyografik film türünün Türkiye'deki örneklerinden sonuncusu olan film, 18 Kasım 2022 tarihinde vizyona girmiş, 25 Mayıs 2022 tarihinde de dijital video platformu olan Netflix'te yayınlanmıştır. Biyografik film türünün Türkiye'deki örneklerinden biri olan "Barış Akarsu Merhaba" filmi, Ekşi Sözlük verilerine bakıldığında oyunculuk ve yapım bağlamında toplamda %26.06 olumlu, filmin maddi çıkar, biyografi film türü, yapım ve tanınmış kişi belirleme bağlamında toplamda %55,15 olumsuz, filmle hiç ilgilenmeyen ve izlemeyecek olanlar bağlamında da toplamda %18,78 oranında sonuç elde edilmiştir. Bu yorumların bir çoğu da filmin Netflix'te tesadüfen görüldüğü yönündedir.

Bu bulguların değerlendirilmesi sonucu; Türkiye'de biyografik film türünün çok fazla yapılmış ve yapılmakta olduğu ve izleyicinin bundan sıkılmış olduğu, aynı zamanda Barış Akarsu'nun filmi çekilecek kadar değerli ve topluma yön veren bir sanatçı olmadığı yönündeki yorumlar saptanmıştır. Barış Akarsu örneği üzerinden biyografik film türlerinin, bu film de dahil olmak üzere, yalnızca maddi çıkar amaçlı yapıldığı ve bu nedenle de başarılı olmadığı değerlendirilmiştir. Bunların dışında, biyografik filmlerde oyuncunun gerek dış görünüş gerek oyunculuk bakımından başarılı oluşunun, biyografik tür filmlerinin beğenilmesinde etkili bir öğe olduğu sonucuna varılmıştır. Genel tabloda olumlu, olumsuz ve nötr değerlendirmeler incelendiğinde; Ekşi Sözlük ile sınırlandırılmış olan kamuoyu yorumlarının büyük bir kısmı, filmi yapım ve yönetim açısından olumlu ve/veya olumsuz bulmuştur.

### Kaynakça

- Abisel, N. (2016). *Popüler Sinema ve Film Türleri*. De ki yayınları.
- Akın, B., Gürsoy Şimşek, U. T. (2018). Sosyal Medya Analitiği ile Değer Yaratma: Duygu Analizi ile Geleceğe Yönelim, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 5(3), 797-811.
- Altman, R. (1999). *Film Genre*. British Film Institute. London.
- Caine, B. (2019). *Biyografi ve Tarih*. Çev. Metin Sözen. Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları. İstanbul
- Custen, G. F. (1992). *Bio/Pics: How Hollywood Constructed Public History*, Rutgers University Press, New Brunswick, N.J.
- Çetin, M. (2012). *Biyografi Kitabı*. Hiperlink, İstanbul.
- Çetin, N. (2012). *Nesir Türleri*. Ankara: Akçam yayınları.
- Gürel, E. ve Yakın, M. (2007). Ekşi Sözlük: Postmodern Elektronik Kültür. *Selçuk İletişim*, 4(4), 203-219.
- Inglis, I. (2007). (Eds.). *Popular Music History on Screen The pop/rock Biopic*, Vol. 2 No. 1 (Equinox Publishing Ltd.
- Kabağaç S ve Alova E (1995). *Latince- Türkçe Sözlük*, Sosyal Yayınları, İstanbul.

- Kacıroğlu, M. (2014). Necip Fazıl Kısakürek as a Biography Writer, *Journal of Faculty of Theology of Bozok University*. 5,5 (2014/5), ss. 31-56.
- Kuhn, A., & Westwell, G. (2020). *Biopic*. In *A Dictionary of Film Studies*. Oxford University Press
- Marshall, P. D. (1997). *Celebrity and Power: Fame in Contemporary Culture*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- McGuire, M., Kampf, C. (2015,). Using Social Media Sentiment Analysis To Understand Audiences: A New Skill For Technical Communicators. *IEEE International Professional Communication Conference (IPCC)*.
- Tarakçı, H., N. (2023). Kamusal Halkla İlişkilerde Sosyal Medya: Milli Eğitim Bakanlığı'nın Öğretmenlikte Kariyer Basamakları Çalışmasına İlişkin Bir Duygu Analizi Araştırması. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (50), 303-320.
- Mishne, G.(Eds.). (2006). Predicting Movie Sales From Blogger Sentiment In: Aai Spring Symposium: Computational Approaches To Analyzing Weblogs, 155-158.
- Özgüç, A. (2005) *Türlerle Türk Sineması: Dönemler/Modalar/Tipler*, Dünya yay.
- Özkırmı, A.(1984). Biyografi, Türk Edebiyatında Gereken İlgiyi Görmemiştir. *Milliyet Sanat Dergisi*, Yeni Dizi 88/15, s.11
- Özön, N. (2008). *Sinema Sanatına Giriş*. Agora Kitaplığı.
- Pang, B. & Lee, L. (2008). Opinion Mining and sSntiment Analysis. *Foundations and Trends® in Information Retrieval*, 2(1-2), 1-135.
- Vidal, B. (2014). “Introduction: The Biopic and Its Critical Contexts”, *The Biopic and Contemporary Film Culture* (Ed: T. Brown ve B. Vidal), Taylor & Francis, New York, 1-32.
- Şeker, S. E. (2016). “Duygu Analizi (Sentimental Analysis)”, *Yönetim Bilişim Sistemleri Ansiklopedisi*, 3 (3), 21 – 36.
- A Quick Definition For Biographical Films, Dartmouth Library, [Çevrim-içi: <https://researchguides.dartmouth.edu/filmgenres/biopics#:~:text=A%20film%20that%20tells%20the,M%C3%A9li%C3%A8s%2C%20France%2C%201900> ], (Erişim tarihi: 02.06.2023).
- SimilarWeb. (2022, Ocak 1). Top Websites Rankng. Mart 19, 2023 tarihinde Similarweb: [Çevrim-içi: <https://www.similarweb.com/top-websites/turkey/category/referencematerials/dictionaries-and-encyclopedias/> ](Erişim tarihi: 13.06.2023).
- Simplifying Sentiment Analysis using VADER in Python (on Social Media Text). [Çevrim-içi: <https://medium.com/analytics-vidhya/simplifying-social-media-sentiment-analysis-using-vader-in-python-f9e6ec6fc52f> ] (Erişim Tarihi: 14.06.2023) [Çevrim-içi: <https://sozluk.gov.tr/>]. (Erişim Tarihi: 10.05.2023)

## 50. Siyasal reklamlarda kullanılan temalara göstergebilimsel bir yaklaşım: 2023 cumhurbaşkanlığı seçiminde Cumhuriyet Halk Partisi'nin "Sana Söz" reklam filminin analizi

Mehmet Ferhat SÖNMEZ<sup>1</sup>

Zuhal AKMEŞE DEMİR<sup>2</sup>

**APA:** Sönmez, M. F. & Akmeşe Demir, Z. (2023). Siyasal reklamlarda kullanılan temalara göstergebilimsel bir yaklaşım: 2023 cumhurbaşkanlığı seçiminde Cumhuriyet Halk Partisi'nin "Sana Söz" reklam filminin analizi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (36), 872-886. DOI: 10.29000/rumelide.1369553.

### Öz

Siyasal reklamlar, seçim dönemlerinde yoğunlukla tercih edilen önemli bir siyasal iletişim faaliyeti olup siyasal aktörler tarafından sıklıkla kullanılmaktadır. Seçmen davranışını pekiştirmek ya da değiştirmek için kullanılan siyasal reklamlarda siyasal aktörlerin vaatleri, projeleri ve mesajları kamuoyunun beğenisine sunulmakta; rakiplere yönelik eleştirel söylemler geliştirilmektedir. Bu nedenle siyasal reklamlar, seçim dönemlerinde yoğun bir biçimde kullanılmaktadır. Dijital teknolojilerin ve özellikle sosyal medyanın yaygınlaşmasıyla birlikte yükselen imaj temelli bir dünyada siyasal reklamların önemi daha çok artmıştır çünkü sosyal medya, siyasal aktörlerin daha geniş kitlelere ulaşmasına imkân sağlamış ve seçim dönemlerine bağlı kalmadan siyasal kampanya yürütmeye olanak tanımıştır. Siyasal reklamların, seçmenlerin oy verme tercihlerine etki ettiğini ortaya koyan pek çok bilimsel araştırma bulunmaktadır. Kampanya yürütücüleri tarafından, kamuoyunun beklentileri, istekleri ve öncelikleri göz önüne alınarak hazırlanan temalar; görsel ve dilsel öğelerle süslenerek sunulmaktadır. Bu nedenle siyasal reklamların, hangi temaları ön plana çıkararak seçmenlerin tutum ve davranışlarına etki ettiği sorusu da cevap beklemektedir. Bu çalışma da siyasal reklamlarda kullanılan temaların neler olduğu sorusuna bilimsel bir cevap aramak amacıyla kurgulanmıştır. Bu amaçla, 2023 Cumhurbaşkanlığı seçimlerinde CHP tarafından kullanılan "Sana Söz" isimli reklam kampanyası örneklem olarak belirlenmiş; tematik analiz yöntemi ve göstergebilimsel analiz yöntemi kullanılarak çözümlenmiştir. Elde edilen bulgulara göre rakibe yönelik olumsuz tutumları içeren temalara daha az yer verildiği saptanmıştır.

**Anahtar kelimeler:** Siyasal iletişim, siyasal reklam, tematik analiz, reklam çözümlemesi, göstergebilim

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Dicle Üniversitesi, İletişim Fakültesi, Radyo, Televizyon ve Sinema Bölümü (Diyarbakır, Türkiye), mfs23@yahoo.com, ORCID ID: 0000-0002-9965-3591 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 10.08.2023-kabul tarihi: 20.10.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1369553]

<sup>2</sup> Doç. Dr., Dicle Üniversitesi, İletişim Fakültesi, Radyo, Televizyon ve Sinema Bölümü (Diyarbakır, Türkiye), zuhalakmese@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-3805-8649

## A semiotic approach to themes used in political advertisements: Analysis of the Republican People's Party's "Sana Söz" advertising film in the 2023 presidential election

### Abstract

Political advertisements are an important political communication activity that is mostly preferred during election periods and is frequently used by political actors. Promises, projects and messages of political actors are presented to the public in political advertisements used to reinforce or change voter behavior; critical discourses towards competitors are developed. For this reason, political advertising is widely used during election periods. With the spread of digital technologies and especially social media, the importance of political advertisements has increased in an image-based world. Because social media has enabled political actors to reach wider audiences and social media has made it possible to conduct political campaigns without depending on election periods. The themes prepared by the campaign organizers taking into account the expectations, wishes and priorities of the public are presented by decorating with visual and linguistic elements. There are many scientific studies that show that political ads affect the voting preferences of voters. For this reason, the question of how political advertisements affect the attitudes and behaviors of voters by highlighting which themes awaits an answer. This study has been prepared in order to search for a scientific answer to the question of what are the themes used in political advertisements. For this purpose, the advertising campaign named "Sana Söz" used by the CHP in the 2023 Presidential elections has been determined as an sampling. The analysis was made using thematic analysis method and semiotic analysis method. According to the findings, it was determined that the themes including negative attitudes towards the opponent were given less place.

**Keywords:** Political communication, political advertisement, thematic analysis, advertisement analysis, semiotics

### Giriş

Siyasal iletişim kavramı, hem bilimsel bir disipline işaret etmekte ve hem de bir dizi profesyonel pratiğe vurgu yapmaktadır. Mesleki uygulama açısından bakıldığında; siyasal pazarlama, siyasal kampanya, aday imajı, propaganda gibi çeşitli halkla ilişkiler faaliyetlerini içeren bir iletişim süreci olarak görülürken teorik bağlamıyla düşünüldüğünde; siyaset, iletişim bilimi, sosyoloji, retorik, tarih gibi disiplinlerde teori ve yöntemlere dayalı araştırma alanı olarak kabul edilmektedir (Gonçalves, 2018:1). Siyasal iletişimin ilk örneklerini Eski Mısır medeniyetine kadar götürmek mümkündür. Eski Mısır firavunlarının yaptıklarını kayıt altına alan yazıcılar, siyasal iletişim açısından önemli görülmektedir (Tokgöz, 2008). Eski Yunan'da ise sofist adı verilen kişilerin, halkı etkilemek ve ikna etmek amacıyla retorik sanatını kullanması da siyasal iletişimin erken dönem yansımaları olarak kabul edilmektedir (Çankaya, 2015: 18). Günümüzde bilinen anlamıyla siyasal iletişimi konu edinen çalışmalar ise, 20. yüzyılın ilk yıllarına kadar gitmektedir. 1920'li ve 1930'lu yıllarda siyasal iletişim araştırmalarının temeli sayılabilecek pek çok çalışma yayınlanmıştır; Walter Lippman, Harold Lasswell ve Paul Lazarsfeld gibi isimler ile kamuoyu, propaganda, gündem belirleme gibi temalar üzerinden çeşitli siyasal iletişim modelleri geliştirilmiştir (Rogers, 2004: 3-4). 1940'lı yıllardan itibaren siyaset bilimi ile iletişim alanı kesişmiş ve siyasal iletişime olan ilgi artmıştır. Demokratik düşünce akımlarının ivme kazanması, modern topluma geçiş sürecinin hızlanması ve kitle iletişim araçlarının yaygınlaşmasıyla da siyasal iletişim kavramı farklı disiplinlerin ilgi alanına girmiştir (Karpf, Kreiss, Nielsen, & Powers, 2015: 1893).

Savaş öncesi dönemde ideolojilerin kitlelere aktarılması için kullanılan radyo ve televizyon gibi iletişim araçları, savaş sonrası dönemde Amerikan tarzı demokrasi düşüncesinin dünya kamuoyuna tanıtılması için kullanılmış; böylelikle çeşitli siyasal iletişim modelleri siyasal aktörlerin gündemine girmiştir.

Siyasal iletişim, karmaşık bir biçimde işlemektedir ve birbiriyle bağlantılı beş temel özelliğe sahiptir. Bu özelliklerden ilki; sosyal sistemleri, siyasal kurumları ve medya kuruluşlarını, gazetecileri, siyasi kültürü ve vatandaşları içeren çok katmanlı bir yapıya sahip olmasıdır. İkincisi, sürekli olarak genişlemesidir ki, bu genişleme sadece siyasal faktörlerden değil siyaset dışı unsurlardan ve teknolojik gelişmelere de bağlı olabilmektedir. Üçüncüsü, siyasetin etkilediği çok sayıda örgütlenme ve faaliyet alanına ulaşmasıdır ve bu yönüyle neredeyse bütün toplumu kapsamaktadır. Dördüncüsü, siyaset-medya ekseninde yoğunlaşması ve kurumlar arasındaki bağımlılığı artırmasıdır. Son olarak ise, anlamlı bir demokraside etkili yurttaşlık bilincinin yerleşmesine katkı sunmasıdır (Blumler, 2015: 426). Bütün bu özellikleri göz önüne alındığında siyasal iletişimin işlevlerini şöyle özetlememiz mümkündür (Uslu, 1996: 791-792):

- Siyasal semboller, değerler ve normlar ile ideolojileri, siyasal hedefleri ve çözüm önerilerini mesaj haline getirerek topluma iletmek.
- İletilen mesajların propaganda, ikna ve demokratik yöntemler aracılığıyla kamuoyu nezdinde benimsenme düzeyini artırmak.
- Daha sağlıklı kararlar alabilmek ve toplumsal talep-siyasal arz bağdaşıklığını güçlendirmek için kamuoyunun beklentisini ölçmek.
- Halktan alınacak tepkiler doğrultusunda yeni tavırlar geliştirmek için geri besleme alabilmek.
- Siyasal hedeflere ulaşabilmek adına gündem oluşturabilmek ve toplumsal bilinçaltına yerleşebilmek.
- Siyasi rakiplere karşı üstünlük kurabilmek ve avantajı elde tutabilmek.

Siyasal iletişimde Anglo-Amerikan Yaklaşım ve Eleştirel Yaklaşım olmak üzere iki temel yaklaşım söz konusudur. Liberal yaklaşım olarak da bilinen Anglo-Amerikan yaklaşımında, iletişim ve iletişim araçları üzerinde yapılan çalışmalara atıf yapılmakta; siyasal alanda geliştirilen kuramlardan destek alınmaktadır. 1920'li ve 1930'lu yıllarda ABD'de ortaya çıkan bu yaklaşım, iletişim araçlarının toplumlar üzerindeki etkisine yoğunlaşmaktadır. Anglo-Amerikan yaklaşımı, tek yönlü iletişime ve iletişimin propaganda boyutuna yoğunlaşmaktadır. Eleştirel yaklaşım ise Anglo-Amerikan yaklaşımına tepki olarak ortaya çıkmıştır. Etki odaklı Anglo-Amerikan yaklaşımın aksine eleştirel yaklaşım, iletişim araçlarının ideolojik yönüne değinerek iktidar mekanizmasının bilgiyi üretme ve dağıtma süreçlerindeki rolüne vurgu yapmaktadır (Tunca & Koldaş, 2019:2790-2792).

Bütüncül bir biçimde değerlendirildiğinde siyasal iletişimin nihai amacı, pozitif aday imajının toplumsal düzlemde inşa edilmesidir. Aday imajı ise; adayın fiziksel varlığı, deneyimleri ve medya platformlarındaki görünümünün toplumsal zihinde birleşmesi ile şekillenmektedir (Newman & Perloff, 2004: 21). Bu açıdan bakıldığında siyasal imaj, vatandaşların zihninde "algılanan ün" anlamındadır (Williams, 2012: 190) ve tıpkı imaj oluşturma gibi siyasal imaj da bencilce bir göze girme çabasına karşılık gelmektedir (Goffman, 2018: 31). Bu yönüyle siyasal iletişim, bir tür pazarlama faaliyetidir. İçerik bakımından farklılıklar gösterse de gerek pazarlama gerekse siyasal iletişimde yegâne amaç hedef kitleye ulaşmaktır. Bu amacı gerçekleştirmek için uygulanan propaganda faaliyetleri, savaş yıllarında



söze dayalı iken ilerleyen dönemlerde görsellik ön plana çıkmış ve siyasal iletişim süreçlerinde görselliği önceleyen iletiler ağırlık kazanmıştır (Güllüpinar, 2010: 56).

### **Siyasal İletişim ve Siyasal Reklamcılık**

Bilindiği gibi reklamların temel gayesi, Hedef kitle üzerinde olumlu bir imaj yaratmak ve herhangi bir marka, ürün veya hizmet ile ilgili bilgileri aktararak hedef kitlede istendik tutum değişikliği yaratmaktır (Elden, 2018: 18). Siyasal reklamcılık ise; siyasal aktörlerin, kitle iletişim kanallarını kullanarak fikirlerini, davranışlarını ve politik konumlanmalarını hedef kitleye aktarması ve onları maruz bırakmasıdır (Kaid, 2004: 156). Bir siyasal kampanya iletişim faaliyeti olan siyasal reklam; siyasal aktörler/kurumlar tarafından medyadan yer ve zaman satın alınarak seçmenlerin tercihlerini söz konusu aday/parti lehine değiştirmek amacıyla geliştirilen mesajların hazırlanıp yayınlanması sürecidir. Bu sürecin sonunda ise; oy oranını yükseltmek, siyasal adayın/partinin farkındalığını artırarak imajını güçlendirmek, tutumlara etki etmek ve bilgilendirmek amaçlanmaktadır (Uztuğ, 2003: 8).

Kampanyalarda kullanılan siyasal reklamların süresine, amacına, içeriğine ve uygulama biçimine göre türleri konusunda belirgin bir ayırım bulunmamakta olup farklı isimler tarafından farklı sınıflandırmalar yapılmıştır. Örneğin Kaid tarafından yapılan sınıflandırma; adaya öncelik veren ve adayın olumlu taraflarını ön plana çıkararak "pozitif reklam" ile adayın parlatılmasına değil de rakibin yıpratılmasına dayanan "negatif reklam" şeklindedir (Kaid, 2004: 156). Çankaya tarafından yapılan sınıflandırmada siyasal reklamlar; "partizan reklam, adayı temel alan reklam, iktidara yönelik reklam, toplumsal gruplara yönelik reklam, negatif reklam, gizli reklam, sosyal amaçlı reklam" olarak kategorize edilmiştir (Çankaya, 2008: 48-53). Uztuğ'un yaptığı sınıflandırma ise; "belirli toplumsal/demografik sınıfları hedef alan reklamlar, adayın partiye olan bağlılığını vurgulayan reklamlar, adayın olumlu yönlerini öne çıkaran reklamlar, iktidarın icraatlarını öven (olumlu) reklamlar, muhalefeti küçümseyen (olumsuz) reklamlar" şeklindedir (Uztuğ, 2003: 10).

Doğum yeri ABD olan siyasal reklamcılık, tüketim toplumunun şekillenmesinde önemli bir unsur olan ticari reklamcılık uygulamalarının gölgesinde ortaya çıkmıştır. 2. Dünya Savaşı sonrasında, ABD başta olmak üzere Avrupa'da tüketim kapitalizminin yayılmasında reklamın gücünün farkına varılması, bu ikna stratejisinin politik süreçlere de uygulanabilmesinin önünü açmış; böylelikle siyaset, 'tüketici'lere, kitle iletişim araçlarıyla sunulan seçkiler dizisinden seçmeleri gereken bir süreç haline almıştır. Reklamcılık tekniklerinin siyasal alanda kullanılmaya başlamasıyla siyasal alan metalaşmış; siyasal aktörler ve kurumlar ise, "kullanım değeri"nin yanı sıra "değişim" veya "işaret" değeri içerecek şekilde yeniden-üretmişlerdir. Radyo ve televizyonun evrensel ölçekte yaygınlaşmasıyla birlikte siyasal reklamcılık, sayılı kişilerin haberdar olduğu bir kişilerarası iletişim biçimi olmaktan çıkarak milyonlarca izleyicinin deneyimlediği kitlesel bir iletişim haline gelmiştir. Örneğin Dwight D. Eisenhower, 1952 ABD başkanlık kampanyasında, televizyon reklamları tasarlaması için profesyonel bir reklam şirketiyle anlaşılan ilk başkan aday olmuştur. İlerleyen dönemlerde ilk canlı yayın tartışması (1960/Kennedy-Nixon), ilk büyük bütçeli reklam kampanyası (1988/Bush-Dukasis), ilk internet kullanımı (1992/Clinton) ve ilk sosyal medya kullanımı (2008/Obama) da yine bu ülkede görülmüştür. ABD'de geliştirilen siyasal reklam teknikleri ise zamanla diğer ülkelere ihraç edilmiştir (McNair, 2011: 88-124).

Ülkemizde siyasal reklam konusundaki ilk örneklere çok partili hayata geçişle birlikte rastlanılmaktadır. Her ne kadar tek partili dönemde siyasal iletişim uygulamalarına benzer faaliyetlerin yürütüldüğü görülse de bu konudaki girişimler fazla etkili olmamıştır. 1950 yılında yapılan seçimde yarışan Demokrat Parti ve Cumhuriyet Halk Partisi arasındaki rekabette radyo ile kullanılan amblemler, sloganlar ve

afişler, Türkiye’de siyasal iletişimin ilk somut örnekleri olarak kabul edilmektedir. 1968 yılında televizyon yayınlarının başlamasıyla siyasi partiler, kampanya süreçlerinde televizyonun sunduğu fırsatlardan yararlanmaya başlamışlardır. (Aziz, 2003: 3). 1970’li yıllardan itibaren televizyon, ülke geneline yayılınca bütün partiler televizyondan ücretsiz yararlanmaya başlamışlardır. Aynı yıllarda gazeteler ve ajanslar, siyasi partiler için dergi ve ilanlar hazırlamışlardır. 1980’li yılların sonuna doğru siyaset, liberal politikaların da etkisiyle daha çoğulcu bir nitelik kazanmış ve siyasal iletişim alanı da bu dönüşümden etkilenmiştir 1990’lı yıllardan itibaren siyasal süreçlerde ideoloji geri planda kalmış ve adayın/liderin imajı ön plana çıkmıştır. Bu yıllarda bütün siyasi partiler, profesyonel siyasal iletişim uygulamalarına yönelerek reklam ajansları ile çalışma yoluna gitmişlerdir. 1990’lı yılların sonunda Türkiye, Amerikan siyasal iletişim kampanyalarına benzer bir yönetime girmiştir. Bu dönemde parti yerine lider, ideoloji yerine imajın etkisi iyiden iyiye hissedilir hale gelmiştir. Yazarlar, aydınlar, sanatçılar ve akademisyenler gibi siyasal aktörler dışındaki figürlerin kampanyalara dâhil olması/edilmesi de bu dönemde ortaya çıkmıştır (Kılıçaslan, 2008: 55-78).

Hakikatin yerini imajlara bıraktığı, tarzların ilkelere tercih edildiği günümüzde siyasal reklam çok daha önemli hale gelmiştir. Hele ki sosyal medya, her alanda olduğu gibi siyasal alanda da taraflara sınırsız manevra alanı açınca politik aktörler ve profesyoneller, siyasal reklam konusunda farklı metotlar geliştirmişlerdir. Çünkü sosyal medyanın modüler, eş zamansız ve sürekli genişleyen evreni, siyasal iletişim sürecinin işleyiş pratiğini de dönüşüme uğratmıştır. Sosyal medya, siyasal aktörlere daha hızlı, daha az maliyetli ve daha geniş kitlelere ulaşabilecek olanaklar tanımıştır. Siyasal aktörler, siyasal reklam süreçlerini ve stratejilerini sosyal medyaya taşıyarak; rakiplerine karşı hızlı tepkiler üretme şansı bulmuş, gönüllüler, sponsorlar ve fenomenler ile çeşitli ortaklık modelleri geliştirerek farklı toplumsal kesimlere ulaşmaya başlamış, iddialara ve ithamlara anlık reaksiyonlar geliştirme yeteneğini kazanmış, ideolojik yakınlık gördüğü sivil toplum örgütleriyle işbirliğine giderek destekçilerini bir arada tutma noktasında zaman kazanmış, siyaset dışı her türlü konuya değinerek görünürlük düzeylerini artırma olanağı bulmuş ve kişisel yaşamlarını kamuya açarak imajlarını parlatma fırsatı yakalamışlardır.

## “Sana Söz” reklam filminin analizi

### Amaç ve önem

Siyasal iletişim alanında yapılan çalışmalar günümüzde seçim çalışmalarının temelini oluşturmaktadır. Siyasal seçim kampanyaları kapsamında hazırlanan reklamlar bütün medya mecralarında yer alarak toplumu etkilemekte ve hedef kitlenin bakış açısının yönlendirilmesi noktasında işlevsel bir rol üstlenmektedir. Dolayısıyla yapılan reklamların etkileri seçim sonuçları üzerinde de belirleyici olmaktadır. Adayın kendini ifade etme ve projelerini hedef kitleye en etkili biçimde ifade etme şansı bulunduğu reklamlar bir anlamda adayın ve partinin imaj ve söyleminin de güçlendirildiği platformlar olarak ön plana çıkmaktadır. Bu bağlamda siyasal reklamlarda, adaya ilişkin imaj (lar)ın kurgulanarak seçmenlerin beğenisine sunulması ve bu sunumun seçmenler tarafından benimsenmesi için pek çok değişken bir araya getirilmektedir. Çekim ve kurgu teknikleri, dil ve söylem, göstergebilimsel öğeler ve toplumsal temalar bu değişkenler arasındadır. Bu çalışma, siyasal reklamlarda kullanılan temaların neler olduğunu ortaya koymayı amaçlamaktadır. Siyasal reklamların, hedef kitlenin siyasal tutumlarına etki ettiğini gösteren pek çok araştırma bulunmaktadır. Bununla birlikte, hedef kitleyi etkilemek için tercih edilen temaların neler olduğu sorusu cevap istemektedir ve bu çalışma, ilgili soruna katkı sunması bakımından önemli görülmektedir.

## Örneklem ve yöntem

Bu araştırmada örneklem olarak, amaçlı örnekleme yöntemleri arasında yer alan ölçüt örnekleme yöntemi benimsenmiştir. Bilindiği gibi amaçlı örnekleme yöntemi, zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine incelenmesine olanak vermekte; olguların ve olayların keşfedilip açıklanmasında yol gösterici olmaktadır. Bu yöntem, seçilen olgular/vakalar/durumlar hakkında ayrıntılı bilgiye ulaşma ve genelleme yapma ihtiyacını giderme noktasında araştırmacıya yardımcı olacak bir stratejidir. Ölçüt örneklemede ise seçim için önemli olduğu düşünülen ölçütler belirlenmektedir. Bu ölçütler, araştırmacı tarafından belirlenebileceği gibi literatür taraması yöntemiyle de belirlenebilmektedir. Araştırmanın amacına uygun olarak özellikler taşıyan birimler, olaylar ve olgular örneklem olarak seçilmektedir (Patton, 1980: 101; Yıldırım & Şimşek, 2013: 116; Tavşancıl & Aslan, 2001: 56). Bu bağlamda bu çalışmada, araştırma örneklemini karşılayacağı düşünülen 2023 Cumhurbaşkanlığı seçimleri sürecinde Cumhuriyet Halk Partisi'nin mesajlarını hedef kitleye siyasal reklamlar aracılığıyla hedef kitleye nasıl ilettiği, Millet İttifakı'nın projelerinin nasıl tanıtıldığı ve seçim sürecinde hedef kitlenin ikna edilmesi için nasıl bir strateji izlediği üzerine yoğunlaşarak, "Sana Söz Yine Baharlar Gelecek" isimli kampanya filmi örneklem olarak belirlenmiştir.

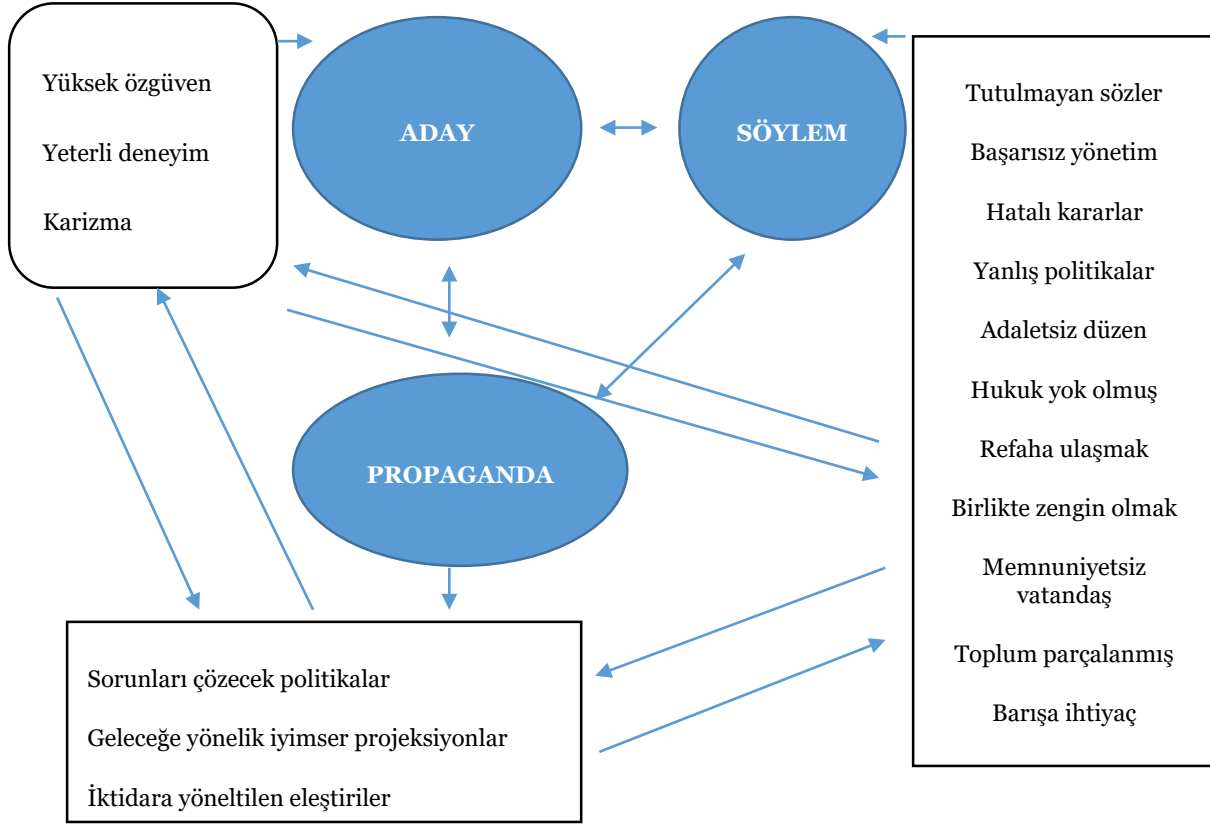
Amaçlı örnekleminin kullanıldığı bu çalışma için belirlenen yöntem, tematik analiz ve göstergebilimsel analiz yöntemidir. Tematik analiz yöntemi, verilerdeki temaları belirleyip analiz etmeyi kolaylaştırmakta; veri setini en küçük boyutlarda düzenleyerek derinlemesine betimleme yapılmasını sağlamaktadır. Veri setindeki anlam örüntülerini keşfetmeye yarayan tematik analiz (Braun & Clarke, 2019: 875), araştırmacının kavramlar arasındaki ilişkileri belirlemesine ve bu ilişkiler arasında karşılaştırma yaparak kavramlar arasındaki bağlantıyı ortaya koymasına olanak tanımaktadır (Alhojailan, 2012: 40). Göstergebilim ise, metin içerisinde yer alan göstergelerin yorumlanması ve/veya bütün sembol ve işaretleri anlama süreçlerinin sistematik bir biçimde incelenmesini olanaklı kılan bir yöntemdir. Bu bağlamda göstergebilimsel analiz yöntemi ile reklam filminde yer verilen nesnelere, verilmek istenen duygu ve düşünceler, kullanılan sözcükler, simgeler, kullanılan görüntüler ve müzik gibi unsurlar analiz edilerek bütünsel bir bakış açısıyla değerlendirilmiştir.

## Bulgular ve analiz

"Sana Söz" isimli reklam filminde yer alan söz, müzik, dil unsurları ve görsel mesajlar bütüncül bir bakış açısıyla tematik analiz yöntemiyle elde edilen bulgulara dayanarak analiz edilmiştir. Analiz sürecinde göstergebilimsel analiz yönteminden de yararlanılmıştır.

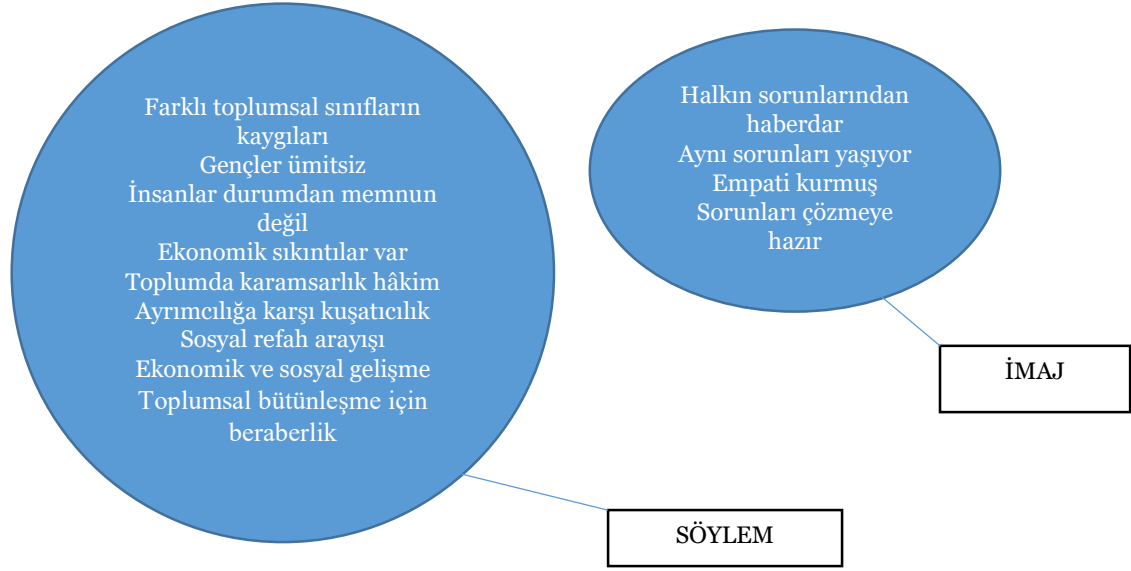
Tematik analizin ilk aşamasında araştırmacı; içeriğe aşina olmak ve veri setinde gizlenen örüntüleri bulmak amacıyla veri setine yoğunlaşmalıdır. Ardından, kodlama işlemine başlamak için sözel verilerin deşifre edilmesi gerekmektedir. Deşifre sürecine sözlü ifadelerle birlikte sözsüz iletişim unsurları da dâhil edilmelidir. İkinci aşama, veriye ilişkin ilk kodların üretilmesi aşamasıdır ve bu aşamada olabildiğince fazla tema/örüntü kodlanmalıdır. Üçüncü aşamada veri setinde tanımlanan farklı kodlara ait kod listesi hazırlanarak farklı kodların potansiyel temalara yerleştirilmesi ve kodlanmış içeriklerin tanımlanan temalar altında toplanması işlemi yapılmalıdır. Dördüncü aşamada temalar gözden geçirilmeli ve her temaya kodlanan içeriklerin birbiriyle tutarlı örüntüler oluşturup oluşturmadığına karar verilmelidir. Beşinci aşamada analizde kullanılacak temalar tanımlanarak isimlendirilmelidir. Bu aşama, temaların "öz" olarak neyi anlattığının ve her bir temanın veri setinin hangi boyutunu yansıttığının belirlendiği aşamadır. Son aşamada ise nihai analiz yapılarak rapor yazımına geçilmelidir.

(Braun & Clarke, 2019: 890). Bu bağlamda, siyasal reklamlarda hedef kitlenin ilgisine sunulabilecek potansiyel temalar aşağıdaki şekilde yer almaktadır.



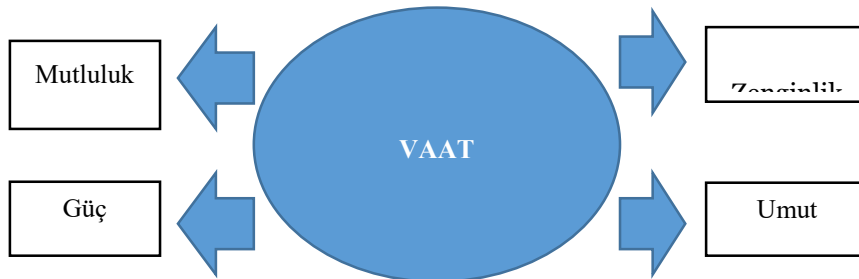
**Şekil 1:** Siyasal Reklam Anlatılarında Öncü Kodlar

Şekil 1’de görüldüğü üzere siyasal reklamlar; siyasal aktörlerin öz-sunumlarını, toplumsal konular hakkındaki olumsuz ve olumlu (iktidar-muhalefet) görüşlerini ve kamuoyunu etkileme stratejilerini barındıran temaları barındırmaktadır. Elbette ki bu temalar birbirini tamamlar niteliktedir ve bu temaların birine, birkaçına ya da tamamına bir siyasal reklamın anlatı yapısında rastlamak mümkündür. Nihayetinde siyasal reklamların amacı, hedef kitlede tutum ve davranış değişikliği yaratmaktır. Bunun sağlanması için de hedef kitlenin sosyolojik-psikolojik özellikleriyle örtüşür temaların belirlenmesi gerekmektedir. Öncü kodların belirlenmesinin ardından veri seti incelenmiş ve veri setindeki farklı kodlara ilişkin kod listesi hazırlanarak belirlenen temalara yerleştirilmiştir. Aşağıdaki şekilde, veri seti incelenerek kodlanan içeriklerin tematik yönelimi yer almaktadır.



**Şekil 2:** *Sana Söz* Reklamındaki Kodların Tematik Yönelimi

Şekil 2’de görüldüğü üzere, *Sana Söz* isimli reklamda aday imajını ön plana çıkararak tema(lar)ın çok fazla tercih edilmediği görülmektedir. Bununla birlikte aday imajı; adayın kişisel özellikleri, partisi, karizması, birikimi, ideolojisi ve kimliği üzerinden değil seçmenle kurmaya çalıştığı duygudaşlık üzerinden inşa edilmeye çalışılmıştır. Çalışmaya konu reklam filmi, hâlihazırdaki duruma ilişkin görüşlerin yansıtıldığı temalar üzerinden kurgulanmıştır. Ayrımcılık, karamsarlık, kuşatıcılık, memnuniyetsizlik gibi temaların baskın olduğu reklam filminde iktidara/rakibe karşı üretilen söylemlerde daha pasif bir pozisyon tercih edilmiş; iktidara/rakibe yöneltilen olumsuz tutumları içeren temalara görece daha az yer verilmiştir. Eş deyişle “*Sana Söz*” isimli reklam filmi, muhalefetin bakış açısıyla yapılan bir ‘durum tespiti’ içeren temaların baskın olduğu bir yapıda kurgulanmıştır. Dolayısıyla “*Sana Söz*” isimli reklam filminin, sorunların çözümüne ilişkin çeşitli vaatler içeren temalarla örülü bir anlatı yapısına sahip olduğunu söylememiz mümkündür. Bu temalar ise aşağıdaki şekilde yer almaktadır.



**Şekil 3:** *Sana Söz* Reklamındaki Anlatı Yapısındaki Baskın Temalar

## “Sana Söz” reklam filminin genel özeti

2023 Cumhurbaşkanlığı seçiminde Cumhuriyet Halk Partisi (CHP), Demokrasi ve Atılım Partisi (DEVA), Demokrat Parti (DP), Gelecek Partisi, İyi Parti ve Saadet Partisi'nin bir araya gelerek kurduğu Millet İttifakı'nın adayı Kemal Kılıçdaroğlu'nun yürüttüğü seçim kampanyası için hazırlanan “Sana Söz” başlıklı reklam filmi; televizyon, sosyal medya platformları ve dijital platformlarda yayınlanmıştır. Reklam serisi olarak nitelendirilebilecek iki ana reklam bulunmaktadır. Birinci reklamın süresi ortalama 1 dakika 27 saniyedir. İkinci reklamın süresi ise 1 dakika 35 saniyedir. Reklam filmlerinde kullanılan *Tuana* şarkısının bestesi İspanyol gitarist Paco de Lucia'ya aittir. Şarkının sözleri ise ünlü sanatçı Sezen Aksu tarafından yazılmıştır (URL-1 2023). Levent Yüksel'in seslendirdiği şarkı, reklam filmi için kullanılmış ve şarkının sözleri Cumhurbaşkanlığı seçim kampanyası için hazırlanan bu reklama uyarlanmıştır.

Reklam filminin birincisi evde oturan çiftin televizyondan gelen haber seslerine odaklanmasıyla başlamaktadır. Daha sonra ekranda toplumun farklı kesimlerinden karakterler ekranda gösterilerek, Cumhurbaşkanı adayını Kemal Kılıçdaroğlu'nun seslendirdiği dış sesle ilgili kişilerin temsil ettiği kitlenin yaşadığı sıkıntıları dile getiren “*yıkıldın, usandın, bunaldın, her defasında bu son olsun istiyorsun, al benden de o kadar*” ifadesiyle toplumdaki bütün kesimlerin mevcut iktidarın varlığıyla yaşadığı sorunlara örtük bir biçimde göndermede bulunulur.

İkinci aşamada üst sesle ve kullanılan görsellerle adayın ve adayın temsil ettiği ittifakın her kesimden insan için vaatlerini içeren söylemlerle devam etmektedir. Vaatler sıralanırken hedef kitleye; kuramadıkları hayallerini kurabilmesi, yaşadıkları ekonomik sıkıntıların bitmesi, yok sayılan görmezden gelinen işçiye, yoksula gereken değerin verilmesi, yaşam koşulları yüzünden yurt dışına giden bireylerin kendi ülkesinde iyi koşullarda çalışabilmesi için bu ittifakın bir araya geldiği mesajı verilmektedir. Cumhurbaşkanı Adayı Kılıçdaroğlu'nun seçim döneminde bir slogana dönüşen *Ben Kemal* ifadesine de reklamda yer verilmektedir. Vaatler sıralandıktan sonra Kemal Kılıçdaroğlu arkasında pembe çiçeklerle donanmış sakura ağacına benzer bir ağacın önünde “*Ben Kemal sana söz veriyorum*” diyerek seçimi kazanmaları halinde yaşanacak güzel günlere dair vaatleri sıralamaya devam etmektedir.

Vaatler eşliğinde reklam filminin başından itibaren farklı kesimleri temsil eden kişilere ait umut dolu, güler yüzle çekilmiş görüntüler vaatlere eşlik eder. Şarkının sözleri de seçim kampanyasına uygun bir biçimde uyarlanarak “*sana söz yine baharlar gelecek, sana söz umut bitmeyecek*” şeklinde düzenlenmiş ve arka fonda çalmaya devam ederken Kemal Kılıçdaroğlu tekrar ekranda görünerek “*sana söz yine baharlar gelecek, Bay Kemal sözünden dönmeyecek*” diyerek beden diliyle de bu söylemi destekleyen bir duruşla reklam filmi sonlanır.

İkinci film ise küçük bir kızın karanlık ve yağmurlu pencere kenarındaki görüntüsüyle açılır. Kız pencereden dışarı bakar. Dışarıda gök gürültüsü ve şimşek sesiyle irkilir. Ekran kararır. Daha sonra yeşil bir bitkinin filizlendiği bir görüntüyle ekran açılır. Küçük kız yatağında uyanırken gösterilir. Kız yataktan kalkar ve pencereye doğru ilerler. Perdeyi açmasıyla birlikte içeri sıcak bir güneş girer. Kızın annesi mutfakta kahvaltı hazırlarken sana söz şarkısını mırıldanırken görülür. Kız annesinin yanına gider ve annesine hayranlıkla bakarken gösterilir. Daha sonra küçük kıza yemyeşil ve çiçeklerle bezenmiş bir açık alanda papatya toplarken görürüz. Görüntülere Kemal Kılıçdaroğlu'nun üst sesi eşlik eder. Üst sesle verilen mesajlarda yine ittifak gurubunun vaatleri yer alır. Duyarlı, farklılıklara saygılı, farklılıklarla bir arada yaşayan, ekonomik sorunları aşmış, bilim ve sanatı ön plana çıkaran, liyakata önem veren bir

yönetim anlayışına vurgu yapılır. Özgürlük, bağımsızlık, düşündüğünü özgürce ifade etme, mutlu ve umutlu bir geleceğe vurgu yapan ifadelere yer verilir. Daha sonra başroldeki küçük kız topladığı bir demet papatya ile Kemal Kılıçdaroğlu 'nu pembe çiçekli sakura ağacının altında karşılar. Kemal Kılıçdaroğlu elindeki çiçek dalını küçük kıza uzatarak elini omzuna koyarak "sana söz yine baharlar gelecek" der. Daha sonra şarkının "sana söz yine baharlar gelecek, sana söz umut bitmeyecek" sözleri eşliğinde Kılıçdaroğlu ve ittifak gurubu liderlerine ait birlik beraberlik mesajını barındıran görüntüleri akmaya başlar. Bütün liderlerin. Görüntüleri aktıktan sonra yine Kılıçdaroğlu pembe çiçekli ağacın altında "sana söz yine baharlar gelecek, Bay Kemal sözünden dönmeyecek" ifadelerini beden diliyle destekleyecek biçimde kullanır ve film sonlanır.

## Bulgular ve değerlendirme tablosu

### 1.Reklama ait bulgular

Sıra	Söylem ve Dilsel Öge	Görüntüsel Öge	Bağlam-Mesaj
1	Yıkıldın, Usandın, Bunaldın Her defasında bu son olsun istiyorsun! Al benden de O kadar	Genç bir çift, genç bir kız öğrenci, taksi şoförü, işçi, Kemal Kılıçdaroğlu, pembe çiçekli ağaç	Burada Türkiye'den farklı kesimleri temsil eden bireylere yer verilerek, ideoloji, yaşam tarzı, meslek gurubu, sosyal sınıf fark etmeksizin herkesin yaşanan durumlardan hoşnut olmadığına vurgu yapılmaktadır. Kemal Kılıçdaroğlu pembe çiçekleri olan ağacın altında umudun temsili olarak gösterilir. Bu olumsuz gidişattan hoşnut olmadığı ve Kılıçdaroğlu'nun bu gidişatı durdurmak için umut olduğu vurgusu yapılır.

2	<p>O zaman sana şunu söyleyebilirim.</p> <p>Sana Söz, Bu güzel ülkenin insanları yeniden haya kurabilsinler diye geliyoruz.</p> <p>Sadece bu boş çantayı doldurmak için değil, evladının gözüne dolu dolu umutla bakabilmen için geliyoruz.</p> <p>Uzakta unutulmuş kardeşim, gel yanyana yürüelim.</p> <p>Sana söz, gerçekten yaşamaya başla diye geliyoruz.</p> <p>Dünyanın bir ucundan "Anne ben dönmem" diyen evlat, sana söz, öyle bir umutla döneceksin ki geliyoruz.</p>	<p>Genel açıdan yeşil bir yerleşim görüntüsü,</p> <p>Kuzusunu kucaklamış orta yaşlı başı geleneksel örtüyle örtülmüş kadın,</p> <p>Yeşilliklere uzanmış iki genç kız,</p> <p>Evde masada oturmuş ortaokul öğrencisi erkek ve beslenme çantası ile başı örtülü anne,</p> <p>Kamyonetin arkasına oturmuş odun taşıyan işçi,</p> <p>Kız isteme merasiminde görünen damat ve gelin adayı</p> <p>Yurtdışından annesiyle ağlayarak konuşan kız ve anne ve kızın kapıda kucaklaşması</p> <p>Pembe çiçekli ağaç ve Kemal Kılıçdaroğlu'nun görüntüsü</p>	<p>Reklamın bu kısmında yaşanan memnuniyetsizlikler karşısında alternatif olarak gösterilen Kılıçdaroğlu Millet İttifakı'nın vaatlerini tek tek temalar üzerinden vermeye başlar. Kırsal kesimdeki köylüye, gençlere, çocuklara, öğrencilere başı açık veya kapalı ebeveynlere, işçiye, memura, evlenecek gençlere, işsizlik ve gelecek kaygısı nedeniyle yurtdışına yerleşmiş gençlere kısaca her kesime seslenerek daha refah dolu, huzurlu ve yaşanılabilir bir Türkiye için bu ittifakın tek alternatif olduğunun altı çiziliyor.</p> <p>Reklam film serisinin tamamında Kılıçdaroğlu ile gösterilen pembe çiçekli ağaçta Kılıçdaroğlu'nun Cumhurbaşkanı olmasıyla birlikte baharın geleceğini, sorunların ortadan kalkacağını gösteren bir sembol olarak kullanılıyor.</p>
3	<p>Kaybettiğin her yıl, Her an, her kuruş, her gülüş sana fazlasıyla geri dönsün istiyoruz.</p> <p>Sana söz yine baharlar gelecek,</p> <p>Sana söz umut bitmeyecek, sana söz yine baharlar gelecek, Bay Kemal sözünden dönmeyecek.</p>	<p>Pazardan gelen yaşlı çift ve onlara yardım için koşan genç çocuk ve gülen yüzler, Atölyesinde çalışan usta, Gülümseyen sağlık personeli, Ortaokul öğrencisi, Gülümseyen işçi, taksi şoförü, insert olarak kullanılan pembe ağaç görüntüleri, Kemal Kılıçdaroğlu'nun görüntüsü</p>	<p>Reklamda kullanılan sözler ve görüntüler incelendiğinde ittifak gurubunun vaatlerinin tekrarlandığı görülmektedir. Yaşanan bütün olumsuzlukları, kaybedilen maddi, manevi değerleri telafi etmek için alternatif olarak Kılıçdaroğlu gösterilmektedir.</p> <p>Kılıçdaroğlu reklam filminde kullanılan şarkı sözlerini tekrarlayarak bütün vaatlerin arkasında durduğunu ifade ederek hedef kitesine umut ve yeni bir başlangıç için sözünü tekrarlamaktadır.</p>

**Tablo 1:** Serinin 1. Reklamına Ait Veriler



## 2. Reklama ait bulgular

Sıra	Söylem ve Dilsel Öğe	Görüntüsel Öğe	Bağlam-Mesaj
1	Sana Söz yine baharlar gelecek, sana söz umut hiç bitmeyecek, Söz, Söz... Sana söz, birbirini incitmeyen, farklı olanı olduğu gibi seven, sayan Uzaklaşan değil, kucaklaşan bir Türkiye,	Karanlık gök gürlütüsü ve şimşek çakan bir gökyüzü, korkan ve camdan dışarıyı izleyen kız çocuğu, perdeleri açan kız çocuğu ve camdan eve yansıyan aydınlık Mutfakta kahvaltı hazırlarken sana söz şarkısını söyleyen anne Yeşeren bir dal ağacın gelişimi, yeşil, huzurlu ve geniş bir alanda papatya toplayan kız çocuğu, sarılarak uzaklaşan iki çocuk	Yine reklam filminin ana merkezinde yer alan ve seçim şarkısı olarak kullanılan "sana söz" şarkısı merkeze alınarak kurgulanan 2. Reklamda korku ve karanlığın biteceği alt mesaj olarak verilmektedir. İlgili mesaj masumiyeti temsil eden kız çocuğu üzerinden aktarılmakta, ittifak grubunun vaatleri ve gelecek güzel günlere dair temenniler söz ve görüntü ile desteklenmektedir.
2	Karnı tok gönül bol, yaşamayı seven bir Türkiye, Bilime, sanata, geleceğe inanan, ayakları yere sağlam basan, Uzmanlığa saygı duyan bir Türkiye, Seyirci kalmayan, korkusundan susmayan, sözü dinlenen, kıymeti bilinen, en güzel şarkılarını bağıra çağıra söyleyebilen, neşesi çocuklarının gözünden okunan bir Türkiye için biz geliyoruz.	Atölyede çalışan ustalar ve işçiler, birbirlerine gülümseyerek ekmeğini bölüşen işçiler, üniversite ve İstanbul görüntüsü, birlikte çalışan başı açık ve kapalı öğrenciler, sınıfa gelen bilim insanını ayakta alkışlayan öğrenciler, Taraftar gurubu, şarkı söyleyen sanatçı kız, pembe çiçekli ağacın altında topladığı papatya demetiyle Kemal Kılıçdaroğlu'na doğru yürüyen kız çocuğu	İlgili kısımda kullanılan sözler ve görüntüler, yine ittifak grubuna ait vaatleri uygun görüntü ve sözlerle destekleyecek şekilde kurgulanmıştır. Ekonomik sıkıntıların olmadığı, insanların barış, kardeşlik içerisinde paylaşımında bulunduğu, bilimin sanatın değerinin bilindiği, liyakatin ön planda olduğu, herkesin düşüncesini özgür bir biçimde ifade ettiği ve geleceğe umutla bakan gençlerin olduğu bir Türkiye'nin teminatı olarak Kılıçdaroğlu ve ittifak gurubu gösterilmektedir.
3	Sana söz, yine baharlar gelecek Sana söz umut bitmeyecek Bay Kemal sözünden dönmeyecek.	Pembe çiçekli ağacın altında kızla buluşan Kılıçdaroğlu elindeki çiçeği kıza uzatır ve elini omuzuna koyar. Kılıçdaroğlu ve ittifak gurubunda yer alan liderlerin birlik ve beraberlik mesajı verdiği görüntüler	Reklam filmi Kılıçdaroğlu'nun şarkının seçim için uyarlanan nakarat kısmını söyleyerek küçük kıza elindeki çiçek dalını uzatması, elini omuzuna koymasıyla devam ettikten sonra şarkı eşliğinde ittifak grubunda yer alan liderlerin Kılıçdaroğlu'yla çekilmiş görüntülerinin ekrana yansımaları son bulur. Burada tüm vaatlerin gerçekleşmesinin çözümü olarak ittifak gurubu adayı Kılıçdaroğlu'nun seçimi kazanması olarak gösterilir.

**Tablo 2:** Serinin 2. Reklamına Ait Veriler

Genel olarak reklamlardan elde edilen bulgular incelendiğinde, aday imajını ön plana çıkaran tema (lar)ın çok fazla tercih edilmediği görülmüştür. Bununla birlikte aday imajı; adayın kişisel özellikleri, partisi, karizması, birikimi, ideolojisi ve kimliği üzerinden değil, seçmenle kurmaya çalıştığı duygudaşlık bağı üzerinden inşa edilmeye çalışıldığı gözlenmiştir. Çalışmaya konu olan reklam filmi, hâlihazırda duruma ilişkin görüşlerin yansıtıldığı temalar üzerinden kurgulanmıştır.

Ayrımcılık, karamsarlık, kuşatıcılık, memnuniyetsizlik gibi temaların baskın olduğu reklam filminde iktidara/rakibe karşı üretilen söylemlerde daha pasif bir pozisyon tercih edilmiş; iktidara/rakibe yöneltilen olumsuz tutumları içeren temalara görece daha az yer verilmiştir. Eş deyişle "Sana Söz" isimli reklam filmi, muhalefetin bakış açısıyla yapılan bir 'durum tespiti' içeren temaların baskın olduğu bir yapıda kurgulanmıştır. Dolayısıyla "Sana Söz" isimli reklam filminin, sorunların çözümüne ilişkin çeşitli vaatler içeren temalarla örülü bir anlatı yapısına sahip olduğunu söylememiz mümkündür. Bu temaları kısaca verilen vaatler kapsamında mutluluk, güç, zenginlik, umut, özgürlük, liyakat, birliktelik, barış ve farklılıklarla bir arada yaşama şeklinde özetlemek mümkündür.

## Sonuç ve değerlendirme

Seçmenlerin siyasal seçimlerde tercihlerini etkileyen ve hedef kitlenin belirli bir parti, ideoloji ve/veya adaya yönelmesinde belirleyici olan en önemli stratejilerden biri olan ve siyasal iletişim stratejileri içerisinde önemli bir yeri olan siyasal reklamlar hedef kitlenin bakış açısının yönlendirilmesinde etkili olmakla birlikte özellikle kararsız seçmenlerin tercihlerinde belirleyici olmaktadır. Bilindiği gibi siyasal reklamların temel amaçlarından biri hedef kitlenin olumlu yönde etkilenmesi ve ikna edilmesidir. Bu nedenle reklam filmine dahil edilen her unsur bir amaca hizmet etmektedir. Hiçbir şey reklam filminde tesadüfi bir biçimde yer almamaktadır. Kullanılan dil, sözler, renkler, kadraj içerisine dahil edilen görüntüler, müzik her detay bir mesaj barındırmakta ve reklamın temel amacı olan hedef kitleyi ikna etmeye hizmet etmektedir.

Örneklem olarak seçilen "Sana Söz" temalı reklam filmleri detaylı bir biçimde söylem ve dilsel öğeler, görüntüsel öğeler ve bağlam açısından incelendiğinde ittifak gurubunun Cumhurbaşkanı Kemal Kılıçdaroğlu'nun merkezde yer aldığı görülmektedir. Reklamların "biz" diliyle kurulduğu, vaatlerin tamamının birlik, beraberlik, farklılıklarla bir arada, huzurla, istikrarla yaşamaya yönelik olduğu gözlenmektedir.

Seçilen seçim kampanyası müziği, tazelenmeyi, yeni başlangıcı sembolize eden bahar aylarına vurgu yapmakta, ülkede yeni başlangıçların yapılması için ittifak gurubunun bir alternatif olduğu; özgür, bağımsız, insani, ekonomik sıkıntılardan kurtulmuş, geleceğe umutla bakan bir Türkiye için değişimin şart olduğu alt metinlerde yer almaktadır.

Reklam dili ve söylemi incelendiğinde; 'ben' dili yerine "biz" dilinin kullanıldığı, bir kişi ve/veya liderin ön plana çıkarılmasından ziyade duygudaşlık, birlik ve beraberlik kavramlarının altı çizilerek ülkenin içerisinde bulunduğu karanlıktan çıkabilmesi için her kesimden, her statüden ve her sosyal sınıftan bireyin birlik ve beraberlik içerisinde hareket etmesi gerektiği vurgulanmaktadır.

Kullanılan müzik gerek sözleri gerek ritmi gerekse müziğe eşlik eden görüntülerle hedef kitle üzerinde olumlu bir etki yaratmaktadır. Kılıçdaroğlu'nun sesinin iki reklamda da üst ses olarak kullanılmasının hedef kitleyle doğrudan bir bağ kurulması için tercih edildiği düşünülmektedir. Ayrıca reklam filmlerinde bizzat yer alması, duruşu, beden dili ve söylemiyle hedef kitleyle bağ kurması açısından önem taşımaktadır.

Reklamların tamamında duygudaşlık, empati ve samimiyet bağının kurulmaya çalışıldığı gözlenmektedir. Reklam filmlerindeki söylem ve imaja odaklanıldığında; farklı toplumsal sınıflara ait kaygıların altının çizildiği, gençlerin ümitsiz bir halde olduğu, toplumun her kesiminin yaşadığı durum ve ortamdan memnun olmadığı, ekonomik sıkıntıların vatandaşı bunalttığı, toplumda genel hatlarıyla

bir karamsarlık durumunun var olduğu, birçok alanda ayrımcılığın yaşandığı, kuşatıcı bir bakış açısının hâkim olduğu, toplumun bir sosyal refah arayışı içerisinde olduğunun altı çizilmektedir. Ekonomik ve sosyal gelişme, toplumsal bütünleşme ve birlikte güçlenmek için ittifak gurubunun alternatif gösterildiği bir söylemin hâkim olduğunu ifade etmek mümkündür. Cumhurbaşkanı aday ve temsil ettiği grubun imajına yönelik ise; halkın sorunlarından haberdar, aynı sorunları yaşayan ve anlayan, bu sorunları birlikte aşmak için çaba sarf eden, empatik düşülebilen ve potansiyeliyle sorunların üstesinden gelebilecek güce sahip bir ekip olduğunu vurgulayan mesajlar barındırdığını ifade etmek mümkündür.

Sonuç olarak samimiyet, dürüstlük ve şeffaflığın ön plana çıkarıldığı reklam filmlerinde her kesimden, her inançtan ve her ideolojiden bireyin ortak bir noktada buluşarak mevcut düzene karşı gelebileceği ve birlikte karanlıktan çıkacağı vurgusu yapılmaya çalışılmıştır.

### Kaynakça

- Alhojailan, M. I. (2012). Thematic Analysis: A Critical Review of its Process and Evaluation. *West East Journal of Social Sciences*, 1, 39-4.
- Aziz, A. (2003). *Siyasal İletişim*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Blumler, J. (2015). Core Theories of Political Communication: Foundational and Freshly Minted. *Communication Theory*(25), 426–438. doi:10.1111/comt.12077.
- Braun, V., & Clarke, V. (2019). Psikolojide Tematik Analizin Kullanımı. (S.N. Şad, N. Özer, A. Atlı, Çev.), *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - Journal of Qualitative Research in Education*, 7(2), 873-898. doi:10.14689/issn.2148-2624.1.7c.2s.17m.
- Çankaya, E. (2008). *İktidar Bu Kapağın Altındadır*. İstanbul: Boyut Yayın Grubu.
- Çankaya, E. (2015). *Siyasal İletişim*. Ankara: İmge Kitabevi.
- Elden, M. (2018). *Reklam Yazarlığı* (9. Baskı b.). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Goffman, E. (2018). *Gündelik Yaşamda Benliğin Sunumu* (2. b.). (B. Cezar, Çev.) İstanbul: Metis Yayınları.
- Gonçalves, G. (2018). Political Communication. R. L. Heath, & W. Johansen içinde, *The International Encyclopedia of Strategic Communication* (s. 1-9). John Wiley & Sons.
- Güllüpnar, H. (2010). *Siyasal İletişim ve Aday İmajı*. Konya: Eğitim Kitabevi.
- Kaid, L. L. (2004). Political Advertising. *Handbook of Political Communication Research* (s. 155-202). içinde London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Karpf, D., Kreiss, D., Nielsen, R. K., & Powers, M. (2015). The Role of Qualitative Methods in Political Communication Research: Past, Present, and Future. *International Journal of Communication*(9), 1888-1906.
- Kılıçaslan, E. Ç. (2008). *Siyasal İletişim İdeoloji ve Medya İlişkisi*. İstanbul: Kriter Yayınevi.
- McNair, B. (2011). *An Introduction to Political Communication* (5. b.). Londra: Routledge.
- Newmann, B. I., & Perloff, R. M. (2004). Political Marketing: Theory, Research, and Applications. L. L. Kaid içinde, *Handbook of Political Communication Research* (s. 17-44). London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Patton, M. Q. (1980). *Qualitative Evacuation Methods*. London : Sage Publications.
- Rogers, E. (2004). Theoretical Diversity in Political Communication. L. L. Kaid içinde, *Handbook of Political Communication Research* (s. 3-16). London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Tavşancıl, E., & Aslan, E. A. (2001). *İçerik Analizi ve Uygulama Örnekleri*. İstanbul: Epsilon.
- Tokgöz, O. (2008). *Siyasal İletişimi Anlamak*. Ankara: İmge Yayınevi.

- Tunca, E. A., & Koldaş, N. A. (2019). İletişim Perspektifinden Siyasal İletişim ve Seçim Kampanyaları. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 8(4), 2785-2809.
- Uslu, Z. K. (1996). Siyasal İletişim ve 24 Aralık Genel Seçimleri. *Yeni Türkiye*, 2(11), 790-802.
- Uztuğ, F. (2003). Siyasal Marka Konumlandırma ve Siyasal Mesaj İlişkisi:1991-1995-1999 Seçimleri Türkiye Siyasal Reklam Mesaj Türleri Analizi. *Selçuk İletişim*, 3(1), 4-19.
- Williams, R. (2012). *Anahtar Sözcükler* (5. b.). (S. Kılıç, Çev.) İstanbul: İletişim Yayınları.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (9. b.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- URL-1: <https://www.aydinlik.com.tr/fotogaleri/tuana-sana-soz-sarkisinin-hikayesi-sana-soz-sarkisinin-hikayesi-tuana-sarkisinin-hikayesi-sana-soz-kimin-sarkisi-levent-yuksel-sezen-aksu-kilicdaroglu-382071>

## 51. Guernica tablosunu ve Oppenheimer filmini birlikte anlamak

Gökhan EKEN<sup>1</sup>

**APA:** Eken, G. (2023). Guernica tablosunu ve Oppenheimer filmini birlikte anlamak. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (36), 887-896. DOI: 10.29000/rumelide.1372417.

### Öz

Sanatın konuları arasında, II. Dünya Savaşı ve Avrupa'da yaşananları ele alan içerikler başlarda gelir. Özellikle, Nazilerin işlediği suçlar, sanatın bugün bile en ilgi çekici başlıklarından biridir. Christopher Nolan imzalı, *Oppenheimer* filmi de bu türün en sıra dışı örnekleri arasında yer alır. Filmde her ne kadar bir savaş sahnesi görmesek de, savaşın laboratuvar aşamasında yaşananları izleriz. Atom bombalarının yapılış sürecine tanık olduğumuz 1942-45 yılları arasında gelişen olaylar filmde dramatik bir şekilde ele alınır. Bu tarihten sadece yedi yıl önce gerçekleşen Guernica saldırısı ve Picasso'nun aynı adlı eseri filmin senaryosuna belli bir oranda ilham vermektedir. Avrupa sanatının kırılma evrelerinden olan Kübizm ve Picasso'nun filmin içindeki varlığı yadsınmayacak ölçüde öne çıkar. Fizikçi Oppenheimer ve ressam Picasso, Avrupa'daki bilimsel gelişmelerden etkilenerek, evrenin alışılmış düzenine karşı harekete geçip, yeni bir boyut yaratma hevesine kapılmışlardır. Bu yazıda, *Oppenheimer* filmi ve Picasso'nun *Guernica* tablosuna birlikte bakılarak, 1940'ların dünyası yorumlanmış ve her iki yapıtın da benzerlik noktaları ortaya konulup incelenmiştir.

**Anahtar kelimeler:** Picasso, Guernica, Oppenheimer, Sinema, Resim

## Understanding the Guernica painting and the Oppenheimer film together

### Abstract

Among the subjects of art, content dealing with the Second World War and the events in Europe comes first. In particular, the crimes committed by the Nazis are one of the most interesting topics in art even today. *Oppenheimer's* film directed by Christopher Nolan is among the most extraordinary examples of this genre. Although we do not see a war scene in the movie, we watch what happens in the background of the war. The events that developed between 1942-45, when the atomic bombs were made, are dealt with in a dramatic way in the movie. The Guernica attack, which took place seven years before this date, and Picasso's work of the same name inspire the screenplay of the film to a certain extent. Cubism and Picasso, one of the fracture phases of European art, appear obvious in the film. The physicist Oppenheimer and the painter Picasso were influenced by the scientific developments in Europe, and they were eager to create a new dimension by taking action against the usual order of the universe. In this article, the world of the 1940s was interpreted by looking at the Oppenheimer film and Picasso's Guernica painting together, and the similarity points of both works were revealed and examined.

**Keywords:** Picasso, Guernica Oppenheimer, Cinema, Painting

<sup>1</sup> Doç. Dr., Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi. Güzel Sanatlar Eğitimi, Resim ABD (Sivas, Türkiye), gokhaneken@yandex.com, ORCID ID: 0000-0001-8614-204X [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 26.08.2023- kabul tarihi: 20.10.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1372417]

## Giriş

Savaş ve sanat yapıtı arasında köklü bir ilişki vardır. Özellikle, II. Dünya Savaşı'nı ele alan sanat eserleri, ulaşılabilir kaynakların bolluğu ve yakın tarihin en kanlı dönemi olması açısından sıkça karşımıza çıkar. Savaşçıların ve savaşların yazımı noktasında sanata ve sanatçılara önemli bir ihtiyaç vardır. Groys'un tabiri ile yalnızca bir sanatçı, savaşçıya ün bahsetmeye ve "o günü" gelecek nesiller için güvence altına almaya muktedirdir. Destansı olaya tanıklık etme ve onu insanoğlunun belleğine kazıma gücüne sahip sanatçı olmasa, geçmişte yaşanmış bu olaylar da beyhude ve anlamsız olur (Groys, 2013: 123). Ama öte taraftan, Baynes'in da dediği gibi; bir ressam sadece yaşamdaki olaylardan esinlendiği için değil, öncelikle bir sanat tutkusuna sahip olduğu için de resim yapar. Bir yönetmenin film yapma tutkusu da bundan farklı değildir. Sadece, sosyal gereklerle ya da sadece iletişim kurma isteği ile sanat yapılmaz. Bir sanatçının yaşamında sanatın rolü, toplumun yaşamındaki rolünden başkadır. İşte bu nedendir ki, savaş konulu eserlerde sanatın rolünü düşündüğümüzde, sanatçının neyi, nasıl söyleyeceğini de düşünürüz (Baynes, 2012: 261). İşte bu bakımdan hem *Guernica*, hem de *Oppenheimer* salt bir dönem anlatısı değil, içinde sanatçının düşüncelerini, duygularını ve tutkularını da ele verdiği birer örnektir.

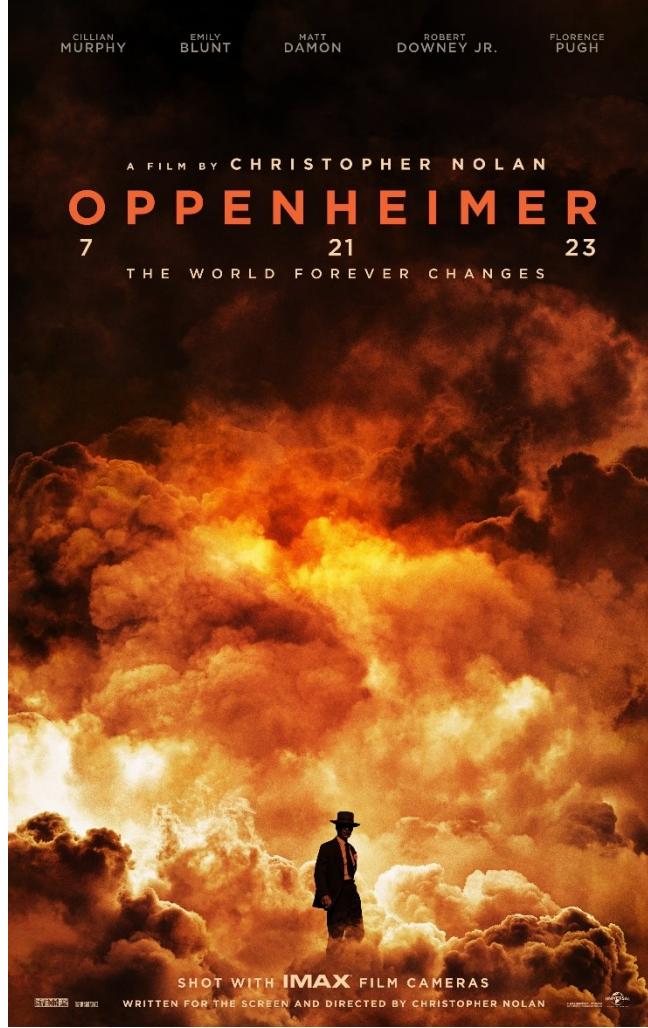
Christopher Nolan'ın 2023 yazında vizyona giren filmi *Oppenheimer*, II. Dünya Savaşı'nı bitiren atom bombasının yapılış ve kullanılış süreçlerini ele alır. Adından da anlaşılacağı üzere film, Amerikalı ünlü fizikçi Julius R. Oppenheimer'in hayatını, hikâyenin merkezine koyar. Avrupa'da Nazilerin önlenemez yükselişi ve Yahudilere yönelik kısımlar devam ederken, Hitler'in büyük bir bomba üretme konusundaki potansiyeli, Amerika'yı, onlardan önce böyle bir bomba yapma ve Hitler'i durdurma konusunda harekete geçirir. Oppenheimer'in öncülüğünde bir araya gelmiş ünlü bilim insanları, New Mexico'nun izole bir bölgesinde devasa bir bomba üretmek için *Manhattan Projesi*'ni başlatırlar. Proje o kadar tehlikelidir ki, bir aşamada tüm dünyayı yok edebilecek zincir bir reaksiyonun tetiklenebileceğinden bile korkarlar. Bu korkuya rağmen, test çalışmaları tamamlanır ve kıyamet bombaları hazır hale getirilir. Proje devam ederken Hitler savaşı kaybeder ve Nazilere karşı yapılan bombalar bir anlamda yapılaş gerekçesini yitirir. Ancak atom bombalarını denemeye kararlı olan Amerikan hükümeti, *Pearl Harbor Saldırısı*'na (1941) karşılık, Ağustos 1945'de, üçer gün arayla, Japonya'nın Hiroşima ve Nagazaki şehirlerini yerle bir eder. Proje başarıyla sonuçlanır. Bombalar testi geçer. Ama Oppenheimer kendi vicdanında derin bir muhasebeye sürüklenir. Kendisini suçlu hisseden bilim adamı, filmin geri kalanında komünist olmakla suçlanıp, yargılanır.

Filmde dinamik bir esinti vardır. Kullanılan güçlü sesler, ışık patlamaları, görsel efektler, zengin diyaloglar, ani sessizlikler ve hemen arkasından gelen ürkütücü gümbürtüler, sıkça işittiğimiz bilimsel terimler izleyiciye bir an olsun nefes aldırılmaz. Duygusal, görsel ve işitsel manada, adeta ağır bir bombardımana uğrayan izleyicinin sabrı, filmin gerilim dolu katmanlarıyla alabildiğine zorlanır. Bilinçli bir biçimde yaratılan bu duygu, dönemin psikolojik buhranını yansıtmada konusunda gayet başarılı bir sonuç da elde eder.

Filmin senaryo öncesi beslendiği derin kaynaklar, filmin gücünü şekillendiren en önemli etkenlerdendir. Filmin edebiyattan, bilimden ve tarihten ciddi referanslar aldığını söylemekle birlikte, yirminci yüzyıl sanatına ve bakışına yön veren İspanyol ressam Picasso'dan ve *Guernica*'dan da esinler barındırdığını söyleyebiliriz. Çünkü Nolan'a göre Picasso; evrenin yasalarını devrimci bir şekilde sanatın görsel temsil alanında yeniden değerlendirilmesiyle uğraşan insanlardan biridir (Mecklin, 2023).

Bu çalışmada, *Oppenheimer* filmi (Görsel 1) ve *Guernica* (Görsel 2) arasındaki simgesel, tematik ve görsel benzerlikler ele alınacak, ayrıca sanatçı Picasso ve bilim insanı Oppenheimer'in 20.yy felsefesi

anlamak açısından verdikleri mücadeleye yer verilecek ve araştırmaya konu olan her iki yapıtın ele aldığı bombardıman öykülerinin “uygarlık” açısından verdiği ortak mesaj yorumlanacaktır.



Görsel 1: C. Nolan, *Oppenheimer film afişi*, 2023 (Kaynak: <https://geekyapar.com/film/nolanin-oppenheimerinden-poster-geldi-ates-ve-dumanin-ortasinda/> Erişim:18.08.2023)

### Guernica'nın kısa öyküsü

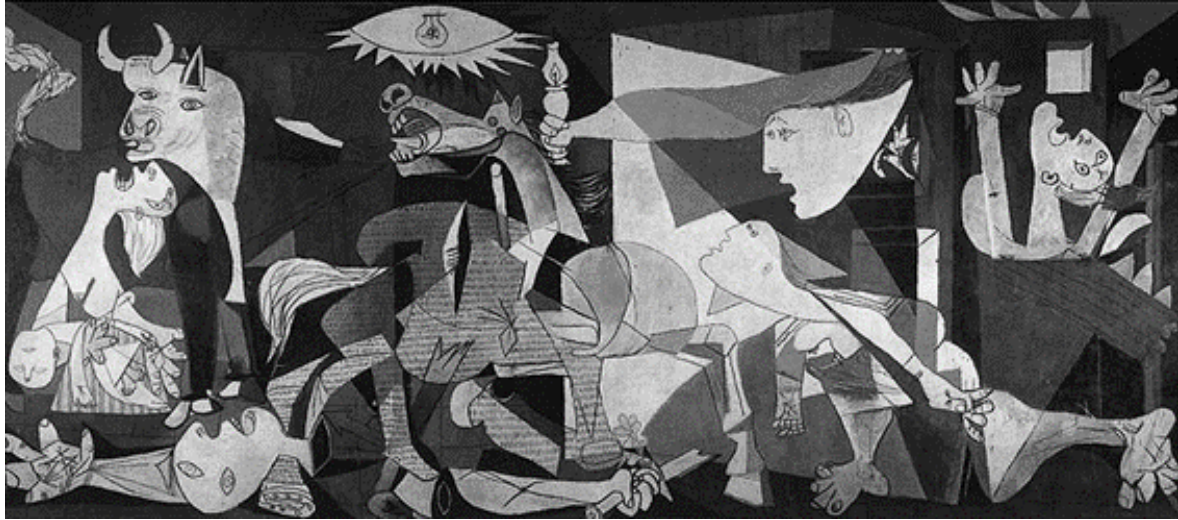
II. Dünya Savaşı yıllarında, Naziler, Almanya'da kendi faşist politikalarını hayata geçirmekle kalmaz, İtalya, İspanya gibi ülkelerde de faşist mttetiklerini desteklerler. İspanya'da Cumhuriyeti Halk Cephesi'ne karşı ağır saldırılar düzenleyen İspanyol Generali Franco bunlardan biridir. 1937 senesinde, Nazilerin, ağın en ileri teknolojiyle ürettiği yirmi sekiz adet *Legion Condor* savaş uçağı, İspanya'daki iç savaşta Franco'yu desteklemek ve kendi kendini test etmek üzere yola çıkar. Bu hava kuvvetinin ilk kurbanı da İspanya'nın Bask bölgesinde yer alan madenci kasabası Guernica'dır. 26 Nisan 1937'de Guernica yerle bir olur. Saldırıda iki bine yakın sivil insan hayatını kaybeder. Şehir, kısa bir sürede enkaza döner. Gri küller her yeri kuşatır. Yıkık evlerin, parçalanmış cesetlerin fotoğrafları dönemin gazetelerinde yayınlanır. Nazi nderlerinden Goering, daha sonraları yapacağı açıklamasında, tüm kent halkında korku, panik, yılđnlık yaratmayı, direnme gücünü kırmayı amaçlayan "yeni kitlesele savaş"

yöntemlerini ilk kez, II. Dünya Savaşı'nın "üvertürü" olarak niteledikleri, İspanya İç Savaşı'nda ve özellikle, Guernica'da denediklerini, bundan da çok deneyim elde ettiklerini ifade eder (Teber, 1985: 36).

Öncesinde, İspanyol politikacı D. İbarruri'nin tüm dünyada karşılık bulan bir yardım çağrısı da olmuştur. "İspanya'da demokrasinin yok olmasını engellemek için bize yardım edin" diye seslenen İbarruri'nin bu çağrısına, İspanya dışında gerçekleşen toplantılarda bir araya gelen dünyanın hemen her yerinden aydınlar, sanatçılar, bilim insanları, sivil örgütler sendikalar, siyasi oluşumlar olumlu cevap verirler. Film içinde de, Oppenheimer ve sevgilisi Tatlock'un İspanya'daki halk direnişine parasal destek sağlamak için gayret sarf ettiklerini yakından görürüz (Oppenheimer, sonradan bu desteği yüzünden komünistlikle suçlanıp, yargılanacaktır). 54 ülkeden yaklaşık 40 bin insan, İspanya direnişine gönüllü olur. Bunların aralarında ünlü isimler ve sanatçılar da yer alır.<sup>2</sup> Einstein da direnişi "Çağımız koşulları altında, iyi bir geleceğe olan tek inancımızı, İspanyol halkının özgürlük ve onun uğruna verdiği kahramanca mücadelesi oluşturur" diyerek destekler.

Guernica saldırısının ardından İspanyol hükümeti, Paris'te gerçekleşecek olan Dünya fuarında, İspanya'ya ait pavyonda sergilenmesi için dönemin şöhretli İspanyol sanatçılarından eser ister. Sergide, Alberto Sanchez *İspanya Kendi Yolunda İlerliyor* ve Julio Gonzales, *Köylü Kadın* heykelleriyle, Joan Miro *İspanya'ya Yardım Edin* resmi ve *Katalonyalı Köylülerin Ayaklanması* adlı büyük duvar panosuyla yer alır. Bu fuarda yer alan en önemli isimse, devasa boyutlardaki (3,5 m. x 7,8 m.) *Guernica* tablosuyla P. Picasso olur.

Savaş dönemi Picasso'nun bütün yakın dostları askere alınır. Braque, Derain, Apollinaire cephededir. Yalnız kalan Picasso bu süreçte resimden uzak kalır. Yaklaşık iki yıl süren sessizliğinin sonunda ortaya çıkan *Guernica* tablosu, hem İspanya, hem de sanatçı için adeta bir geri dönüş hikayesi olur.



**Görsel 2:** *Guernica*, 1937, Pablo Picasso, tuval üzerine yağlı boya, 3,5 m. x 7,8 m., Prado, İspanya (Kaynak: <https://www.museoreinasofia.es/en/collection/artwork/guernica> Erişim:17.08.2023)

<sup>2</sup> Andre Malraux, Georges Bernanos, François Mauriac, Jacques Maritain, Antoine de Saint-Exupery, Louis Aragon, Paul Eluard Fransa'dan; George Orwell, W.H. Auden, Stephen Spender, C. Day Lewis, Herbert Read İngiltere'den; Ernest Hemingway, John Dos Passos, Theodore Dreiser, Archibald MacLeish ABD'den; Ilya Ehrenburg, Michael Kolzow Sovyetler Birliği'nden; Pablo Neruda Şili'den; Cesar Vallejo Peru'dan; Gustav Regler, Arthur Koestler, Thomas Mann, Bertolt Brecht, Ernst Toller Almanya'dan; Radolfo Pacciardi, Pietro Neni, Palmira Toghatti, Luigi Longo İtalya'dan.



Kübik bir anlayışla betimlenen tabloda, Guernica saldırısı ele alınmakla birlikte, İspanya'yı ya da Guernica'yı temsil eden belirgin bir simge ya da milliyetçi bir belirteç görmeyiz. John Berger'in tabiri ile yapıtta; "Kent yoktur, uçaklar yoktur, patlama yoktur; günün, yılın, yüzyılın belli bir zamanına ya da İspanya'da olayın geçtiğine dair hiçbir gönderme yoktur. Suçlanacak düşman yoktur. Kahramanlık da yoktur. Gene de yapıt bir protestodur" (Berger,2003: 179). Bu nedenle tablo, dünyanın hemen her yerinde ve zamanında meydana gelen katliamlara da gönderme yapar. Resimde gri bir atmosfer hakimdir. Tablo genelinde deforme olmuş ve acı çeken insanlar ya da hayvanlar görürüz: En sağda alevler arasında kalmış bir beden, hemen yanında yaralı bacağıyla yürümeye çalışan bir başkası, altta parçalanmış bir erkek cesedi, en solda ölü çocuğuna yas tutan bir anne ve üstte elinde bir ilkel gaz lambasıyla hikâyeyi aydınlatmaya çalışan bir kadın, at, boğa ve bir kuş... Resim fazlasıyla karışık, kalabalık ve hareketlidir. *Oppenheimer* filmindekine benzer bu yoğunluk, bombardıman sonrası oluşan gürültüyü ve paniği izleyenlere hissettirir gibidir.

## Etkiler

*Guernica*, bugüne kadar pek çok sanatçıya esin kaynağı olmuştur. Özellikle, Amerikalı soyut dışavurumcular üzerinde önemli bir tesir bırakmıştır. Pollock'ın damlatma resimlerinde ve büyük boyut kullanımında, Kooning'in, 40'ların ortalarında gerçekleştirdiği siyah resimlerinde ve Motherwell'in *elejileri*'nde tablonun etkisini görürüz (Fineberg,2003: 29). Bir bombardıman hikayesi olması, yoğunluklu anlatımı, yeni dünyaya dair geliştirdiği yıkıcı dili, kahramanları ve kimi plastik özellikleri açısından *Guernica*, *Oppenheimer* filmiyle de oldukça yakın bir benzerlik gösterir. Film, her ne kadar bir edebiyat uyarlaması olsa da, bu benzerliği görsel manada inşa eden filmin yönetmeni Nolan'dan başkası değildir.

Filme ilham veren, *Amerikalı Prometheus* kitabının yazarları Kai Bird ve Martin J. Sherwin'ın anlattığına göre; Oppenheimer'in ebeveynlerinin evlerinde, aralarında Picasso'nun tablolarının da olduğu minik çaplı bir sanat koleksiyonu vardır. Bu resimler arasında büyüyen Oppenheimer, 1934'te Berkeley'deki kendi dairesine taşındığında da babası ona küçük bir Picasso litografisini hediye eder. Oppenheimer'in içinde olduğu bu modern sanat evreni, bilim adamı kimliğinin güçlenmesinde ve fiziksel dünyanın sınırlarını aşma konusunda ona yardımcı olur (Bird, Sherwin, 2023,27).

Bilindiği üzere Picasso ve Oppenheimer'in kadınlar konusunda karışık ve dalgalı ilişkileri vardır. Ama sadece bu açıdan benzeşmezler. Dünyadaki sosyal ve politik kırılmalar, evrenin yasaları, Einstein'ın *Özel ve Genel Görelilik* kuramlarına olan merakları her ikisinin de hayatlarını derinden etkiler. Filmin sekizinci dakikasında, Oppenheimer, Picasso'nun *Çapraz Kollarla Oturan Kadın* (1937) tablosundaki kübik mavi yüzle transa geçmiş gibi bakışırken, bir yandan da salonunun köşesine fırlattığı parçalanmış cam kadehlerde ışığın kırılmasına ve yansımalara odaklanır. Kübizmden önce, tek bakış kuralına göre algılayıp biçimlendirdiğimiz Dünya, Picasso ve çağdaşlarının çoklu bakış prensibine göre parçalanmış, bize göremediğimizin içinde saklı olan öte gerçeğin kapılarını aralamıştır. Bilimsel ya da sanatsal manada gerçek dediğimiz şey, insan gözünün kapasitesinin bize sunduğu olanaklarla sınırlı değildir artık. Kübizm de bu anlamda evrenin ancak akılla kavranabileceğini plastik manada bize gösterme yolunu seçmiştir.

## Modernizm ve Kübizm

Modernitenin başından beri sanatçılar, radikal, cüretkar, tabu kırıcı, tüm sınırların ve kısıtlamaların ötesine geçen kişiler olmak istemişlerdir. Önceleri askeri bir terim olarak ortaya çıkan, ardından sanatsal

bir oluşumu tarif eden *avangart*, sanatın içine, askeri disipline ait birçok yöntemi de taşımıştır. Bu nedenle, bu çağda patlayan normlardan, yıkılan geleneklerden, çığneden tabulardan ve saldırılan kurumlardan bahsetmek mümkündür. Groys'un da ifadesiyle, bundan yola çıkarak modern sanatın kendi içinde başka bir savaşı başlattığını da düşünebiliriz (Groys,2013: 125). Ya da Fineberg'in yorumuyla, Modernizmin, insanların bilimsel bilgiyi, teknolojiyi ve aklın gücünü kullanarak çevrelerindeki dünyayı inceleme ve yeniden şekillendirmeye dair bir inancı yücelttiğini de söyleyebiliriz (Fineberg,2003:16). Savaşlar sadece kentlerde meydana gelmemektedir. Kentleri sarsan yıkımlar ve askeri hareketlilikler sanatın da inceliklerine nüfus etmektedir. Bu yıkım, sanatın özellikle 20.yy da yeni bir kimlik kazanmasına neden olmuştur. Gertrude Stein, *Picasso* kitabında, yakın dostu olan sanatçıya dair şöyle bir anıyı aktarır: "Akşam saatleriydi. Sokakta gezinirken, gizlenmiş top arabaları gördük. Kamuflemandan söz edildiğini daha önce duymuştum. Ama bu işin nasıl yapıldığını görmemiştik o zamana kadar. Picasso gördüklerinden etkilendi, dikkatle izledi ve yüksek sesle şöyle dedi: "Evet bizim yaptığımız da bundan başka bir şey değil. Bu da bir tür kübizmdir. Gerçekten de içinde yaşadığımız savaş döneminin düzeni, daha önceki savaşların düzenine benzemiyordu. Ortada, çevresini insan kitlelerinin sardığı bir komutan yoktu. Ne başlangıcı, ne de sonu olan bir düzendi bu" (Stein, 1995: 19). Stein'e göre, Kübizmin üç temel nedeni vardır: Bunlardan birisi; artık insanların yaşama biçimi değişmiş ve genişlemiştir. O nedenle her şey aynı derecede önem taşıyacaktır. İkincisi; gözleme dayalı inanç ve bilimsel gerçekliğin önemi giderek azalmıştır. Üçüncü olarak da, Kübizm'de bir zorunluluk olarak kendini gösteren kendi sınırlarının dışına çıkma durumu aslında doğanın gerçeğinden ibarettir (Stein, 1995: 20). Kübizm, genel olarak evrenin yasasına dair bir düşünce pratiğinin plastik izdüşümü olarak tanımlanabilir. Cezanne'nin dünyada her şeyin basit geometrik şekillerden oluştuğunu iddia ettiği sanat görüşü, bir kuşak sonra Picasso ve çağdaşlarının yapı bozuculuğunu şekillendirir. Kübizmin, biçimi parçalara ayıran yöntemi, sanatsal anlatımı güçlendirmekten ziyade, nesneyi çözümlenmek için kullanılmıştır (Richard,1991:29). Ancak, Dünya Savaşlarının ortasına doğan modern ressamlar için dünya zaten parçalara ayrılmış durumdaydı. Bu ortamda söz sahibi olmak isteyen Avrupalı modern sanatçı gruplarından Fütüristler, mutlak mutluluğa savaş, şiddet, daha fazla gürültü, daha fazla hareket ve daha fazla ölümlerle gidilebileceğine inanırken, Dadacılar, inandığımız ve savunduğumuz her şeyi reddetme yolunu seçtiler. Dışavurumcuların geleceğe dair umutlu bir söylemi yoktu; onlar sadece yaşadıkları karanlığı anlattılar. Kübistler ise parçalara ayırdıkları maddeden yeni bir evren düzeninin oluşmasına kapı araladılar. Tıpkı atomun parçalanması ve yeni bir enerjinin açığa çıkarılması gibi. Stein da, Kübizm'in kendini savaş sebebiyle kabul ettirdiğine inanır. Bunda da haksız sayılmaz. Çünkü doğanın karşıtı olan Kübizm, görmeye değil daha çok sezgiye dayanan bir düşünce biçimidir. Savaş yıllarıyla ortaya çıkan bu yeni sezgisel dil, durağan olanla yetinmenin olanaksız olduğunu, dünyanın artık değiştiğini, Picasso ile tüm dünyaya kabul ettirmiştir (Stein, 1995: 39). Kübistler için benzer bir tanımlı Gombrich de yapar; Ona göre de kübist ressamlar, *şeyleri*, göze göründükleri gibi betimleme savından vazgeçmişlerdir; kübistlerin amacı bir şeyi kopya etmek değil, kurmaktır. Kübistlerin gördüğü keman, bedenlerinin gözleriyle gördüğü gibi görünmez. Çünkü kübistler aynı anda, onu değişik yönleriyle de düşünebilirler (Gombrich,1992:454).

### **Teknolojinin olumsuz etkileri**

Picasso, her ne kadar teknolojik gelişmeler konusunda çok hevesli olmasa da yeniliklere karşı kapalı bir sanatçı da olmamıştır. Daha çok geleneksel sanatın malzemelerinden ve dilinden beslenen sanatçı yeni fikirlere, düşüncelere, bilimsel gelişmelere de dikkat kesilmiştir. Stein, Picasso ile ilgili bir başka anısında bilim insanları için sanatçının şöyle söylediğini aktarır: "Bir gün birlikte gezinirken bank üzerine oturmuş bir bilim adamı görmüştük. Picasso bana dönüp şöyle dedi; "Şu çehreye bakın. Dünyanın yaşı kadar eskidir bu yüz." Bilim adamının yüzünde böyle bir yillanmışlık görmek belki de bir

karamsarlık ve avunma göstergesidir” (Stein, 1995:22). Modern resmin en önemli temsilcileri arasında yer alan Picasso, sanatının en avangart örneklerini ilkel Afrika kültürüne ait masklarla tanışmasının ardından ortaya koyar (*Avignonlu Kadınlar* gibi). Onun sanatında gelecekçi materyaller ve metotlar görmeyiz. Bu anlamda *Guernica* tablosu yenilikçi bir sanat diline sahip olmakla birlikte, teknolojinin yarattığı kötülüğü göstermesi açısından da önemlidir. Gelişen ve değişen dünyanın yarattığı tehlike, tablonun üstüne konulan sivri çıkıntılı bir ampulle simgelenir. Göze benzeyen formuyla, izlenme hissi yaratan bu tekensiz detay, konumu itibari ile tehlikenin yukarıdan geleceğini fısıldar. Modern dünyanın saldırı mecrası artık gökyüzüdür. Uygarlık gökyüzünü güvensiz ve tehlikeli bir alana dönüştürmüştür. *Guernica*’nın ardından, Nagasaki, Hiroşima ve Dresden gibi kentler de gökyüzünden gelen kıyametin gazabına uğrayacaklardır (Berger, 2003:176). *Oppenheimer* filminde de teknolojinin ve insan zekasının eriştiği muazzam noktaya tanık olurken, bu zekanın insanlığı kıyamete sürükleyeceği mesajı daha filmin en başında verilir: “Prometheus ateşi tanrılardan çaldı ve insanlara verdi. Bunun için bir kayaya zincirlendi ve sonsuza dek işkence gördü.”

Filmde, neredeyse nefes almamıza, bir an kendi düşüncelerimizle baş başa kalıp düşünmemize fırsat vermeyecek bir yoğunluk ve sıkışıklık hali vardır. Hikayeler, diyaloglar, ışıklar, patlamalar, hayaller ve gerçekler iç içe geçmiş gibidir. Zaman zaman can sıkıcı boyutlara ulaşan bu huzursuzluk duygusunu kamçılayan yoğunluk, ortaya bir *maruz kalma* sendromu çıkartır. Mağdur açısından ele alınan savaş anlatılarında amaç biraz da izleyiciyi bu yaşanan trajediye ortak etmek olduğundan, bu anlatım dili hiç de yeni değildir. Özellikle Romantik dönemle beraber savaşın karanlık tarafının ele alındığı sanatsal anlatılarda, sanatçı tarafından izleyicinin akıl, vicdan ve insani taraflarına yönelme arzusu öne çıkar. *Guernica*’da da benzer bir yoğunluk hali görürüz. Devasa ölçülerdeki tabloda iç içe geçmiş formlar, deforme edilmiş ve parçalara ayrılmış bedenler, abartılı ifadeler, gözlerimizi sağdan sola, soldan sağa sürükleyen hareketler bizi eser karşısında edilgen bir duruma indirger. Sonunda da yapıtın ve meydana gelen trajedinin bir parçasına dönüşüveririz.

## Kahramanlar

Filmde ve tabloda öne çıkan ortak detaylardan birisi de kadınlar ve çocuklardır. *Oppenheimer*’da Emily Blunt’ın canlandırdığı Katherine (Oppenheimer’in karısı) ve Florence Pugh’ın canlandırdığı Tatlock (Oppenheimer’in sevgilisi), filmin merkezinde gördüğümüz iki kadın kahramandır. Oppenheimer’in hayatındaki bu iki kadının mutlu olduklarını görmeyiz. Katherine’le evlenmek için Tatlock’u terk eden Oppenheimer, kocası olarak ne Katherine’i mutlu edebilir, ne de sevgilisi Tatlock’dan vazgeçebilir. Bu dolambaçlı duygusal macera, nihayetinde Tatlock’un intiharına kadar sürer. Oppenheimer ve Katherine’in çocuklarına karşı gösterdiği kayıtsızlık ve ilgisizlik de bazen o kadar yoğundur ki, küçük bebeğin zaman zaman bir fazlalık olduğunu hissederiz. *Guernica*’da da iki kadın ve bir çocuk imgesi vardır. Merkezde, elinde gaz lambası tutan kadınla, ölü çocuğuna ağlayan anne tablonun en dramatik karakterlerindedir. Bombardıman sonunda ölmüş bebeğini kollarının arasına alan anne, Pieta’nın çağdaş bir temsili olarak belirir. Her iki yapıtta da gördüğümüz zavallılaşmış çocuk tasviri, savaş dönemlerinde çocukların kırılmasını yansıtmaları açısından önemlidir.

Filmin sonlarına doğru, Oppenheimer’in hayal dünyasında beliren, pişmanlık, korku, ölüm duygusu, etrafa saçılmış yanmış, kömürleşmiş bedenler, *Guernica*’da gördüğümüz sahnenin bir benzeridir. Cansızlık halinin bir tezahürü olması açısından renksiz anlatımlar zaman zaman sanatta tercih edilen bir yoldur. *Oppenheimer*’ın bazen siyah beyaza dönen sahneleri ve *Guernica*’nın monokrom kurgusu temelde aynı kaygıya eşlik eder. Bu tür dramatik öykülerde konunun etkisini artırmak ya da yaşanan

acıya bir saygı gösterisi olarak sanatçılar renksizleştirmeyi bir tercih olarak seçebilirler. *Shindler'in Listesi* (1993) tam da bu duruma denk gelen başka bir örnektir.

Artık yeni bir çağdayız. Bu çağ, kaygısız savaşlar çağıdır. Savaşların kuralı da, olaylara verdiğimiz duygusal tepkilerin şiddeti de artık çok değişmiştir. Askerler bu çağda omuz omuz vuruşmazlar, asgari ölçülerde uzaktan görmedikleri bir düşmana ateş ederler. Askerler, birkaç saatlik uçuşla imha edeceği yere gidip, bombalarını bıraktıktan sonra evlerine dönüp televizyondaki futbol maçını izleyebilir. Her şey daha aseptiktir. Renata Salecl, bu durumu *kaygısız savaşlar* dönemi olarak yorumlar. Askerler böylece kurbanla ve vahşetle duygusal bir ilişkiye girmeyen robotlaşmış yaratıklara dönüşür (Salecl,2014:44) ki, *Oppenheimer* filminde bu kaygısızlığı ve umursamazlığı oldukça net bir biçimde hissederiz. *Guernica* ve *Oppenheimer*'ın yaratıcıları işte bu kaygısız savaşlar çağını anlatır bize ve tam da bu noktada Pollock'ın şu sözünü bir kez daha düşünürüz: "Modern ressam, uçağı, atom bombasını, radyoyu, kendi çağını anlatmalıdır" (Fineberg,2003: 24).

## Sonuç

*Guernica*, II. Dünya Savaşında meydana gelen bir bombardıman hikayesini anlatır bize. Hayatını kaybeden sivillerin yaşadığı gri trajedi resmin acıklı manzarasını şekillendirir. *Oppenheimer* da II. Dünya Savaşı'nda yapılan atom bombalarının yapılış ve kullanılış hikayesini perdeye taşır. Orada da trajik bir manzara vardır. *Guernica*, plastik sanatlarda yüzyılın en çağdaş anlatım biçiminden faydalanırken, *Oppenheimer*, bu dönem sinemasının büyüleyici olanaklarını en görkemli şekilde sonuna kadar kullanır.

Film, her ne kadar atom bombalarının yapımı ve kullanılması hikayesi gibi görünse de, sıkça vurgulanan İspanya İç Savaşı ve Cumhuriyetçilere destek söylemi, *Guernica* trajedisini filmin arka planına sabitler. Bu benzerlik sadece burada da kalmaz; Picasso'nun çalışmalarının filmde alenen kullanılması izleyenleri bu ilişkiyi sorgulamaya yöneltir.

Dünya Savaşları, özellikle 1930 Eylül'ünde, Fransızların ve İngilizlerin, II. Dünya Savaşı'na girmesiyle, Avrupa'da yaşama koşulları daralan sanatçıları ve entelektüelleri, bir yüzyılı aşkın süredir dünyanın başkenti sayılan Paris'ten kaçıtır. 1942 yılında, Sürrealistlerin önemli bir bölümü (Andre Breton, Salvador Dali, Max Ernst, Andre Masson, Kurt Seligmann, Yves Tanguy ve Roberto Matta) ve aralarında Fernand Leger, Piet Mondrian, Marc Chagall, Jacques Lipchitz ve Amedee Ozenfant'ın olduğu Kübistler, soyut sanatçılar New York'a gider. Bu önemli sanatçılardan yalnızca Picasso ve 73 yaşındaki Kandinsky savaş süresince Paris'te kalır. O dönem, Sovyetler'i büyük bir tehlike olarak gören Amerika, mücadelesini sadece askeri ve siyasi alanda değil, bilim ve sanat alanlarında da sürdürür. Klasik sanatı yücelten Nazi ve Sovyet idealizmine karşın, Amerika'da, bireyci, özgürlükçü, liberal ve yenilikçi bir ülke imajı propagandası yayılmaya çalışılmıştır. Dünyadaki ekonomik buhran, Amerikan hükümetinin desteği, savaşın kendisi ve Amerika'ya özgü Protestan etiği, birçok kişide, sanatlarını toplumsal olarak ilgili ya da yararlı yapmak için bir zorunluluk duygusu uyandırmıştır. Bu aynı zamanda Amerikan değerlerinin promosyonu anlamına da gelmektedir (Fineberg, 2014:21-25). Yahudi kökenli Oppenheimer da bunlardan biridir. Almanya'da yok edilen Yahudileri kurtarmak maksadıyla (!) büyük bir bomba yapmaya ikna ve finanse edilen Oppenheimer'ın yaşadıkları oldukça ilginçtir. Oppenheimer komünist değildir ama İspanya iç savaşında Nazilerin hedefinde oldukları için Cumhuriyetçileri destekler. Ama adına çalıştığı Amerika ise Nazileri durdurmak için ve komünizm paranoyasından ötürü, İspanya'da Nazi işbirlikçisi faşist Franco'yu destekler. Siyasal, ekonomik, askeri, sanatsal ve bilimsel alanlarda Amerikan yayılcılığını en dramatik şekilde gözler önüne seren *Oppenheimer* filmi, konforlu

bir alanda durup, uzak dünyanın seyrini değiştirecek işbirlikleri ve planlarıyla, Amerikan tarzı siyasetin manzarasını tarif eder.

*Guernica*'nın kaderinde uzun bir Amerika macerası yer alır. Tablo, tamamlandıktan sonra, bir süre Avrupa'yı gezer. 1939'da da Amerika'ya götürülür. Pek çok sergiye katılır ve MoMA'da himaye edilir. Picasso'nun vasiyeti gereği tablo, İspanya'ya tam manasıyla özgürlük gelene kadar kendi ülkesine gelmeyecektir. Ancak İspanya'da demokratik bir yönetim oluşmasına karşın eserin iadesi geciktirilir. Çünkü Amerika, eseri, İspanya'da Picasso'nun bahsettiği özgürlüğün hala oluşmadığı gerekçesiyle teslim etmek istemez. Nihayet 1981'de, yoğun çabalar sonunda tablo, İspanya'ya (Prado Müzesi) iade edilir.

*Guernica*, II. Dünya Savaşının karanlığını tanıklık ederek oluşmuş önemli bir yapıttır. *Oppenheimer* filmi ise günümüzden bir zaman yolculuğu yaptırır bize. *Guernica*, savaşın hem tanığı hem de kurbanıdır. *Oppenheimer* filmi ise, savaşın uzak tanığı olarak, Amerika'nın konfor alanında yazılan savaş senaryolarının betimleyicisidir. Her iki yapıt da bir bombardıman felaketini görselleştirir. Her iki yapıtta da gökyüzünün tekinsizliğini, savaşın kurallarının artık değiştiğini, kitlesel kıyımların artık çok daha kolaylaştığını görürüz. *Guernica*, bombaların patladığı yeri, *Oppenheimer* ise bombaların yapıldığı adresi bize gösterir.

Filmin en dikkat çekici sahnelerinden birisi Oppenheimer ile Amerikan başkanı Harry Truman'ın karşılaştıkları andır. "Ellerimde kan var" diyerek bombardımandan duyduğu vicdani rahatsızlığı dile getiren Oppenheimer'a, Başkan Truman: "Sizin değil benim kararım bu" diyerek ters bir cevap verir. Bu diyalog, (gerçekliği kuşkulu olsa da herkes tarafından bilinen) *Guernica*'yı göstererek; "Bunu siz mi yaptınız?" diyen Nazi askerlerine, Picasso'nun verdiği "Hayır, siz yaptınız" cevabını hatırlatır. *Amerikalı Prometheus* kitabında geçmeyen bu cümleye Nolan'ın filminde özellikle yer vermesi, belki de bu ilişkiyi hatırlamamızı istemesindedir.

### Kaynakça

- Baynes, K. (2012). *Toplumda Sanat*, (Çev. Yusuf Atılğan). İstanbul:YKY.
- Berger, J. (2003). *Picasso'nun Başarısı ve Başarısızlığı*, (Çev.Yurdanur Salman,Müge Gürsoy Sökmen), İstanbul: Metis.
- Bird K., Sherwin M. (2023). *Amerikalı Prometheus*, (Çev. Uğur Gülsün). İstanbul: İthaki Yayınları
- Fineberg, J. (2014). *1940'tan Günümüze Sanat*, (Çev. Simber Atay). İzmir:Karakalem.
- Gombrich, E.H. (1992). *Sanatın Öyküsü*, (Çev. Bedrettin Cömert). İstanbul: Remzi
- Groys, B. (2013). *Sanatın Gücü*, (Çev. Candil Erdoğan), İstanbul: Hayalperest.
- Richard, L. (1991). *Ekspresyonizm Sanat Ansilkopedisi*, (Çev. Beral Madra, Sinem Gürsoy, İlhan Usmanbaş). İstanbul: Remzi.
- Salecl, R. (2014). *Kayı Üzerine*, (Çev. Barış Engin Aksoy), İstanbul: Metis
- Stein, G. (1995). *Picasso*, (Çev. Kaya Özsezgin), Ankara: Gece.
- Teber, S. (1985). *Picasso*, İstanbul: Kavram

### İnternet kaynakları

- Mecklin, J (2023). An Extended Interview With Christopher Nolan, Director Of Oppenheimer. (Web: <https://thebulletin.org/premium/2023-07/an-extended-interview-with-christopher-nolan-director-of-oppenheimer/> Erişim: 15.07.2023

<https://geekyapar.com/film/nolanin-oppenheimerindan-poster-geldi-ates-ve-dumanin-ortasinda/>  
Erişim: 19.08.2023

<https://www.museoreinasofia.es/en/collection/artwork/guernica> Erişim:17.08.2023

## 52. Schreibfehler bei Deutschlehrer\*innen an den Staatlichen Schulen: eine Empirische Studie

Ayşe ARSLAN ÇAVUŞOĞLU<sup>1</sup>

**APA:** Arslan Çavuşoğlu, A. (2023). Türkçede için ilgecinin eşdizimlilik örüntülerine derlem temelli bir yaklaşım. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (36), 897-907. DOI: 10.29000/rumelide.1369126.

### Zusammenfassung

Diese Forschung hat zum Ziel, häufige Schreibfehler bei Deutschlehrer\*innen zu identifizieren, deren Ursachen zu diskutieren und von der Forscherin Vorschläge zur Fehlerbehebung zu geben. Um diesen Zweck zu erreichen, wurden Lehrer\*innen, die in staatlichen Gymnasien an verschiedenen Orten der Türkei tätig sind gebeten, einen umfangreichen Aufsatz zu einem bestimmten Thema zu verfassen, zu dem sie sich gut ausdrücken können. Die inhaltsanalytische Methode wurde verwendet, um diese per E-Mail eingereichten Manuskripte zu interpretieren und analysieren. Die am häufigsten auftretenden Fehler waren morphosyntaktische Fehler, die 58 % der Fehler in Neben- und Hauptsätzen in Bezug auf Grammatik wie Fälle, Zeitformen, Konjugation, Präpositionen und Satzstellung ausmachten. Orthografische Fehler waren 37,7 % der Fehler, die mit Rechtschreibung und Zeichensetzung zusammenhängen. Schließlich machte die lexikalisch-semantische Ebene nur 4,3% der Wortschatz- und Bedeutungsfehler aus. Um diese Fehler zu beheben oder zumindest zu minimieren, könnten die folgenden Vorschläge zur Diskussion gestellt werden. Die wichtigste Empfehlung, die auf der Grundlage dieser Studie gegeben werden kann, besteht darin, Schreibfertigkeitkurse durch berufsbegleitende Fortbildung anzubieten. Es wird auch vorgeschlagen, dass Lehrer\*innen dazu ermutigt werden, ihre Sprachkenntnisse in regelmäßigen Abständen zu verbessern.

**Schlüsselwörter:** Schreibkompetenz, Fehlertypen, Fehleranalyse

## Devlet okullarında görev yapan Almanca öğretmenlerinin yazım hataları: Ampirik bir çalışma

### Öz

Bu araştırmanın amacı, Almanca öğretmenlerinin tekrarlanan yazma hatalarını tespit etmek, nedenlerini tartışmak ve araştırmacıdan bunların nasıl düzeltileceğine dair öneriler sunmaktır. Bu amaçla, farklı bölgelerdeki devlet ortaokullarında görev yapan Almanca öğretmenlerinden, kendilerini rahat ifade edebilecekleri herhangi bir konuda tam bir kompozisyon hazırlamaları istenmiştir. E-posta yoluyla gönderilen bu yazılar içerik analizi yöntemi kullanılarak yorumlanmış ve değerlendirilmiştir. Hal ekleri, zamanlar, çekimler, edatlar, yan ve ana cümlelerde öğelerin konumu gibi dilbilgisi ile ilgili hataların %58'ini oluşturan morfosentaktik hataların en yaygın olduğu, bunu yazım ve noktalama ile ilgili hataların %37,7'sini oluşturan ortografik hataların izlediği bulunmuştur. Son olarak, sözcüksel-anlamsal düzey, kelime ve anlamla ilgili hataların yalnızca %4,3'ünü

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi (Konya, Türkiye), acavusoglu@erbakan.edu.tr/ aysearslancavusoglu@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-9426-3722 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 12.08.2023-kabul tarihi: 20.10.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1369126] ETİK: Bu makale için Necmettin Erbakan Üniversitesi, Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu Başkanlığınca 10.03.2023 tarihli, 2023/115 sayılı kararla ve oybirliğiyle etik uygunluk raporu verilmiştir.

oluşturduğu görülmektedir. Bu hataları düzeltebilmek ya da en azından en aza indirebilmek için aşağıdaki öneriler tartışmaya açılabilir. Yazma becerileri derslerinin hizmet içi eğitim yoluyla verilmesi, bu çalışmaya dayanarak sunulabilecek en önemli öneridir. Ayrıca, öğretmenlerin dil becerilerini düzenli olarak yenilemeleri için motive edilmeleri önerilmektedir.

**Anahtar kelimeler:** Yazma becerileri, hata türleri, hata analizi

## Writing errors of German language teachers in state schools: An empirical study

### Abstract

The aim of this research project is to identify recurring writing errors made by German language teachers, discuss their causes, and offer suggestions for rectifying these mistakes. To achieve this goal, German teachers from various public high schools were asked to prepare a complete essay on a topic of their choosing in which they felt comfortable expressing their ideas. These essays, which were submitted via email, were interpreted, and evaluated using content analysis. It turned out that morphosyntactic errors were the most common, accounting for 58% of the errors related to grammar such as cases, tenses, conjugation, prepositions, and sentence structure in subordinate and main clauses, followed by orthographic errors, which accounted for 37.7% of the errors related to spelling and punctuation. To address these issues and minimize errors, the following suggestions could be proposed for discussion. The most important recommendation that can be offered based on this study is the provision of writing skills courses through in-service training. Furthermore, it is suggested that teachers be motivated to regularly refresh their language skills. Within the context of this study, it is also recommended that similar studies be conducted regarding other language skills to determine the competency levels of German teachers in these areas.

**Keywords:** Writing skills, types of errors, error analysis.

### 1. Einleitung

Fehler werden als wichtige Schritte im Prozess der Sprachkompetenzentwicklung betrachtet, da sie Aufschluss darüber geben, wie fortgeschritten die Kenntnisse in der Fremdsprache sind und welche Methoden priorisiert werden sollten. Daher werden Fehler nicht mehr als negative Verstöße gegen sprachliche Normen angesehen, sondern als natürlicher Bestandteil des Spracherwerbsprozesses. Ein sprachlicher Fehler wird definiert als eine Abweichung von geltenden Normen, ein Verstoß gegen sprachliche Richtigkeit, Regelmäßigkeit oder Angemessenheit, oder eine Form, die zu Missverständnissen führt oder führen kann. Fehler kann dazu beitragen, den Lernprozess der Lernenden zu verbessern und individuelle Bedürfnisse besser zu berücksichtigen (Lewandowski, 1990, s. 288; Lewandowski, 1994, s. 297).

Im Fremdsprachenunterricht können unterschiedliche Arten von Fehlern auftreten, die sowohl für den Lehrer als auch für den Lernenden selbst wichtige Informationen über den individuellen Lernprozess liefern können. Eine Unterscheidung zwischen Performanz- und Kompetenzfehlern ist dabei von großer Bedeutung. Performanzfehler, wie beispielsweise Versprecher oder Fehlgriffe, können vom Lernenden selbst korrigiert werden, sobald er darauf aufmerksam gemacht wird. Hierbei bedarf es keiner weiteren Erklärungen, sondern lediglich eines bewussten Umgangs mit dem Fehler.



Im Gegensatz dazu deuten Kompetenzfehler darauf hin, dass der Lernende das sprachliche Phänomen noch nicht vollständig verstanden oder bereits wieder vergessen hat. In diesem Fall sind weitere Aktivitäten notwendig, um das Funktionieren der entsprechenden sprachlichen Phänomene zu entdecken. Versuche, die der Lernende unternimmt, können jedoch anzeigen, dass er versucht, etwas auszudrücken, das er noch nicht gelernt hat, aber gerne nutzen würde. Solche Versuche bieten einen guten Ausgangspunkt für weitere Lernaktivitäten (Kleppin, 2006, s. 1-2).

Es ist wichtig zu betonen, dass die verschiedenen Fehlertypen nicht nur Auskunft über den individuellen Lernprozess geben, sondern auch wichtige Informationen für den Lehrer bereithalten, um auf die Bedürfnisse der Lernenden besser eingehen zu können. Eine gezielte Fehleranalyse kann somit dazu beitragen, den Unterricht individueller und effektiver zu gestalten.

Im Kontext des Fremdsprachenunterrichts sind Fehler ein allgegenwärtiges Phänomen, das sowohl positive als auch negative Auswirkungen haben kann. Auf der negativen Seite können sie zu einer Beeinträchtigung der Verständigung führen sowie das Selbstwertgefühl oder Sozialprestige der Lernenden mindern oder gar zerstören. In extremen Fällen kann die Erfahrung von Fehlern sogar zu einer Deformation der Persönlichkeit führen. Jedoch sollten die positiven Aspekte von Fehlern nicht übersehen werden. Fehler können Ausdruck von Mut und Kreativität sein, wenn Lernende versuchen, Sachverhalte auszudrücken, für die ihnen die adäquaten oder optimalen sprachlichen Mittel noch nicht zur Verfügung stehen. Durch die freundliche Unterstützung der zielsprachlichen Umgebung oder des Lehrers bei der Korrektur und beim Finden des adäquaten oder optimalen Ausdrucks können Fehler den Lernprozess voranbringen und verbessern (vgl: Zeuner, 2007, s. 1). Obwohl sie negative Auswirkungen haben können, sollten sie nicht vermieden werden, sondern als Chance zur Weiterentwicklung genutzt werden.

## 2. Fehleranalyse Und Ihre Stellung Beim Fremdsprachenlernprozess

Die Faktoren, die das Erlernen einer Fremdsprache und den Erfolg der Schülerinnen und Schüler in diesem Prozess beeinflussen, werden von Pädagogen als ein wichtiges Thema betrachtet. Die Gründe für den Erfolg von Schülerinnen und Schülern mit hohen akademischen Leistungen im Erlernen einer Fremdsprache, die die Sprache funktional nutzen, sowie wie sie die Sprache aktiv einsetzen, und auch die Faktoren, die zu mangelndem akademischem Erfolg bei Schülerinnen und Schülern mit geringeren Leistungen führen, werden zunehmend faszinierend und gelten als ein bedeutendes Thema (Akkaş Baysal und Ocak, 2020, s. 91). In diesem Zusammenhang spielt die Fehleranalyse eine bedeutende Rolle bei der Beherrschung einer Fremdsprache. Eine der wichtigsten Aufgaben des Fremdsprachenunterrichts besteht darin, die korrekte Verwendung fremder Sprachzeichen im angemessenen sprachkulturellen Kontext zu vermitteln und somit im Laufe der Zeit zur Bewältigung interlingualer und interkultureller Interferenzen beizutragen (vgl. Hochländer, 2021, s. 5) Deswegen hat sie im Fremdsprachenunterricht einen bedeutenden Stellenwert. Sie ermöglicht die Identifikation fehlerhafter Äußerungen von Lernenden einer fremden Sprache, ihre Beschreibung und Erklärung sowie die Zusammenstellung von Typologien nach bestimmten Kriterien. Durch die Fehleranalyse können schwer erlernbare oder schwer beherrschbare Ausdrucksmittel erkannt werden, indem systematische Merkmale der Muttersprache und der zu erlernenden Fremdsprache kontrastiv beschrieben werden (Kalkan, 2018, s. 99). Fehleranalysen ermöglichen nicht nur einen unmittelbaren praktischen Nutzen für den Fremdsprachenunterricht, sondern bilden auch das einzige Mittel für die Kontrastive Sprachwissenschaft, um empirisch Schwierigkeitsgrade bei der Erlernung einer bestimmten Sprache zu überprüfen.

## ***Die Schritte der Fehleranalyse***

Die Fehleranalyse besteht aus mehreren Schritten, wie Identifizierung, Klassifizierung, Erklärung und Korrektur. Unterschiedliche Forschende haben unterschiedliche Phasenmodelle vorgeschlagen, jedoch sind die Unterschiede meistens terminologischer Art und keine inhaltlichen Unterschiede (Vgl. Kalkan, 2018, s. 102) Es ist von Bedeutung zu betonen, dass es verschiedene Ansätze zur Klassifizierung von Fehlern gibt. Im Rahmen dieser Studie, welche die Analyse schriftlicher Leistungen von Deutschlehrer\*innen zum Gegenstand hat, erfolgt die Fehlerklassifizierung anhand von Sprachebenen.

### *Fehleridentifizierung*

Im Rahmen der Fehleranalyse ist die Identifizierung des Fehlers der erste und grundlegende Schritt. Bevor man jedoch die Ursachen und Hintergründe des Fehlers analysieren kann, muss dieser zunächst gefunden und beschrieben werden (Erdoğan, 2011, s. 31; Erdoğan, 2016, s. 57; Kalkan, 2018, s. 101). Wie Kleppin (1998, s. 15) betont, setzt die Identifizierung von Fehlern in einer sprachlichen Äußerung voraus, dass es eine Vergleichsgröße gibt, gegen die die Äußerung abweicht oder verstößt. Diese Vergleichsgröße muss zuerst definiert werden, bevor eine Äußerung als fehlerhaft identifiziert werden kann. Die Überprüfung eines Fehlers oder einer Abweichung bezieht sich nicht nur auf die grammatikalische Richtigkeit einer Äußerung, sondern auch auf deren inhaltliche Richtigkeit und Angemessenheit in einer bestimmten Situation. (Hufeisen und Neuner, 1999, s. 67-68)

### *Die Fehlerklassifizierung*

Die zweite Phase der Fehleranalyse ist die Fehlerklassifizierung, bei der die identifizierten Fehler anhand bestimmter Kriterien einer Kategorie zugeordnet werden. Ziel ist es, die Fehler hinsichtlich ihrer spezifischen Art der Fehlerhaftigkeit und der Ebenen, auf denen sie auftreten, zu betrachten und zu beschreiben (Michelis, 1993, s. 42).

### *Die Fehlerursachen*

Es ist wichtig, dass Fehler nicht nur identifiziert und klassifiziert werden, sondern dass auch ein umfassendes Verständnis der Ursachen für Fehler entwickelt wird, um effektive Korrekturmaßnahmen zu entwickeln. Es gibt verschiedene Ursachen, Bedingungen und Anlässe, die für das Auftreten von Fehlern verantwortlich sein können. Die bedeutendste Ursache ist jedoch die Interferenz. Insbesondere die linguistische Analyse kann dabei helfen, die Sprachstrukturen zu verstehen, die den Fehlern zugrunde liegen. Die psychologische Perspektive kann hingegen wichtige Einsichten liefern, wie individuelle Faktoren wie Gedächtnis, Aufmerksamkeit und Motivation das Auftreten von Fehlern beeinflussen können. Darüber hinaus können soziologische Faktoren, wie der kulturelle Hintergrund oder die soziale Umgebung, in der eine Person aufgewachsen ist, eine wichtige Rolle bei der Entstehung von Fehlern spielen. Didaktische Vermutungen können ebenfalls hilfreich sein, um zu verstehen, wie Lernende Fehler machen und wie sie effektiv korrigiert werden können. Trotz der Vielfalt an Ursachen für Fehler ist Interferenz jedoch die häufigste Ursache. Interferenz tritt auf, wenn die Sprachstruktur einer Muttersprache auf die Zielsprache übertragen wird und zu Fehlern führt. Ein Beispiel dafür ist der Gebrauch von falschen Präpositionen oder Verbformen aufgrund von Unterschieden in der Grammatik zwischen der Muttersprache und der Zielsprache (Vgl.: Kleppin, 1998, s. 36-38).

### *Die Fehlerbewertung*

Die Bewertung von Fehlern im Fremdsprachenunterricht stellt eine wichtige Aufgabe dar. Eine angemessene und objektive Bewertung erfordert ein Verständnis der Ursachen von Fehlern und deren Auswirkungen auf die Kommunikation. Die Klassifizierung und Definition von Fehlertypen sowie die Erstellung eines Bewertungssystems sind ebenfalls von großer Bedeutung, um eine faire und konsistente Bewertung von Fehlern zu gewährleisten.

Laut Kleppin können schwerwiegende Fehler beispielsweise solche sein, die elementare Verstöße gegen die Lexik und Morphosyntax darstellen oder häufig geübte sprachliche Phänomene betreffen. Ebenfalls als schwerwiegender Fehler können pragmatische Fehler betrachtet werden, da sie zu Missverständnissen führen können. Pragmatische Fehler können nicht der mangelnden Sprachkompetenz des Sprechers, sondern dem „Charakter“ des Sprechers zugeschrieben werden.

Leichte Fehler hingegen können als solche betrachtet werden, die bei dem Versuch entstehen, etwas auszudrücken, was kaum geübt wurde, oder solche, die nicht zu hören wären, wenn man den Satz vorlesen würde. In der Bewertung von Fehlern sollte berücksichtigt werden, dass schwere Fehler die Kommunikation stören, während leichte Fehler keinen Einfluss auf das Verständnis haben (Kleppin, 1998, s. 69-70).

### *Die Fehlerkorrektur*

Im Zusammenhang mit der Fehlerkorrektur gibt es Unterschiede im Vorgehen bei schriftlichen und mündlichen Leistungen. In diesem Text liegt der Fokus auf der schriftlichen Fehlerkorrektur. Wenn Korrekturen nur durch Unterstreichungen oder Striche erfolgen, haben sie oft nur begrenzten Nutzen, da Lernende sie zwar zur Kenntnis nehmen, aber oft nicht verarbeiten. Es ist daher empfehlenswert, Hinweise zur Art des Fehlers zu geben, um den Lernenden ein besseres Verständnis für ihre Fehler zu vermitteln und ihnen dabei zu helfen, ihre Schreibkompetenzen zu verbessern. Zum Beispiel:

Wir sollen uns für das passende Motte entscheiden.

(falsche Buchstabe im Wort. Motte statt Motto)

Eine angemessene Kennzeichnung von Fehlern kann Lernenden dabei helfen, sich auf bestimmte Bereiche zu konzentrieren, in denen Verbesserungsbedarf besteht und ihre Schwächen aufzuzeigen. Es ist jedoch wichtig, Fehler nicht nur zu markieren, sondern auch zu verbessern. Wenn Fehler die Verständlichkeit einer Äußerung und die Kommunikation beeinträchtigen, sollten sie unbedingt korrigiert werden. Das Ziel jeder Korrektur sollte nicht nur die formale sprachliche Korrektheit sein, sondern auch die Fähigkeit vermitteln, Gedanken und Inhalte adäquat auszudrücken. (Hufeisen und Neuner, 1999, s. 72)

### **2.1. Problemstellung**

Im Rahmen der Forschung sollen folgende Frage beantwortet werden:

- Auf welchem Niveau liegen die Schreibfehler von Deutschlehrern, die gerade erst damit begonnen haben, Deutsch zu unterrichten?

## 2.2. Ziel und Wichtigkeit der Forschungsarbeit

Wenn wir die Literatur überprüfen, wird festgestellt, dass bisherige Analysen sich auf Lehreranwärter und Deutschlernende konzentriert haben. In der vorliegenden Studie liegt der Fokus jedoch auf Deutschlehrern, die gerade ihre Tätigkeit aufgenommen haben, um herauszufinden, auf welchem Niveau ihre Schreibfehler liegen und ob sie sich weiterentwickeln können. Daher wird diese Forschung einen wichtigen Beitrag zur Literatur leisten und neue Erkenntnisse darüber liefern, ob und inwieweit Deutschlehrer ihre Schreibkompetenz verbessern können.

## 3. Methode

### 3.1. Datenerhebungsprozess

In der Studie wurde versucht, über Gruppen von Deutschlehrern in sozialen Medien Kontakt aufzunehmen. Auf diese Weise konnten über 1200 Deutschlehrer erreicht werden. Von diesen haben jedoch nur 14 Lehrer positive Rückmeldungen gegeben, indem sie einen Aufsatz mit mindestens 500 und höchstens 700 Wörtern an die angegebene E-Mail-Adresse geschickt haben.

### 3.2. Forschungsmodell

In dieser Studie wurden die Aufsätze durch inhaltsanalytische Methode analysiert. Inhaltliche Analyse besteht im Wesentlichen darin, ähnliche Daten im Rahmen bestimmter Konzepte und Themen zusammenzufassen und sie in einer Form zu organisieren und zu interpretieren, die der Leser verstehen kann (zitiert nach: Ulusoy, 2020, s. 189). Die im Rahmen der Analyse festgestellten Fehler wurden in Tabellen mit Prozent- und Häufigkeitsangaben ausgewertet.

## 4. Befunde

Im nachfolgenden Abschnitt werden Fehler in tabellarischer Form aufgelistet und analysiert. Dabei werden die Fehler für alle untersuchten Bereiche der Studie zuerst zusammengefasst und entsprechend den Forschungsfragen präsentiert. Anschließend werden die sprachlichen Bereiche einzeln untersucht und ausführlicher erläutert.

Sprachliche Ebenen	Zahl der Fehler
orthographische Ebene	52 (37,7 %)
morphosyntaktische Ebene	80 (58,0 %)
lexikosemantische Ebene	6 (4,3 %)
Insgesamt	138 (100 %)

Tabelle 1: Zahl der Fehler für die einzelnen sprachlichen Ebenen

Die präsentierte Tabelle stellt die Fehleranzahl in unterschiedlichen sprachlichen Ebenen dar, die in den von Lehrern verfassten Kompositionen aufgefunden wurden. Die orthographische Ebene, d.h. die Rechtschreibung, weist mit 37,7% Fehleranteil auf. Das bedeutet, dass fast ein Drittel der Fehler in der Schreibweise von Wörtern und in der Zeichensetzung gemacht wurden. Die morphosyntaktische Ebene, d.h. die Grammatik, weist mit 58,0% den höchsten Fehleranteil auf. Hier wurden Fehler in Bezug auf Kasus, Tempus, Konjugation, Präpositionen und Wortstellung in Neben- und Hauptsätzen gefunden.

Die lexikosemantische Ebene, d.h. der Wortschatz und die Bedeutung von Wörtern, hat mit nur 4,3% den geringsten Fehleranteil. Insgesamt wurden 138 Fehler gefunden, die in allen sprachlichen Ebenen gemacht wurden.

#### 4.1. Orthographische Ebene

Orthographische Fehler	Zahl der Fehler
Falsche Schreibweise von Wörtern	40 (76,92 %)
Zeichensetzung	12 (23,8 %)
Insgesamt	52 (100 %)

Tabelle 2: Die Zahl der orthographischen Fehler

Die Tabelle zeigt die Anzahl der orthographischen Fehler in den von den Lehrern verfassten Kompositionen. Dabei machen die falsche Schreibweise von Wörtern den Großteil der Fehler aus (76,92 %), gefolgt von Fehlern in der Zeichensetzung (23,8 %). Insgesamt wurden 52 orthographische Fehler in den Kompositionen identifiziert.

Falsche Schreibweise von Wörtern	Zahl der Fehler
Laut-Buchstaben-Zuordnung	20 (50 %)
Groß- und Kleinschreibung	15 (37,5%)
Getrennt- und Zusammenschreibung	5 (12,5 %)
<i>Insgesamt</i>	40 (100 %)

Tabelle 3: Zahl der Fehler im Bereich der Schreibweise von Wörtern

Die Tabelle zeigt die Anzahl der Fehler in verschiedenen Bereichen der Rechtschreibung in einem Textkorpus. Insbesondere werden drei spezifische Aspekte der Orthographie untersucht: die Laut-Buchstaben-Zuordnung, die Groß- und Kleinschreibung sowie die Getrennt- und Zusammenschreibung. Die meisten Fehler wurden bei der Laut-Buchstaben-Zuordnung gefunden, wobei sie 50% der Fehler ausmachten. Die Groß- und Kleinschreibung sowie die Getrennt- und Zusammenschreibung machten jeweils 37,5% und 12,5% der Fehler aus. Insgesamt wurden 40 orthographische Fehler gefunden, von denen die meisten auf die Laut-Buchstaben-Zuordnung zurückzuführen waren.

Laut-Buchstaben-Zuordnung	Zahl der Fehler
Fehlender Buchstabe im Wort	15 (75 %)
überflüssiger Buchstabe im Wort	3 (15 %)
Ohne Umlaut, wo der stehen soll	2 (10 %)
<i>insgesamt</i>	20 (100 %)

Tabelle 4: Zahl der Fehler im Bereich der Laut-Buchstaben-Zuordnung

Die Tabelle zeigt die Anzahl der Fehler, die bei der Zuordnung von Lauten zu Buchstaben auftraten. Dabei wurden insgesamt 20 Fehler gefunden. 75 % der Fehler waren auf das Fehlen von Buchstaben in Wörtern zurückzuführen, während 15 % der Fehler auf das Vorhandensein von überflüssigen

Buchstaben zurückzuführen waren. Die restlichen 10 % der Fehler betrafen das Fehlen von Umlauten, wo diese hätten stehen sollen.

Groß- und Kleinschreibung	Zahl der Fehler
Nomen – klein geschrieben	9 (60 %)
Adjektive - groß geschrieben	4 (27, %)
Substantivierungen – klein geschrieben	1 (7 %)
Präposition gross geschrieben	1 (7 %)
<i>insgesamt</i>	<i>15 (100 %)</i>

Tabelle 5: Zahl der häufigsten Fehler im Bereich der Groß- und Kleinschreibung

Die vorliegende Tabelle gibt die Anzahl der Fehler in der Groß- und Kleinschreibung von Wörtern wieder, die in den von den Lehrern verfassten Kompositionen gefunden wurden. Dabei wurden insgesamt 15 Fehler identifiziert, wobei 9 (60%) davon auf Nomen zurückzuführen sind, die klein geschrieben wurden, während 4 Fehler (27%) auf Adjektive zurückzuführen sind, die groß geschrieben wurden. Darüber hinaus wurde in einem Fall (7%) eine Präposition großgeschrieben, während in einem weiteren Fall (7%) ein Wort, das als Substantivierung auftrat, klein geschrieben wurde.

Zeichensetzung	Zahl der Fehler
Kommasetzung	4 (33,33 %)
Anführungszeichen	5 (41,67 %)
Punkt	2 (16,67 %)
Fragezeichen	1 (8,33 %)
<i>Insgesamt</i>	<i>12 (100 %)</i>

Tabelle 6: Zahl der häufigsten Fehler im Bereich der Zeichensetzung

Die Tabelle gibt die Anzahl der Fehler in der Zeichensetzung wieder, die in den von den Lehrern verfassten Kompositionen gefunden wurden. Die meisten Fehler wurden bei der Verwendung von Anführungszeichen (41,67%) und der Kommasetzung (33,33%) festgestellt. Der Punkt wurde in 16,67% der Fälle falsch gesetzt, während das Fragezeichen in 8,33% der Fälle fehlerhaft verwendet wurde. Insgesamt wurden 12 Fehler in der Zeichensetzung identifiziert.

#### 4.2. Morphosyntaktische Ebene

Morphosyntaktische Fehler	Zahl der Fehler
Inkorrekter Kasus	18 (22,5 %)
Inkorrekte Tempusform	7 (8,75 %)
Verb inkorrekt konjugiert	16 (20 %)
Adjektiv inkorrekt konjugiert	1 (1,25 %)
Inkorrekter Kasus in Verbindung mit Präposition	4 (5 %)
Inkorrekte Präposition oder ohne Präposition, wo stehen soll	5 (6,25 %)
Inkorrekte Pluralform	3 (3,75)
Fehler bei der Wortstellung in Neben- und Hauptsätzen	17 (21,25 %)
Sätze ohne Subjekt	3 (3,75 %)
Inkorrekte Konjunktionwahl	5 (6,25 %)

Gebrauch der Konjunktion „wenn“ anstatt „als“	1 (1,25 %)
Insgesamt	80 (100 %)

Tabelle 8: Zahl der häufigsten morphosyntaktischen Fehler

Die dargelegte Tabelle zeigt die Anzahl der Fehler in verschiedenen sprachlichen Ebenen, die in den von den Lehrern verfassten Kompositionen gefunden wurden. Die meisten Fehler wurden auf der morphosyntaktischen Ebene identifiziert, wobei der inkorrekte Kasus mit 22,5 % der häufigste Fehler war, gefolgt von Fehlern in der Konjugation von Verben und Adjektiven mit 20 %. Weiterhin wurden auch Fehler bei der Wortstellung in Hauptsätzen und Nebensätzen festgestellt, sowie inkorrekte Konjunktionwahl. Darüber hinaus wurden auch Fehler in der Pluralbildung (3,75 %) und beim Gebrauch von Präpositionen (5,25 %) beobachtet. Insgesamt wurden 80 Fehler in der morphosyntaktischen Ebene identifiziert.

### 4. 3. Lexikosemantische Fehler

Lexikosemantische Fehler sind Fehler im Bereich der Bedeutung und Verwendung von Wörtern, die vereinzelt auftreten und keine typischen Muster oder Merkmale aufweisen, die es erlauben würden, sie in größere Kategorien zu unterteilen oder zu klassifizieren.

Die insgesamt 6 Fehler, die Lehrer in diesem Bereich machen, beruhen im Allgemeinen auf mangelndem Wortschatz und mangelndem Verständnis der Anwendungsbereiche. Ein Beispiel dafür;

„Die Prüfung war sehr kompliziert. Ich fühlte mich verwirrend, wenn ich die Fragen sah.“

Aus dem Kontext zu verstehen ist, wollte die Deutschlehrerin eigentlich folgendes sagen.

„Die Prüfung war kompliziert. Ich fühlte mich verwirrt, wenn ich die Fragen sah.“

Wie ersichtlich resultieren die Fehler in diesem Bereich aus einem Mangel an Wortschatz und Grammatikkenntnissen.

### 5. Schlussfolgerungen Und Vorschläge

Aus den Ergebnissen stellte sich heraus, dass morphosyntaktische Fehler am häufigsten waren, mit 58 % der Fehler, die in Bezug auf Grammatik wie Fälle, Zeitformen, Konjugation, Präpositionen und Satzstellung in Neben- und Hauptsätzen ausmachten, gefolgt von orthografischen Fehlern, die 37,7 % der Fehler, die mit Rechtschreibung und Zeichensetzung zusammenhängen. Schließlich machte die lexikalisch-semantische Ebene nur 4,3% der Fehler in Bezug auf Wortschatz und Bedeutung aus.

Um die Fehler beheben oder wenigstens minimalisieren zu können, könnten folgende Vorschläge zur Diskussion gestellt werden;

Das Hauptziel der vorliegenden Studie bestand darin, Schwierigkeiten bei der schriftlichen Textproduktion zu identifizieren. Durch die Identifikation dieser Schwierigkeiten soll der Lernprozess optimiert und möglicherweise Präventivmaßnahmen gegen Fehler ergriffen werden. In diesem Kapitel werden entsprechende Vorschläge unterbreitet.

Eine effektive Methode zur Verbesserung der Orthografie ist das Lesen von authentischen schriftlichen Texten, die entweder digital oder handschriftlich verfasst sind, sowie das Abschreiben dieser Texte, um das Schreibvermögen zu trainieren.

Angesichts der Tatsache, dass heutzutage Schülerinnen und Schüler täglich mit digitalen Technologien in Berührung kommen, ist es sinnvoll, sie auf eine Online-Lernplattform wie Orthografietrainer.net aufmerksam zu machen. Hier haben die Lernenden die Möglichkeit, gezielt auf ihre individuellen Schwächen im Bereich der Orthografie einzugehen und ihren Lernfortschritt zu verfolgen (Vgl. Mlakar Gračner, 2018, s. 235)

Es gibt verschiedene Lernaktivitäten, mit denen die grammatischen Kenntnisse erweitert, geübt und gefestigt werden können. Eine Möglichkeit besteht darin, mit authentischen oder didaktisierten Texten zu arbeiten, in denen die zu übenden grammatischen Strukturen häufig vorkommen. Durch die Arbeit mit diesen Texten können die Struktur, Funktion und Bedeutung der grammatischen Strukturen verdeutlicht werden.

Es gibt verschiedene Möglichkeiten, um die lexikalische Kompetenz zu verbessern. Eine effektive Methode ist der Kontakt mit authentischen Texten sowie visuell unterstützten Materialien wie Videos oder Bildern, um die Bedeutung einzelner sprachlicher Einheiten sowie feststehender Wendungen, Idiome und Redewendungen zu vermitteln. Ein- und zweisprachige Wörterbücher, Korpora und Lexika können ebenfalls hilfreich sein. Es ist auch möglich, diese sprachlichen Einheiten in Form von Wortfeldern und mentalen Landkarten zu üben und zu festigen. Es ist jedoch wichtig, kulturelle Unterschiede zwischen der Erst- und Zweitsprache zu berücksichtigen und sich mit den semantischen Merkmalen der sprachlichen Einheiten in beiden Sprachen auseinanderzusetzen (Vgl. Mlakar Gračner, 2018, s. 233)

### Quellenverzeichnis

- Akkaş Baysal, E. & Ocak, G. (2020). Dil Öğrenme Stratejilerinin Kullanılmasına Etkileyen Faktörler . Necmettin Erbakan Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Dergisi , 2 (1) , 91-103 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/neueefd/issue/52094/684846>. (letzter Zugriff: 10.04.2021).
- Apeltauer, E. (2001). *Grundlagen des Erst- und Fremdspracherwerbs*. Berlin: Druckhaus Langenscheidt.
- Erdoğan, E. (2011). *Eine fehleranalytische Untersuchung bei den Daf-Studentinnen der Vorbereitungsklasse. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]*, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Erdoğan, E. (2016). Die häufigsten Schreibfehler der Lernenden des deutschen als zweite Fremdsprache und ihre Ursachen. *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 0 (35), 53-66. DOI: 10.21497/sefad.60051. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/sefad/issue/24704/261271>. (letzter Zugriff: 07.07.2023).
- Hochländer, G. (2021). *Fehlerkunde. Der sprachliche Fehler. Ein Beitrag zur Fehlerdidaktik und zur Interferenz-Fehlerlinguistik*. <https://ghochlaender.de/LingDidaktik/Fehlerkunde.htm>. (letzter Zugriff: 22.09.2021).
- Hufeisen, B., & Neuner, G. (1999). *Angewandte Linguistik für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Berlin: Druckhaus Langenscheidt.
- Lewandowski, T. (1990). *Linguistisches Wörterbuch* (1. Auflage). Heidelberg/ Wiesbaden: Quelle & Meyer Verlag.
- Lewandowski, Theoder (1994). *Linguistisches Wörterbuch* (Band I, 6. Auflage). Heidelberg / Wiesbaden: Quelle & Meyer Verlag.



- Kalkan, H. K. (2018). Eine Studie zur fehleranalytischen Kompetenz der Studierenden in der Deutschlehrendenausbildung. *Diyalog Interkulturelle Zeitschrift Für Germanistik*, 6(1), 97-113. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/diyalog/issue/38314/443564> (letzter Zugriff: 10.02.2023).
- Kleppin, K. (2006). *Zum Umgang mit Fehlern im Fremdsprachenunterricht*. Jung, O.H. (Hrsg.). Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer. Frankfurt/M., Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Wien (4., vollständig neu bearbeitete Auflage), 64-70.
- Michiels, B. (1999). Die Rolle der Niederländischkenntnisse bei französischsprachigen Lernern von Deutsch als L3. Eine empirische Untersuchung. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht [Online]*, 3(3), 34-52, <http://www.collectionscanada.gc.ca/eppp-archive/100/201/300/zeitschrift/2002/02-05/mich2.htm>. (letzter Zugriff: 10.04.2018).
- Mlakar Gračner, D. (2018). Fehler beim schriftlichen Produzieren von Texten im DaF-Studium. *Vestnik za tuje jezike*, 10, (1), 219-237. <http://www.dlib.si>. (letzter Zugriff: 20.12. 2022).
- Ulusoy, B. (2020). 8. Sınıf Öğrencilerinin Liselere Geçiş Sınavı (LGS)'na İlişkin Algılarının Metaforlar Aracılığıyla İncelenmesi. *Necmettin Erbakan Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (2), 186-202. DOI: 10.51119/ereegf.2020.5, <https://dergipark.org.tr/tr/pub/neueefd/issue/58099/752781> (letzter Zugriff: 05.06.2023).
- Zeuner, U. (2007). Fehleranalyse und Leistungsbewertung. [www.scribd.com/doch/19660931/Zeuner-Reader-Fehleranalyse-und-Leistungsmessung](http://www.scribd.com/doch/19660931/Zeuner-Reader-Fehleranalyse-und-Leistungsmessung). (letzter Zugriff: 27.03.2010).

### 53. Textlinguistische Analyse von literarischen Texten. Eine qualitative Studie im universitären DaF-Unterricht<sup>1</sup>

Gülay HEPPINAR<sup>2</sup>

**APA:** Heppinar, G. (2023). Textlinguistische Analyse von literarischen Texten. Eine qualitative Studie im universitären DaF-Unterricht. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (36), 908-933. DOI: 10.29000/rumelide.1369129.

#### Zusammenfassung

Literarische Texte gehören zum Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts. Einerseits dienen sie zur Vermittlung eines sprachlichen Phänomens. Andererseits erfüllen sie eine wichtige Funktion zur Verbesserung der Sprachkompetenz der Student/-innen. Die Student/-innen im Lehramtsstudiengang DaF müssen am Ende ihres Studiums in der Lage sein, literarische Texte zu verstehen und diese Texte für die Vermittlung der kommunikativen Kompetenz ihrer Schüler/-innen zu nutzen. Im Gegensatz dazu haben Fremdsprachenlernende beim Lesen von literarischen Texten Schwierigkeiten, die sich auf die Oberflächenstruktur des Textes beziehen. Dieser Beitrag zielt darauf ab, ein Unterrichtskonzept vorzustellen, in dem es darum geht, im Lehramtsstudiengang Deutsch als Fremdsprache literarische Texte hinsichtlich der Textverknüpfungsmittel zu analysieren und die Ergebnisse zur Evaluation dieses Unterrichtskonzepts zu präsentieren. Zu diesem Zweck wird eine Aktionsforschung in Form schriftlicher und offener Befragung durchgeführt, die qualitativ angelegt ist. Die Auswertung der Daten erfolgte nach der Inhaltsanalyse. Nach der Selbsteinschätzung der Student/-innen zeigen die Ergebnisse, dass die Analyse und Kenntnis der Textverknüpfungsmittel durch das Unterrichtskonzept dazu beitragen, den Textzusammenhang besser zu verstehen, die syntaktischen Kompetenzen sowie die Kenntnisse für die Textarbeit im Unterricht zu entwickeln und Textverknüpfungsmittel als Hilfestellung für die Textproduktion zu nutzen. Nach der Wahrnehmung der Student/-innen konnten sie durch die Analyse der Wiederaufnahmestrukturen Fortschritte in den Bereichen des Verständnisses komplexere Texte, der Textkompetenz, sowie textlinguistische Kompetenz und Schreibkompetenz erzielen. Darüber hinaus vertreten die Student/-innen die Meinung, dass eine häufigere Bearbeitung von literarischen Texten mit textlinguistischen Analysemethoden im DaF-Studium in der Zukunft sinnvoll ist.

**Schlüsselwörter:** Literarischer Text, Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht, Kohäsionsmittel, Wiederaufnahmestrukturen, Aktionsforschung

### Edebi metinlerin metin dilbilimsel analizi. Almancanın üniversitede yabancı dil olarak öğretimine yönelik nitel araştırma

#### Öz

Edebi metinler bir yandan yabancı dil öğretiminin parçası olarak dilsel öğelerin öğretimine hizmet ederken, diğer yandan derslerde öğrencilerin dil gelişimi için katkı sağlarlar. Yabancı Dil Olarak

<sup>1</sup> Dieser Artikel ist die überarbeitete Fassung meines Vortrags, den ich auf der GIP-Tagung zum Thema „Weiterarbeit am Curriculum“ vom 21.09.2021 bis zum 25.09.2021 an der Herzen Universität in St. Petersburg gehalten habe.

<sup>2</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı (İstanbul, Türkiye), gulay.heppinar@marmara.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-1582-4374 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 14.08.2023-kabul tarihi: 20.10.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1369129] ETİK: Bu makale için Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Araştırma ve Yayın Etik Kurulu Başkanlığına 08.02.2023 tarihli, 02/18 sayılı kararla ve oybirliğiyle etik uygunluk raporu verilmiştir.

Almanca Öğretmenliği lisans programlarında öğrenim gören öğrencilerin üniversitedeki öğrenim hayatlarının sonunda edebi metinleri anlamaları ve bunları öğrencilerin iletişimsel yeterlilikleri için kullanmaları gerekmektedir. Buna karşın yabancı dil öğrenen kişiler edebi metin okurken zorluklarla karşılaşmaktadırlar ve bu zorluklar daha çok dilin yüzeysel yapısı ile ilintilidir. Bu çalışmanın amacı, Almanca Öğretmenliği Bölümünde edebi metinlerin bağlaşıklık öğelerini inceleme dayanan ders modeli geliştirmek ve bu ders modeline ilişkin öğrencilerin değerlendirme sonuçlarını sunmaktır. Bu amaçla, yazılı açık uçlu ankete dayanan ve nitel veri toplama araçlarının kullanıldığı bir eylem araştırması yapılmıştır. Araştırmanın örneklem grubunu, Marmara Üniversitesi Almanca Öğretmenliği Bölümünde 4. sınıfta öğrenim gören toplam 56 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri içerik analizine göre çözümlenmiştir. Öğrencilerin öz değerlendirmelerine yönelik sonuçlara göre bağlaşıklık öğelerini bilmek ve incelemek metnin bağlamını anlamayı, dil bilimsel ve sentaks yeterliliğini ayrıca derste metin çalışması yapma yeterliliğini geliştirmekte, ayrıca metin oluşturmada kişiye yardımcı olmaktadır. Öğrencilerin öz değerlendirmelerine yönelik sonuçlara göre uygulanan ders modeli sayesinde öğrenciler edebi metinlerin gönderim yapılarını inceleyerek karmaşık metinleri anlama, metin yeterliliği, metin dilbilimsel yeterlilik ve yazma yeterliliği konularında gelişme kaydettiklerini belirtmişlerdir. Öğrenciler gelecekte Almanca Öğretmenliği Bölümünde edebi metinlerin metin dilbilimsel yöntemlerle daha sık bir şekilde incelemesinin anlamlı olduğunu düşünmektedirler.

**Anahtar kelimeler:** Edebi metin, Almanca öğretimi, bağlaşıklık öğeleri, gönderim yapıları, eylem araştırması

## **Text-Linguistic Analysis of Literary Texts. A Qualitative Research Study on Teaching German as a Foreign Language at University Level**

### **Abstract**

In the context of foreign language teaching, literary texts serve to teach linguistic elements. They also contribute to the language development of students in the classroom. Graduates of the Teaching German as a Foreign Language-program are expected to understand literary texts and use them for communicative competence. However, foreign language learners have difficulties in reading literary texts, and these difficulties are mostly related to the surface structure of the language. The aim of this study is to develop a course model based on the analysis of cohesive devices in literary texts in the Department of German Language Teaching, and to present the results of students' evaluation of this course model. In this respect, an action research based on a written open-ended questionnaire was conducted with qualitative data collection tools. The sample group of the research includes 56 seniors from the Department of German Language Teaching at Marmara University. The data were analyzed using content analysis. Identifying and analyzing cohesive devices, based on the results of student self-assessments, develops understanding of the context of the text, grammatical and syntactical competence and the ability to do text work in class. Thanks to the course model "Understanding literary texts through text-linguistic analysis", the students reported that they had improved their comprehension of complex texts, textual competence, textlinguistic competence, and writing competence by analyzing the structure of reference in literary texts. The students are of the opinion that it would be significant to analyze literary texts more often using text-linguistic methods in the Department of German Language Teaching in the future.

**Keywords:** literary text, teaching German, cohesive devices, structure of reference, action research

## 1. Einleitung

Die deutsche Sprache tritt im Lehramtsstudiengang Deutsch als Fremdsprache in der Türkei „gleichzeitig als Spracherwerbsbereich und Studienobjekt“ (Rösler 2001, S. 1158) auf. Aus diesem Grund erfüllt das Lesen von literarischen Texten in der fremdsprachlichen Deutschlehrerausbildung unterschiedliche Funktionen. Literarische Texte können zum einen als Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts zur Vermittlung eines sprachlichen Phänomens dienen. Andererseits tragen sie in den Veranstaltungen zur Verbesserung der Sprachkompetenz der Student/-innen bei. Zudem sind sie Bestandteil des Literaturkanons der fremdsprachlichen Deutschlehrerausbildung. Die Student/-innen müssen am Ende ihres Studiums zeigen, dass sie sich in der Lage befinden, literarische Texte zu verstehen und diese für die Vermittlung kommunikativer Kompetenz einzusetzen. Im Gegensatz dazu deuten Wissenschaftler/-innen (z.B. Landgraf, 2020) darauf hin, dass die Fremdsprachenlernenden beim Lesen von literarischen Texten mit Schwierigkeiten konfrontiert sind und diese auf der elementaren, d.h. auf der Oberflächenstruktur aufzufinden sind (Landgraf 2020, S. 63). Daraus resultiert, dass die Sprachkompetenz eine Voraussetzung darstellt, damit ein besseres Verstehen gelingen kann (Schleiermacher 1993, S. 77).

Im Hinblick auf die Behebung der sprachlichen Probleme bei der literarischen Textrezeption ist eine linguistisch-sprachpraktische Textarbeit an literarischen Texten von Vorteil. Zu den wichtigsten sprachlichen Phänomenen für die Rezeption von Texten gehören die Kohäsionsmitteln, die den Rezipienten Hinweise geben, wie Sätze miteinander in Beziehung liegen (Christmann & Groeben 1999, S. 159). So betonen Bredel und Pieper (2015), dass die Sprachbetrachtungsaktivitäten wie z.B. Aufdeckung von satz- oder textinternen Beziehungen von Proformen, Referenzen oder der Semantik von Konnektoren als Voraussetzung für das literarische Textverstehen dienen (Bredel & Pieper 2015, S. 203–205).

Das Ziel dieses Beitrags besteht darin, zunächst ein Unterrichtskonzept, das im Lehramtsstudiengang Deutsch als Fremdsprache der Marmara Universität angewendet wurde vorzustellen, in dem die literarischen Texte hinsichtlich der Textverknüpfungsmittel analysiert werden. Im nächsten Schritt geht es darum, zu ermitteln, welchen Beitrag das Unterrichtskonzept nach der Wahrnehmung der Student/-innen leisten konnte.

## 2. Theoretischer Hintergrund

### 2.1. Leseverständnis von literarischen Texten

Lesen ist kein einseitiger Dekodierungsprozess, sondern eine „kognitive (Re)-Konstruktion von Informationen [...], in der die im Text enthaltene „Botschaft“ aktiv mit dem Vor- und Weltwissen der Rezipienten verbunden wird“ (Christmann & Groeben 1999, S. 146). Beim Rezipieren von (literarischen) Texten liegt eine Wechselwirkung zwischen bottom-up, d.h. von der Textinformation zum rezipierten Wissen, und top-down-Prozessen, also vom Vorwissen zum konkreten Textverständnis, vor.

Der Lesevorgang beinhaltet verschiedene Prozesse, die unterschiedlich erfasst werden (z. B. Richter & Christmann, 2002; Rosebrock & Nix, 2012). Richter & Christmann (2002) teilen die Teilprozesse des Lesens auf Basis des interaktionistischen Leseprozessmodells von van Dijk/Kintsch (1983) in hierarchieniedrige und hierarchiehohe Prozesse ein. Die hierarchieniedrigen Teilprozesse umfassen die Identifikation von Wörtern und die Bildung der lokalen Kohärenz. Die hierarchiehohe Teilprozesse

setzen sich aus der globalen Kohärenz, dem Vorwissen und dem Arbeitsgedächtnis zusammen (ebd., S. 29). Beim Lesevorgang lassen sich Schritte der Verarbeitung auf Wort-, Satz- und Textebene unterscheiden, die von den stärkeren Leser/-innen im Gegensatz zu den schwächeren Leser/-innen besser realisiert werden. Die Teilprozesse auf der Wort- und Satzebene gehören zu den hierarchieniedrigen Teilprozessen, wohingegen die Teilprozesse auf der Textebene zu den hierarchiehöheren Teilprozessen zählen (Lenhard 2013, S. 14). Bei der Wortebene, die die untere Ebene des Leseprozesses darstellt, geht es darum, Wörter zu erkennen und Wortbedeutungen zu erfassen (ebd.). Auf der Satzebene, die die Teilprozesse auf der mittleren Ebene beinhaltet, wird die lokale Kohärenz durch semantische und syntaktische Verbindungen zwischen Wortfolgen hergestellt. Bei der Textebene, die als höchste Verarbeitungsebene des Leseprozesses gilt, werden mehrere Teilsätze zu umfassenden Bedeutungsebenen integriert und größere Textteile in Form von Propositionsfolgen verarbeitet, um die globale Textkohärenz zu bilden (ebd.). Bei der globalen Textkohärenz werden die Bedeutungen verschiedener Sätze unter Berücksichtigung des Vorwissens in Bezug gesetzt. Dabei geht es darum, den Verständnisprozess (Selbstregulation) selbst zu überwachen und über den Inhalt des Textes hinausreichende Schlussfolgerungen (Inferenzbildung) zu ziehen (ebd., S. 15). Das Ergebnis der globalen Kohärenzbildung ist der Aufbau eines „Situationsmodells“ oder „mental Modells“, das als Kern des Textinhalts bezeichnet werden kann, bei dessen Konstruktion inhaltliches und textstrukturelles Vorwissen sowie Inferenzbildung notwendig sind (ebd.; Richter & Christmann 2002). Beim Lesevorgang geht es nicht nur darum, die Informationen aus dem Text zu entnehmen, sondern am Lesevorgang sind auch Faktoren wie Arbeitsgedächtnis sowie subjektive Faktoren wie zum Beispiel Wünsche und Zielsetzungen beteiligt. Das Textverstehen vollzieht sich, indem die Teilprozesse auf der Wort-, Satz- und Textebene parallel ablaufen. Darüber hinaus ist zu erwähnen, dass diese Verarbeitungsebenen sich gegenseitig beeinflussen und hierarchiehöhere Verarbeitungsprozesse auf den Leistungen hierarchieniedrigerer Verarbeitungsprozesse beruhen (vgl. Christmann & Groeben 1999, S. 148).

In Bezug auf den Lesevorgang von literarischen Texten ist zu betonen, dass dieser durch Symbolik, Unbestimmtheit, Mehrdeutigkeit und Erwartungsbrüche ausgezeichnet ist (Landgraf 2020, S. 62). Wegen diesen Besonderheiten des literarischen Lesens erfordert das Lesen literarischer Texte nicht nur den Umgang mit den Oberflächenphänomenen, sondern auch die Fähigkeit, mit den ästhetischen Eigenschaften umzugehen. Dies stellt im Vergleich zum Lesen expositorischer Texte höhere Anforderungen an die Lesenden eines literarischen Textes. Dies bedeutet, dass die Fremdsprachenlernenden, die die Operationen der Textrezeption von expositorischen Texten schwach beherrschen, bei der Textrezeption von literarischen Texten mit erheblichen Schwierigkeiten konfrontiert sind. Dabei ist anzumerken, dass bei den Fremdsprachenlernenden die Schwierigkeiten beim literarischen Lesen vor allem auf der elementaren, d.h. auf der sprachlichen Ebene festzustellen sind (Landgraf 2020, S. 63). So deutet Schleiermacher (1993) darauf hin, dass für das Verstehen der Sprache des literarischen Textes das Verstehen der Tiefenstruktur des Textes notwendig ist und andersherum für ein besseres Verstehen der Tiefenstruktur des literarischen Textes das Sprachverstehen erforderlich ist (vgl. Schleiermacher 1993, S. 77). Daraus resultiert, dass Sprachkompetenz eine Voraussetzung für das literarische Leseverstehen ist, die im Fremdsprachenunterricht gefördert werden muss.

## 2.2. Textkohäsion

Ein Text ist nicht eine beliebige Folge von aneinandergereihten Sätzen. Damit ein schriftliches Gebilde als kommunikativ-funktionsfähiger Text aufgefasst werden kann, muss dieses Gebilde bestimmte

Eigenschaften aufweisen. Diese Eigenschaften des Textes werden von Beaugrande & Dressler (1981) als Textualitätskriterien bezeichnet. Ein Text weist einerseits pragmatische, textexterne Kriterien auf, die situationsspezifisch sind und sich auf die Erwartung des Rezipienten beziehen. Andererseits beinhaltet ein Text textinterne Merkmale, d.h. grammatische Verknüpfungen, die den Oberflächentext strukturieren sowie inhaltliche Zusammenhänge, die sich auf die Tiefenstruktur des Textes beziehen. Die textinternen Merkmale können unter Kohärenz und Kohäsion zusammengefasst werden<sup>3</sup>.

Unter Kohärenz wird die inhaltlich-semantische Struktur eines literarischen Textes verstanden (vgl. Bußmann 1990, S. 389). Die Textkohärenz wird sowohl durch den Einsatz einer Erzählstruktur, die allgemein gültig ist sowie durch die Präsentation wesentlicher Informationen hergestellt. Somit können Lesende die Inhalte explizit aus der Erzählung herauskristallisieren oder durch ihr Vorwissen schlussfolgern (Martinez & Scheffel 2009, S. 149).

Kohäsion hingegen übernimmt innerhalb des Verstehensprozesses die Funktion der Hilfestellung zum Aufbau der Textkohärenz. Die Herstellung von Kohärenz beim Lesen von literarischen Texten ist erst möglich, wenn die textgeleiteten Bottom-up-Prozessen wie zum Beispiel Proformen, Referenzidentitäten, Konnektoren und erwartungsgeleitete Top-down-Prozesse mit Welt-, und Fachwissen verzahnt werden (Landgraf 2020, S. 62). In diesem Zusammenhang hebt Ehlers hervor, dass „mangelnde [Sprachkenntnisse] dazu [führen], dass Oberflächenmerkmale [...] nicht für inferentielle Aktivitäten genutzt werden können“ (Ehlers 2014, S. 221). Die Kohäsion wird als Mittel zur Bildung von Kohärenz verstanden. Aus diesem Grund stehen die Begrifflichkeiten Kohäsion (= Textverknüpfung) und Kohärenz in einem Wechselverhältnis zueinander. Im Hinblick auf die Kohäsion wird zwischen lokaler und globaler Kohäsion differenziert (de Beaugrande & Dressler, 1981; Schnotz 1994). Bei der lokalen Kohäsion geht es um Textverknüpfungen von aufeinanderfolgenden Sätzen, die zum Beispiel durch Pronomen, Konnektoren, Wortwiederholungen oder Konjunktionen hergestellt werden. Die globale Kohäsion bezieht sich hingegen auf die Struktur des Textaufbaus. Dabei werden Textteile beispielsweise durch Zwischenüberschriften oder Markierung von Schlüsselbegriffen über benachbarte Sätze hinweg miteinander verbunden (Schmitz 2015, S. 46-47). Die Textverknüpfung wird mit Hilfe verschiedener Formen der Wiederaufnahme hergestellt, auf die im folgenden Abschnitt eingegangen werden.

Kohäsionsmittel können als Kohärenzbildungshilfen bezeichnet werden, die den Rezipienten sowohl auf der lexikalischen und grammatikalischen als auch auf der syntaktischen Textebene die Möglichkeit geben, Textinformationen zu verknüpfen oder diese von bestimmten Sachverhalten abzugrenzen (vgl. Schnotz 1994, S. 259). Allerdings geht aus den Studien (z.B. Kröger-Bidlo & Rupp, 2013; Linderholm et al., 2000; Schmitz et al., 2016; Voss & Silfies 1996) hervor, dass für die Effektivität von Kohäsionsmitteln eine gute Sprachkompetenz notwendig ist. In der Studie zur Wahrnehmung der Kohäsion in Sachtexten von Schmitz, Schuttkowski, Rothstein & Gräsel (2016) wurde deutlich, dass Schüler/-innen mit schwacher Sprachkompetenz die Kohäsionsmittel weniger einsetzen und diese seltener angemessen deuten können. Ein ähnliches Ergebnis konnten Voss & Silfies (1996) erreichen. In ihrer Studie, in deren Rahmen von den Lesenden zwei fiktionale historische Texte bearbeitet wurden, zeigte sich, dass die Proband/-innen mit hoher Lesefähigkeit die Informationen zur Kohäsionsmittel besser nutzen konnten. Dem gegenüber stehen die Ergebnisse der Studie von Kröger-Bidlo & Rupp (2013), die besagt, dass Schüler/-innen mit schlechteren Lesevoraussetzungen von der Erhöhung lokaler und globaler Kohäsion im Vergleich zu den Schüler/-innen mit besseren Lesevoraussetzungen mehr profitieren. Dabei

<sup>3</sup> Obwohl in der Linguistik zwischen Kohärenz und Kohäsion unterschieden wird, ist umstritten, ob es möglich ist, diese beiden Sprachebenen genau voneinander zu trennen (vgl. Halliday & Hasan, 1976).

kommen sie zu dem Ergebnis, dass für diese Schüler/-innen eine Kombination von lokaler und globaler Kohäsion förderlich ist. In einer weiteren Studie, in der der Effekt von Textkohäsion untersucht wird, kommt Linderholm et al. (2000) zum Ergebnis, dass bei schwierigeren Texten nicht nur Lesende mit hoher, sondern auch Lesende mit geringer Lesefähigkeit die Texte, die einen hohen Anteil von Kohäsionsmittel beinhalten besser verstehen. Bei dem einfachen Text hingegen hatte der hohe Anteil von Kohäsionsmittel keinen Effekt auf das Leseverständnis.

### 2.3. Das Prinzip der Wiederaufnahme

Eines der wichtigsten Kohäsionsmittel stellt die Wiederaufnahmen von Textelementen dar. Unter dem Prinzip der Wiederaufnahme wird die grammatische (semantisch-syntaktisch) Verknüpfung von Informationen in Texten verstanden. Diese Textverknüpfung wird realisiert, in dem ein bestimmter Ausdruck durch ein Wort oder eine Wortgruppe in den Folgesätzen wiederaufgenommen wird (Brinker, Cölfen & Pappert 2014, S. 29). Durch diese Besonderheit erfüllt das Prinzip der Wiederaufnahme in der Textrezeption und Textproduktion eine besondere Rolle. Im Hinblick auf die Textrezeption ist zu betonen, dass die Wiederaufnahmestrukturen während der Verarbeitung eines Textes als wichtige Orientierung dienen. Durch die Relationen zwischen den wiederaufnehmenden und wiederaufgenommenen Ausdrücken können Rezipienten Sinnzusammenhänge zwischen den Propositionen erschließen. Die Herstellung der Wiederaufnahmerelationen in einem Text ermöglicht den Rezipienten den ersten Zugang zur Erfassung des Textthemas. In Bezug auf den Textproduzenten hingegen kann erwähnt werden, dass die Nutzung der Wiederaufnahmerelationen es den Textproduzenten ermöglicht, einen zusammenhängenden Text zu erreichen, indem er bestimmte früher erwähnte Informationen durch entsprechende sprachliche Ausdrücke aufgreift und somit die Sinnkontinuität in einem Text aufrechterhält (Hachmeister 2022, S. 176).

Die Textverknüpfung wird mit Hilfe verschiedener Formen der Wiederaufnahme hergestellt. In diesem Zusammenhang wird zwischen expliziter und impliziter Wiederaufnahme differenziert. Bei der expliziten Wiederaufnahme besteht zwischen dem wiederaufgenommenen Ausdruck (Bezugsausdruck oder Referenzträger)<sup>4</sup> und dem wiederaufnehmenden Ausdruck keine Referenzidentität (Koreferenz). Dies bedeutet, dass bei dieser Form der Wiederaufnahme sich beide Ausdrücke auf das gleiche Objekt beziehen. Um einen zusammenhängenden Text herzustellen, müssen sich die unterschiedlichen Ausdrücke auf den gleichen Referenzträger beziehen. Aus diesem Grund ist die Auswahlmöglichkeit beim Herstellen der Koreferenz nicht beliebig. Es werden folgende Formen der expliziten Wiederaufnahme unterschieden (Brinker et al., 2014): Rekurrenz, Substitution, Pro-Form und Ellipsen (vgl. Abschnitt 4.3.).

Bei der impliziten Wiederaufnahme hingegen geht es darum, dass sich beide Ausdrücke, wiederaufnehmender und wiederaufgenommener, auf unterschiedliche Gegenstände beziehen. Der Textzusammenhang wird durch die semantische Kontiguität, entweder als Teil-von-Relation oder als Enthaltenseinsrelation hergestellt. Roland Harweg (1968) unterscheidet drei Kontiguitätsverhältnisse: Logisch (begrifflich) begründetes Kontiguitätsverhältnis, ontologisch (naturgesetzlich) begründetes Kontiguitätsverhältnis, kulturell (Weltwissen) begründetes Kontiguitätsverhältnis (vgl. Abschnitt 4.3.). Die implizite Wiederaufnahme kann nur stattfinden, wenn solche Kontiguitätsverhältnisse im sprachlichen System vorliegen (Brinker et al. 2014, S. 37).

<sup>4</sup> Die 'Referenz' ist "das Bezugsobjekt eines referierenden sprachlichen Ausdrucks", das als Referent oder Referenzträger bezeichnet wird (Vater 2001, S. 90).

In Bezug auf die Richtung der Wiederaufnahme sind zwischen anaphorische (zurückverweisende) und kataphorische (vorausweisende) Verweisform zu unterscheiden. Bei der anaphorischen Verweisform geht es darum, dass der Bezugsausdruck durch das nach ihm stehende Satzteil wieder aufgenommen wird. Im Gegensatz dazu wird bei der kataphorischen Verweisform der Bezugsausdruck durch das vor ihm stehende Satzteil wieder aufgenommen (Brinker et al. 2014, S. 35). Die häufig auftretende Form ist die anaphorische Verweisrichtung. Die kataphorische Verweisrichtung wird vor allem in der Literatur und in den Zeitungstexten eingesetzt, um Spannung und Aufmerksamkeit der Lesenden zu erwecken (Brinker et al. 2014, S. 35).

### 3. Ziel und Fragestellung

Ziel des Beitrags ist es zunächst ein Unterrichtskonzept, das im Lehramtsstudiengang Deutsche Sprache und ihre Didaktik der Marmara Universität angewendet wurde vorzustellen, in dem die Textverknüpfungsmittel textlinguistisch analysiert werden, um einen Zugang zur literarischen Textbedeutung zu erlangen. Im nächsten Schritt wird dieses Unterrichtskonzept evaluiert. Um dieses Ziel zu erreichen, wurden für diese Studie folgende Fragestellungen formuliert:

1. Welchen Beitrag können die Kenntnis und die Analyse von Wiederaufnahmestrukturen im DaF-Studium nach der Wahrnehmung der Student/-innen leisten?
2. Welche Fortschritte können durch die Analyse von Wiederaufnahmestrukturen am Beispiel von literarischen Texten im DaF-Studium nach der Wahrnehmung der Student/-innen erreicht werden?
3. Sollten nach der Wahrnehmung der Student/-innen im DaF-Studium in der Zukunft mehr literarische Texte mit textlinguistischen Analysemethoden bearbeitet werden?

### 4. Unterrichtskonzept zum „Erschließen von literarischer Textbedeutung durch textlinguistische Analyse“ im Lehramtsstudiengang Deutsch als Fremdsprache

Das Unterrichtskonzept „Erschließen der literarischen Textbedeutung durch textlinguistische Analyse“ beruht auf drei Phasen: (1) Erarbeitungsphase, (2) Anwendungsphase und (3) Evaluationsphase. Mit diesem Konzept können die Student/-innen,

- neuere theoretische Ansätze in der Textlinguistik nennen und erläutern,
- Einsichten in den Aufbau von schriftlichen Texten gewinnen,
- textlinguistische Analysemethoden kennenlernen,
- Schriftliche (bzw. literarische) Texte mithilfe textlinguistischer Analysemethoden analysieren,
- Reflexionsfähigkeiten durch Analyse von literarischen Texten mit textlinguistischer Analysemethode erweitern,
- die Textbedeutung der literarischen Texte durch sprachliche Betrachtung erfassen.

#### 4.1. Textkorpus und Unterrichtsmethode

Im Rahmen der Lehrveranstaltung „Textlinguistik“ an der Abteilung Deutsche Sprache und ihre Didaktik der Marmara Universität wurden Auszüge aus folgenden literarischen Texten bearbeitet:



	Titel
1	Von der Muttersprache zur Sprachmutter (Yoko Tawada, 1996)
2	Eins dieser Bilder (Selim Özdoğan, 2003)
3	Stille Post (Dilek Güngör, 2006)
4	Gäste zu haben, oder Gast zu sein ist eine große Ehre (Nilgün Taşman, 2011)
5	Die Trennung (Franco Biondi, 1982)
6	Deutschsein (Zafer Şenocak, 2011)

Tabelle 1: Textkorpus

Das ausgewählte Textkorpus stammt aus der Migrationsliteratur<sup>5</sup>. Die Entscheidung für das Thema „Migration“ wurde bewusst getroffen, da 65% der Student/-innen einen Migrationshintergrund haben und sich für dieses Thema interessieren. Durch die Thematisierung der Aspekte der Migration in den literarischen Texten können sich die Student/-innen an die Themen annähern, mit denen sie selbst in ihrem täglichen Leben in Deutschland selber und/oder ihre Eltern und/oder Bekannten konfrontiert waren. Die literarischen Texte zum Thema Migration ermöglichen vor allem die Behandlung der sprachlichen, literarischen und landeskundlichen Aspekte im DaF-Unterricht (Rösch 2000: 377). Die vorliegende Arbeit legt den Schwerpunkt auf den sprachlichen Aspekt im Unterricht.

#### 4.2. Erarbeitungsphase: Vermittlung von textlinguistischem Wissen

In der Erarbeitungsphase fand die Sprachförderung mittels Vermittlung von metakognitivem Wissen statt (Becker-Mrotzek & Schindler 2007, S. 13-16). In der Erarbeitungsphase ging es darum, textlinguistisches Wissen zu vermitteln.

Tabelle 2: Themen der Lehrveranstaltung

1. Der Textbegriff nach den Forschungsrichtungen
2. Textualitätskriterien
3. Analyse der Textstruktur
3.1. Textkohäsion <sup>6</sup>
• Die explizite Wiederaufnahme
• Rekurrenz
• Substitution
• Pro-Form
• Ellipsen
• Die implizite Wiederaufnahme
• Logisch (begrifflich) begründetes Kontiguitätsverhältnis
• Ontologisch (naturgesetzlich) begründetes Kontiguitätsverhältnis

<sup>5</sup> Unter dem Begriff „Migrationsliteratur“ wird die Literatur über Migration verstanden. Bei diesem Begriff geht es darum, dass dieser sich nicht nur an den Minderheiten orientiert, sondern auch für die einheimischen Autoren offen ist (Rösch 2000: 376). Dabei ist zu betonen, dass für diese Gattungsbestimmung die Begrifflichkeiten MigrantInnenliteratur, Migrationsliteratur und interkulturelle bzw. interlinguale Literatur verwendet werden, die voneinander nicht ausreichend differenziert werden können (für einen Überblick vgl. Rösch 2000, S. 376-377).

<sup>6</sup> Der Abschnitt Textkohäsion (3.1.) stellt zugleich die Kriterien für die textlinguistische Analyse von literarischen Texten (vgl. Abschnitt 6.2.) dar.

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kulturell (Weltwissen) begründetes Kontiguitätsverhältnis</li> </ul>
<p>3.2. Textkohärenz (inhaltliche Zusammenhänge)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Zum Thema-Rhema-Konzept der Prager Schule</li> <li>• Grundformen thematischer Entfaltung</li> </ul>

In Bezug auf die Themen ist zu erwähnen, dass im Unterricht zunächst die Begrifflichkeiten Text und Textualitätskriterien behandelt wurden (vgl. Tabelle 2). Im nächsten Schritt wurde die Struktur des Textes thematisiert. Dabei lag der Schwerpunkt auf der Textkohäsion. Nachdem im Unterricht auf den Begriff Textkohäsion und ihre Typen eingegangen wurden, ging es darum, Beispiele in Bezug auf diese Begrifflichkeiten zu analysieren. Dabei ist zu betonen, dass in der Erarbeitungsphase mit kleineren Textabschnitten gearbeitet wurde. In dieser Phase wurde ein besonderes Gewicht auf eine Verzahnung von theoretischen und anwendungsbezogenen Inhalten gelegt. Im Folgenden werden die Phasen des Unterrichtskonzepts in der Erarbeitungsphase dargestellt (Kühn, 1992):

**Tabelle 3:** Die Phasen des Unterrichtskonzepts in der Erarbeitungsphase

Die Phasen des Unterrichtskonzepts in der Erarbeitungsphase	
1	Die Kohäsionsmittel im Textabschnitt erkennen
2	Die Kohäsionsmittel im Textabschnitt entschlüsseln
3	Die Kohäsionsmittel verwenden, in dem der Textabschnitt mit anderen Kohäsionsmittel umformuliert wird

In der Erarbeitungsphase ging es nach der jeweiligen Begrifflichkeit darum, die jeweiligen Kohäsionsmittel nach den Phasen in der Abbildung 1 zu bearbeiten. Die Student/-innen erhielten während des Unterrichts in der Erarbeitungsphase die Aufgaben die Textabschnitte in Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit zu bearbeiten. Am Ende wurden die Ergebnisse in Plenum zusammen mit den Student/-innen und der Lehrperson diskutiert.

#### 4.3. Anwendungsphase: Textlinguistische Analyse von literarischen Texten

In der Anwendungsphase ging es darum, die erlernten Kenntnisse in der Erarbeitungsphase zu den expliziten und impliziten Wiederaufnahmen am Beispiel von literarischen Texten anzuwenden. Damit die Student/-innen einen literarischen Text erschließen können, müssen sie zuerst in der Lage sein, sprachliche Phänomene auf der Textoberfläche zu erkennen und sie angemessen zu erschließen (z.B. Landgraf 2020; Schleiermacher 1993; Spieß 2016). Im Vergleich zeigen die Untersuchungen, dass die Fremdsprachenlernenden Probleme beim Erschließen der Textoberfläche haben (vgl. Landgraf 2020, Bredel & Pieper 2015). Mit diesen Überlegungen liegt der Schwerpunkt auf der Formfokussierung durch eine textlinguistische Analyse, die mit dem Prinzip der Aufgabenorientierung verbunden wird.

Unter Formfokussierung werden eine Reihe von Techniken verstanden, bei denen der Fokus anhand von Übungen und Aufgaben explizit oder implizit auf die sprachlichen Strukturen gerichtet wird (Ellis 2016, S. 411). Beim Begriff „Form“ handelt es sich nicht nur um die Grammatik, sondern auch um die lexikalischen, phonologischen und pragmalinguistischen Elemente (Ellis 2016; Lyster 2001). Dabei liegt beim vorliegenden Unterrichtskonzept der Schwerpunkt auf der Verbindung von Inhalt und Form im Unterricht.

Der Begriff Aufgabe bezeichnet „ein mehr oder weniger umfangreiches Lernarrangement [...], das die Lernenden mit realitätsnahen, alltagsbezogenen Handlungssituationen konfrontiert, innerhalb derer Themen bearbeitet, Problemsituationen bewältigt und Ergebnisse erzielt werden sollen" (Mertens 2010, S. 7). Dabei geht es im Unterrichtskonzept darum, Zielkompetenzen systematisch zu fördern (Lütge 2019, S. 140).

Im Rahmen des Unterrichtskonzepts erhielten die Student/-innen die Aufgabe, alle Formen der expliziten und impliziten Wiederaufnahmen im literarischen Textauszug aufzuzeigen. Die Aufgabe war in Partnerarbeit zu bearbeiten, wobei jedes Paar einen Textauszug, im Umfang von etwa 800 Wörtern, aus insgesamt sechs Textauszügen aus den literarischen Texten (vgl. Abschnitt 4.1.) bekam. Die Paare hatten eine Woche Zeit für die Bearbeitung. An die Partnerarbeit schloss sich die Gruppenarbeit im Klassenraum an, bei der die Lernenden durch Selbstkorrektur und Reformulierung ihren eigenen Lernprozess beobachteten und kontrollierten. Nach dieser Phase ging es darum die Ergebnisse der Gruppen im Klassenraum zu präsentieren und zu diskutieren. In dieser Diskussionsphase erhielten die Student/-innen die Möglichkeit, Feedback zu ihrer Analyse zu bekommen.

Im Folgenden sollen die Analyseschritte der textlinguistischen Analyse (vgl. Tabelle 2, Abschnitt 3.1.) von literarischen Texten mit Beispielen aus dem ausgewählten Textkorpus, die von den Student/-innen in der Aufgabenphase bearbeitet wurden, dargestellt werden.

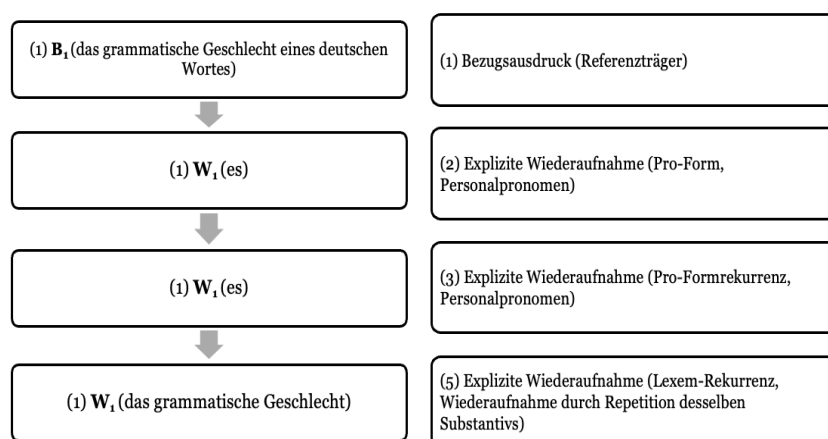
#### 4.3.1. Rekurrenz

Rekurrenz (Repetition) ist die Wiederaufnahme eines bereits eingeführten Ausdrucks im weiteren Textverlauf (Brinker et al. 2014, S. 31). Bei dieser Form wird zwischen der Wiederholung desselben Substantivs (z.B. Mann – Mann) und der Wiederholung derselben Pro-Form (z.B. ich – ich) differenziert. Die Wiederholung desselben Substantivs wird auch als Lexem-Rekurrenz bezeichnet, während die Wiederholung derselben Pro-Forms als Pro-Form-Rekurrenz benannt wird. Der folgende Textauszug liefert ein Beispiel dafür:

**Beispiel 1:** Textauszug aus: „Von der Muttersprache zur Sprachmutter“ (1996) von Yoko Tawada

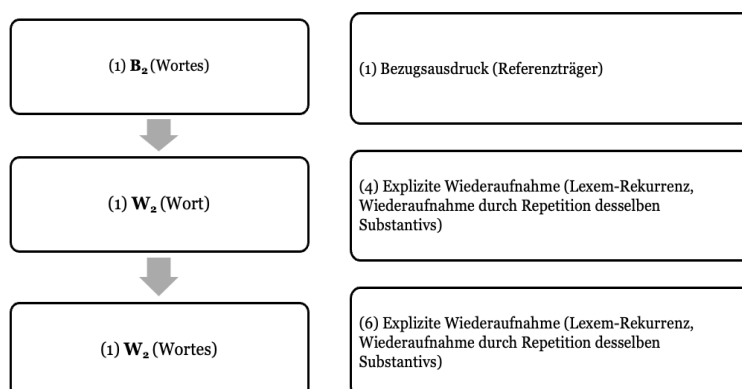
Es machte mir viel Mühe, das grammatische Geschlecht eines deutschen Wortes (1) zu lernen. Ich vergaß es (2) sofort, als hätte es (3) gar keine Beziehung zu dem **Wort** (4). Einem Muttersprachlichen komme das grammatische Geschlecht (5) wie ein natürlicher Teil eines **Wortes** (6) vor, stand in einem Sprachlehrbuch. Ich versuchte immer wieder herauszufinden, wie man sich diese Empfindung erwerben könnte (Yoko Tawada 1996).

Analyse des Beispiel 1 mit grafischer Darstellung:



**Abbildung 2:** grafische Darstellung von B1 zum Beispieltext 1

Aus der Abbildung 2 ist ersichtlich, dass der Bezugsausdruck „das grammatische Geschlecht eines deutschen Wortes“ auf unterschiedliche Arten wieder aufgenommen wird. Die Rekurrenzform (3) gehört zur Kategorie Pro-Formrekurrenz, während die Rekurrenzform (5) der Kategorie der Lexemrekurrenz durch Wiederholung des gleichen Substantivs zuzuordnen ist.



**Abbildung 3:** grafische Darstellung von B2 zum Beispieltext 1

Die Abbildung 3 zeigt, dass der Referenzträger „Wort“ zwei Mal durch die Wiederholung desselben Substantivs (Lexem-Rekurrenz) explizit wieder aufgenommen wird. Zusammengefasst geht aus der Analyse hervor, dass der Beispieltext 1 zwei Bezugsausdrücke beinhaltet, die in Form von vier rekurrenten Elementen wiederaufgenommen werden.

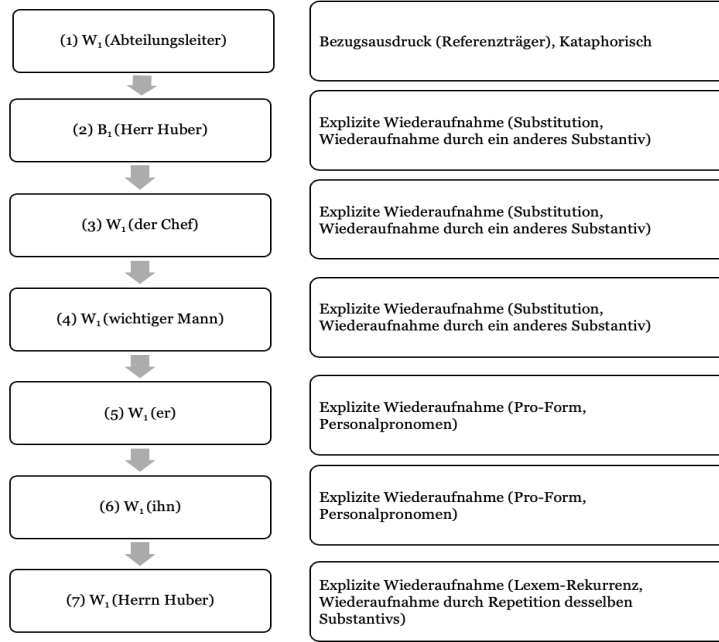
#### 4.3.2. Substitution

Bei der Textverknüpfung durch Substitution geht es darum, dass ein Bezugsausdruck durch andere Wörter oder Wortgruppen wieder aufgenommen wird. Bei dieser Form der Textverknüpfung beziehen sich der wiederaufnehmende und wiederaufgenommene Ausdruck auf das gleiche außersprachliche Objekt, allerdings ist zwischen den beiden Ausdrücken keine vollständige 1:1-Referenzidentität vorhanden (Linke, Nussbaumer & Portmann 2004, S. 246).

**Beispiel 2:** Textauszug aus: „Gäste zu haben, oder Gast zu sein ist eine große Ehre“ (2011) von Nilgün Taşman

**Der Abteilungsleiter** von Anne wohnte in einem Dorf, das wunderschön war. Anne sagte: „Hier wohnt sicher kein einziger Ausländer.“ Mine und ich waren etwas aufgeregt, aber wir freuten uns trotzdem und waren gespannt, wie es im Haus von reichen Leuten aussehen würde. Schließlich war (2) **Herr Huber** (3) **der Chef** meiner Anne und ein (4) **wichtiger Mann** in der Fabrik, obwohl (5) **er** nie eine Krawatte trug. Einmal hatte ich (6) **ihn** sogar in einer blauen Arbeiterhose gesehen. Wir parkten unser Auto neben dem Mercedes von (7) **Herrn Huber**.

Analyse des Beispiel 2 mit grafischer Darstellung:



**Abbildung 4:** grafische Darstellung von B<sub>1</sub> zum Beispieltext 2

Im Textbeispiel 2 wird der Referent *Herr Huber* (2) mehrfach durch andere Substantive *Abteilungsleiter* (1), *der Chef* (3), *wichtiger Mann* (4) wiederaufgenommen. Darüber hinaus erfolgt die Wiederaufnahme des Bezugslements in (5) und (6) durch die Proformen *er*, und *ihn*, die Personalpronomen darstellen. In Bezug auf dieses Beispiel ist zu erwähnen, dass in diesem Beispiel eine kataphorische Verweisform vorhanden ist. Der Textauszug beginnt mit der Substitution *Abteilungsleiter* (1), die in kataphorischer Richtung auf den Bezugsausdruck *Herr Huber* (2) verweist.

#### 4.3.3. Pro-Form

Pro-Formen sind sprachliche Elemente, die inhaltsleer sind und als Vertreter oder Platzhalter einer anderen sprachlichen Einheit stehen können (Linke, Nussbaumer & Portmann 2004, S. 247). Pro-Formen können Wörter, Wortgruppen, Einzelsätze oder ganze Satzgruppen sein (ebd., S. 248). Zu den Pro-Formen gehören vor allem Pronomen und Pro-Adverbien. Zu den Pronomen zählen folgende sprachliche Elemente: (1) Personalpronomen (ich, du, er/sie/es, wir etc.), (2) Reflexivpronomen (mich, dich, sich, mein etc.), (3) Possessivpronomen (mein, dein, ihr, unser, euer etc.), (4) Demonstrativpronomen (der, dieser, jener, solche etc.), (5) Interrogativpronomen, die durch einen Frageoperator charakterisiert sind (wer, was, was für ein, welcher etc.) und (6) Relativpronomen (der, welcher, den etc.). Zu den Pro-Adverbien gehören hingegen folgende Elemente: (1) Relativadverbien

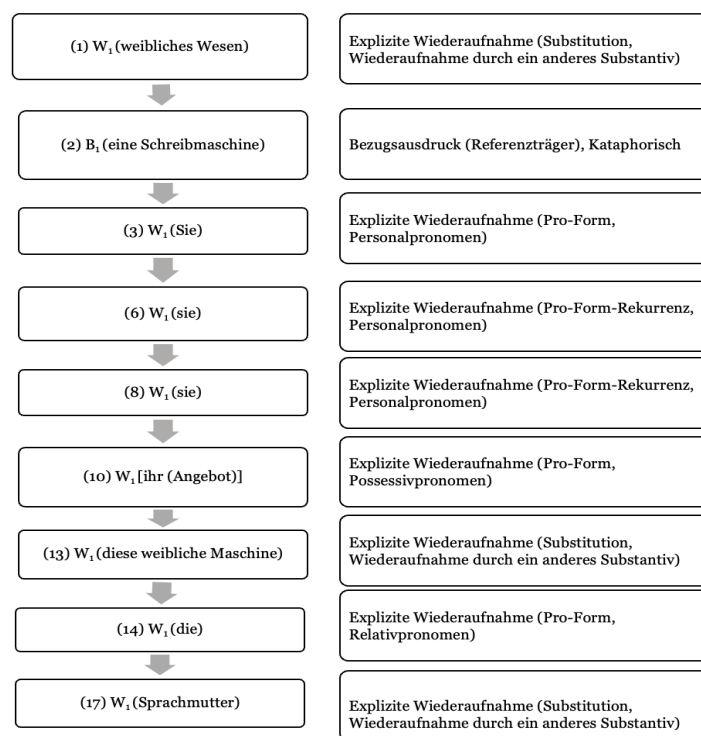
(wo, wie, warum, weshalb etc.), (2) Konjunkionaladverbien (deshalb, daher, da, dort, damals, trotzdem, außerdem etc.) und (3). Pronominaladverbien (dabei, darin, darauf, worin, wofür, damit, hierdurch etc.).

Der folgende Textauszug liefert ein Beispiel für die Wiederaufnahme durch Pro-Form:

**Beispiel 3:** Textauszug aus: „Von der Muttersprache zur Sprachmutter“ (1996) von Yoko Tawada

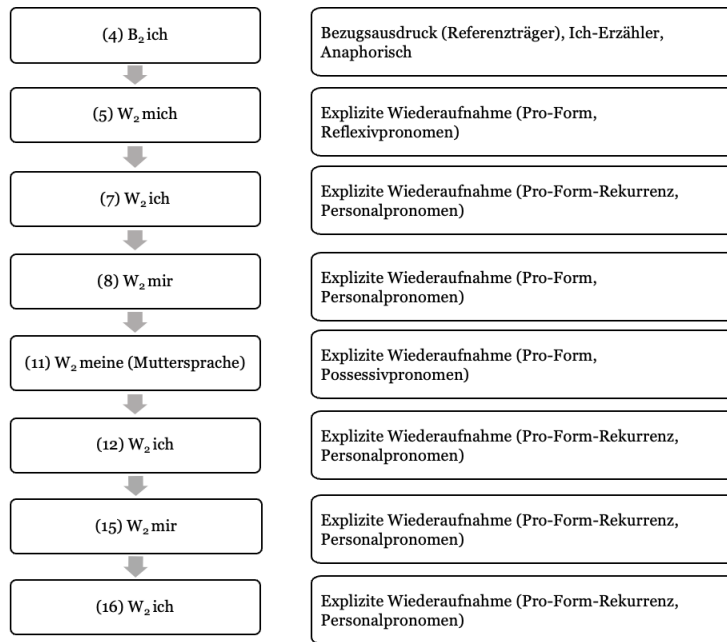
Es gab auch ein weibliches Wesen (1) auf dem Schreibtisch: eine Schreibmaschine (2). Sie (3) hatte einen großen, breiten tätowierten Körper, auf dem alle Buchstaben des Alphabets zu sehen waren. Wenn ich (4) mich (5) vor sie (6) hinsetzte, hatte ich (7) das Gefühl, daß sie (8) mir (9) eine Sprache anbot. Ihr (10) Angebot änderte zwar nichts an der Tatsache, daß Deutsch nicht meine (11) Muttersprache ist, aber dafür bekam ich (12) eine neue Sprachmutter. Diese weibliche Maschine (13), die (14) mir (15) eine Sprache schenkte, nannte ich (16) Sprachmutter (17).

Analyse des Beispiel 3 mit grafischer Darstellung:



**Abbildung 5:** grafische Darstellung von B<sub>1</sub> zum Beispieltext 3

Das Beispiel 3 (vgl. Abbildung 5) veranschaulicht eine Kataphora, den Gebrauch der Substitution vor dem koreferenten Ausdruck. Nach dem Bezugsausdruck Schreibmaschine (2) erfolgt fünf Mal eine anaphorische Verweisung auf diesen Referenzträger. Dabei geht es um eine Textverknüpfung durch ein Personalpronomen (3, 6, 8), Possessivpronomen (10) und Relativpronomen (14). Der Bezugsausdruck wird nicht nur durch Pro-Form, sondern drei Mal auch durch Substitution (1, 13, 17) wieder aufgenommen. In diesem Beispiel ist ein zweiter Referenzträger aufzufinden, dessen Wiederaufnahmestruktur wie folgt (vgl. Abbildung 5) dargestellt ist:



**Abbildung 6:** grafische Darstellung von B<sub>2</sub> zum Beispieltext 3

Aus der Abbildung 6 ist ersichtlich, dass der Bezugsausdruck *ich* (4) durch Reflexivpronomen (5), Personalpronomen (7, 8, 12, 15, 16) und Possessivpronomen (11) wieder aufgenommen wird. Bei drei wiederaufnehmenden Personalpronomen (12, 15, 16) handelt es sich um Pro-Form-Rekurrenz.

#### 4.3.4. Ellipsen

Ellipsen stellen weitere Kohäsionsmittel dar. Bei der Ellipse geht es um eine Form der Textverknüpfung, bei der der Textverweis durch Leerstellen erfolgt (Linke, Nussbaumer & Portmann 2004, S. 221). Die ausgelassenen elliptischen Ausdrücke werden von den Textrezipienten ergänzt.

#### Beispiel 4:

Textauszug aus: „Stille Post“ (2006) von Dilek Güngör

Auch diesmal gab es einen Brief. Onkel Ömer zog ihn aus der Tasche. »Den hat mir dein Vater mitgegeben«, sagte er und **(er)** (1) reichte den Brief meinem Vater. Der räusperte sich, meine Mutter sagte, sie müsse sich schnell die Hände waschen, und **(sie)** (2) stand auf, meine Schwester nahm ihr Handy aus der Tasche und starrte konzentriert auf das Display. Ich ging in die Küche und **(ich)** (3) leerte die Teller mit den Pistazienschalen. »Ich glaube, es ist Geld drin«, sagte Ömer. »Geld? Für uns?« Meine Mutter nahm den Umschlag in die Hand, hielt ihn gegen das Licht, **(meine Mutter)** (4) schüttelte den Umschlag, befühlte das Papier.

In diesem Textauszug (vgl. Beispiel 4) sind die Subjekte *er*, *sie*, *ich* und *meine Mutter* ausgelassen. Somit wird auf die redundante Information, die vorher erwähnt wurde und daher von den Rezipienten bekannt ist, verzichtet.

#### Beispiel 5:

Textauszug aus: „Gäste zu haben, oder Gast zu sein ist eine große Ehre“ (2011) von Nilgün Taşman

(1) Ich war froh, dass es bei uns Türken keinen Rhabarber gab. (2) Bei uns backte niemand einen sauren Kuchen, den hätte auch kein Türke gegessen. (3) Aber wir mussten natürlich **(den Kuchen)**

(a) aufessen und (**wir mussten**) (b) mehrmals sagen, wie gut es geschmeckt hätte, obwohl Lügen  
Günah war.

In diesem Textauszug (vgl. Beispiel 5) sind folgende Ellipsen zu bestimmen: in (3a) wird das Subjekt und in (3b) Subjekt + Modalverb im Präteritum ausgelassen. In den Sätzen eins und zwei wird der Rezipient über den Kuchen informiert und am Anfang des Satzes 3 wird das Subjekt + Modalverb erwähnt, so dass diese Informationen als redundant gelten und ausgespart werden.

#### 4.3.5. Kontiguitätsverhältnisse

Die implizite Wiederaufnahme, bei der es sich nicht um eine Referenzidentität, sondern um eine partielle Koreferenz handelt, wird durch die Beziehung zwischen Wörtern hergestellt. Harweg (1968) fasst diese Bedeutungsrelation unter dem Begriff „semantische Kontiguität“ zusammen. Dies wird in der Regel bewirkt durch die Enthaltenseins-Relation (Brinker et al. 2014, S. 37). Harweg (1968) deutet darauf hin, dass die Kontiguitätsbeziehungen (1) ontologisch bzw. naturgesetzlich (z.B. ein Blitz: der Donner), (2) logisch bzw. begrifflich (z.B. eine Niederlage: der Sieg) oder (3) kulturell (z.B. eine kleine Stadt: der Bahnhof) begründet sein können.

In dem im Unterricht bearbeiteten Textkorpus war das kulturell begründete Kontiguitätsverhältnis deutlich dominierend. Aus diesem Grund soll im Folgenden ein Beispiel zu dieser Beziehung vorgestellt werden.

#### Beispiel 6: Textauszug aus: „die Trennung“ (1982) von Franco Biondi

Seit Weihnachten vorigen Jahres verstehe ich die Welt nicht mehr. Damals bin ich noch mit meiner Frau nach **Italien** (1) gefahren. In unserem **Dorf** (2) haben wir **ein Haus** (3) gebaut. Ich war sehr glücklich, weil meine Rechnung voll aufgegangen war: Wir waren aus unserer miserablen Lage herausgekommen, hatten uns ein schönes **Häuschen** (3a) gebaut, zwei kleine **Felder** (4) gekauft; und ich dachte noch, ein kleines **Geschäft in Pescara** (5) aufzumachen; ich war also so glücklich, daß wir mit unser beider Verdienst so einen Lebensstandard in Italien erreicht hatten.

Analyse des Beispiel 6 mit grafischer Darstellung:

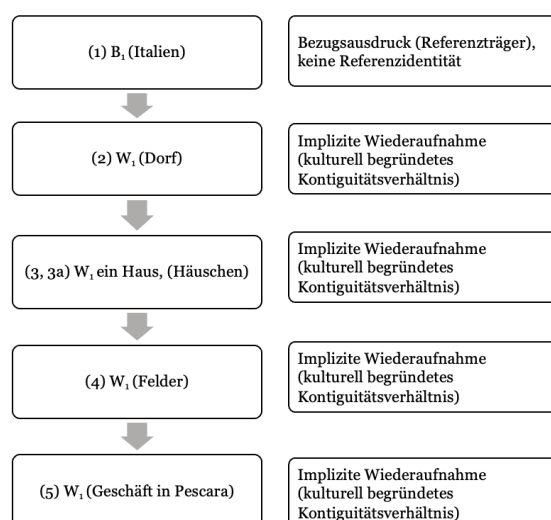


Abbildung 6: grafische Darstellung von B1 zum Beispieltext 6



Implizite Wiederaufnahmen im Beispiel 6 werden durch zwei partielle Koreferenzen realisiert. Die erste implizite Wiederaufnahme in diesem Beispiel ist zwischen den Ausdrücken *Italien* (1) und *Dorf* (2), *ein Haus* (3), *Felder* (4), *Geschäft in Pescara* (5) gegeben. Die Ausdrücke in (2-5) beziehen sich auf die partielle Koreferenz *Italien* (vgl. Abbildung 6). Die Bekanntheit des Dorfes, eines Hauses, der Felder, des Geschäfts in Pescara folgt aus der Bekanntheit von Italien.

## 5. Evaluation des Unterrichtskonzepts „Erschließen von literarischer Textbedeutung durch textlinguistische Analyse“

### 5.1. Forschungsmethode

Um die Wirkung der Unterrichtseinheit „Erschließen von literarischer Textbedeutung durch textlinguistische Analyse“ zu evaluieren, stützt sich die Untersuchung auf eine Aktionsforschung, die qualitativ angelegt ist. Bei der Aktionsforschung geht es um eine systematische Untersuchung der Lehrsituation, die von der Lehrperson selbst durchgeführt wird, um diese Situation zu verbessern (Elliott 1991, S. 69).

### 5.2. Datenerhebung und Datenauswertung

Die Daten der Studie werden anhand schriftlicher Online-Befragung, in der die eingesetzte Unterrichtseinheit „Erschließen von literarischer Textbedeutung durch textlinguistische Analyse“ evaluiert wird, erhoben. Der eingesetzte Fragebogen besteht aus offenen Fragen, bei denen die Student/-innen ihre Wahrnehmung zu den folgenden Themen äußern sollten:

- Beitrag der Kenntnis der Textverknüpfungsmittel und die Analyse von Wiederaufnahmestrukturen im DaF-Studium
- Fortschritte durch die Analyse von Wiederaufnahmestrukturen am Beispiel von literarischen Texten im DaF-Studium
- Bearbeitung von literarischen Texten mit textlinguistischen Analysemethoden im DaF-Studium in der Zukunft

Die Auswertung der Fragen erfolgt nach der Inhaltsanalyse (Mayring 2000). Dabei wird die induktive Kategorienentwicklung herangezogen, da sich die Fragen nicht auf vorher festgelegtes Auswertungsschema beziehen. Die Ergebnisse aus den Daten werden thematisch kodiert und ausgewertet. Um die Zuverlässigkeit der Auswertung zu gewährleisten, wurden die Daten von zwei weiteren Experten aus diesem Bereich kodiert. Es zeigte sich, dass beide Experten auf die gleichen Kategorien gelangten. Dies deutet darauf hin, dass die Kategorienentwicklung dieser Studie zuverlässig ist (Bilgin 2000, S. 16).

### 5.3. Vorgehensweise

Nachdem das eingesetzte Unterrichtskonzept im Umfang von 14 Wochen durchgeführt wurde, ging es darum, das Unterrichtskonzept zu evaluieren. Die Erhebung der schriftlichen Fragebogen erfolgte am Ende des Wintersemesters 2022/2023 in der Lehrveranstaltung „Textlinguistik“ an der Abteilung für Deutsche Sprache und ihre Didaktik der Marmara Universität in Istanbul.

## 5.4. Stichprobe

Die Stichprobe besteht aus 56 Student/-innen aus dem 4. Studienjahr, im Lehramtsstudiengang Deutsch als Fremdsprache der Marmara Universität in Istanbul. 65,0 Prozent (37 Teilnehmende) der Student/-innen sind in Deutschland, 35 Prozent (19 Teilnehmende) in der Türkei geboren. Die Proband/-innen sind zwischen 21 und 30 Jahren alt. Der Mittelwert des Alters der Stichprobe beträgt 23,7. 42 der Proband/-innen sind weiblich (75,0 Prozent) und 14 männlich (25,0 Prozent). 44 Proband/-innen (79 Prozent) sprechen zu Hause nur Türkisch, während 12 Teilnehmende (21,0 Prozent) zu Hause Deutsch und Türkisch sprechen. 65,0 Prozent der Teilnehmer/-innen (37 Proband/-innen) gaben an, mit ihren Freunden Deutsch und Türkisch zu sprechen. 80,0 Prozent der Proband/-innen (45 Teilnehmende) haben eine Schule in Deutschland besucht, während 11 Student/-innen (20,0 Prozent) keine Schule in Deutschland besucht haben. Die Student/-innen haben überwiegend kein Vorbereitungsjahr an der Universität beendet (71,0 Prozent, 40 Teilnehmende). 16 Proband/-innen (29,0 Prozent) gaben an, ein Vorbereitungsjahr abgeschlossen zu haben.

## 5.5. Ergebnisse

In diesem Abschnitt geht es darum, die Befunde zur Bewertung des Unterrichtskonzepts darzustellen.

### 5.5.1. Ergebnisse zum Beitrag der Kenntnis der Textverknüpfungsmittel und die Analyse von Wiederaufnahmestrukturen im DaF-Studium

Die Fragestellung 1 bezog sich darauf, welchen Beitrag die Kenntnis und die Analyse von Wiederaufnahmestrukturen im DaF-Studium nach der Wahrnehmung der Student/-innen leisten können. Im Rahmen dieser Fragestellung konnten vier Hauptkategorien entwickelt werden: (1) Den Textzusammenhang besser verstehen, (2) Hilfestellung für die Textproduktion, (3) Erweiterung der grammatischen bzw. syntaktischen Kompetenzen und (4) Erweiterung der Kenntnisse für das Erstellen von Lernaktivitäten zur Textarbeit im Unterricht. Die Ergebnisse zur ersten Hauptkategorie sollen in der Tabelle 4 gezeigt werden:

**Tabelle 4:** Ergebnisse zur Hauptkategorie "Textzusammenhang besser verstehen"

Hauptkategorie	Subkategorien	Häufigkeit	Prozent
Den Textzusammenhang besser verstehen	durch die Kenntnis über die Wortbezüge im Text	50	31,64
	durch eine systematische Auseinandersetzung mit semantischen, thematischen und syntaktischen Relationen im Text	28	17,72
	die Kenntnis über die Oberflächenstruktur des Textes unterstützt die Tiefenstruktur	20	12,65
	durch die Bearbeitung des Textes auf der Wort- Satz und Textebene	20	12,65
	durch die Erweiterung der grammatischen Kenntnisse	20	12,65
	durch die Kenntnis von semantischer Nähe von Wörtern	12	7,59
	durch das Erkennen von betonten Aussagen im Text	4	2,53
	durch Erleichterung des Kognitionsprozesses	4	2,53

	<b>Gesamtsumme</b>	158	100
--	--------------------	-----	-----

Aus der Tabelle 4 geht hervor, dass zur Hauptkategorie "Textzusammenhang besser verstehen" insgesamt 158 Nennungen aufzufinden sind. 31,64 Prozent (50 Nennungen) der Aussagen beziehen sich auf die Auffassung, dass die Student/-innen den Sinn des Textes durch die Kenntnis über die Wortbezüge im Text besser verstehen konnten. An zweiter Stelle folgt die Meinung, dass die systematische Auseinandersetzung mit semantischen, thematischen und syntaktischen Relationen im Text das Textverstehen erleichtert hat (28 Nennungen, 17,28 Prozent). An dritter Stelle wurden, mit jeweils 20 Aussagen (12,65 Prozent), die Subkategorien Kenntnis über die Oberflächenstruktur des Textes, die Bearbeitung des Textes auf der Wort- Satz und Textebene und Erweiterung der grammatischen Kenntnisse von den befragten angehenden Lehrer/-innen festgestellt. Die Subkategorien Erkennen von betonten Aussagen (4 Nennungen, 2,53) und Erleichterung des Kognitionsprozesses (4 Nennungen, 2,53) werden von den Student/-innen am wenigsten eingeführt.

In der Tabelle 5 sollen die Ergebnisse zur zweiten Hauptkategorie, Hilfestellung für die Textproduktion, dargestellt werden:

**Tabelle 5:** Ergebnisse zur Hauptkategorie "Hilfestellung für die Textproduktion"

Hauptkategorie	Subkategorien	Häufigkeit	Prozent
Hilfestellung für die Textproduktion	Erleichterung beim Verfassen von zusammenhängenden Texten	41	30,83
	Orientierungshilfe beim Verfassen von Sätzen und Paragraphen	36	27,07
	Lernen der Produktion von zusammenhängenden Sätzen mittels Textverknüpfungsmittel in einem Text	20	15,03
	zielgerichteter Einsatz von lexikalischen und syntaktischen Strukturen	16	12,03
	Vermeidung von Wiederholungen	12	9,02
	vielfältige Produktionsmöglichkeit durch Substitution	8	6,02
	<b>Gesamtsumme</b>		133

Tabelle 5 zeigt die Argumente für den Beitrag der Kenntnis und die Analyse der Textverknüpfungsmittel zur „Hilfestellung für die Textproduktion“. Für diese Hauptkategorie wurden von den befragten angehenden Lehrer/-innen 133 Aussagen getroffen. Am häufigsten beziehen sich die Argumente auf die Erleichterung der Textverknüpfungsmittel beim Verfassen von zusammenhängenden Texten (41 Nennungen, 30,83 Prozent). Mit 36 Nennungen argumentieren die Student/-innen, dass Textverknüpfungsmittel als Orientierung beim Verfassen von Texten dienen (27,07 Prozent). Darüber hinaus vertreten die Student/-innen die Meinung, dass sie mittels Kenntnis und Analyse von Textverknüpfungsmitteln in Texten die Produktion von zusammenhängenden Sätzen lernen können (20 Nennungen, 15,03 Prozent).

Die Tabelle 6 soll die Ergebnisse zur Hauptkategorie „Erweiterung der grammatischen bzw. syntaktischen Kompetenzen“ aufzeigen:

**Tabelle 6:** Ergebnisse zur Hauptkategorie „Erweiterung der grammatischen bzw. syntaktischen Kompetenzen“

Hauptkategorie	Subkategorien	Häufigkeit	Prozent
Erweiterung der grammatischen bzw. syntaktischen Kompetenzen	die Funktion der grammatischen Strukturen im Text und die Textverknüpfung besser auffassen	38	36,54
	sprachlichen Phänomene in einem Text benennen	22	21,15
	die grammatischen Regeln erkennen	20	19,23
	den Zusammenhang zwischen den Wörtern und Wortgruppen erstellen	16	15,39
	Selbstbewusster in der Grammatik	8	7,69
	<b>Gesamtsumme</b>	104	100

Aus der Tabelle 6 ist ersichtlich, dass zur Hauptkategorie „Erweiterung der grammatischen bzw. syntaktischen Kompetenzen“ fünf Subkategorien festzustellen sind. Mit 22 Argumenten erwähnen die Befragungsteilnehmer, dass das Benennen von sprachlichen Phänomenen ihre Grammatikkenntnisse erweitert (21,15 Prozent). Darüber hinaus deuteten die Student/-innen darauf hin, dass sie durch die Analyse von Textverknüpfungsmitteln in einem Text die grammatischen Regeln besser erkennen können (20 Nennungen, 19,23 Prozent). Ferner wurden zu dieser Hauptkategorie die Subkategorien Erstellen des Zusammenhangs zwischen den Wörtern (15,39) und Wortgruppen und Selbstbewusster in der Grammatik (7,69 Prozent) festgestellt.

In der vierten Hauptkategorie geht es um die „Erweiterung der Kenntnisse für das Erstellen von Lernaktivitäten zur Textarbeit im Unterricht“, deren Ergebnisse im Folgenden ersichtlich sind (vgl. Tabelle 7):

**Tabelle 7:** Ergebnisse zur Hauptkategorie „Erweiterung der Kenntnisse für die Textarbeit im Unterricht“

Hauptkategorie	Subkategorien	Häufigkeit	Prozent
Erweiterung der Kenntnisse für die Textarbeit im Unterricht	ermöglicht Texte im späteren Berufsleben bzw. als Lehrperson selbstbewusster einzusetzen	32	30,19
	ermöglicht die Kenntnis zur Bearbeitung des Textes Schritt für Schritt	24	22,64
	ermöglicht Grundkenntnisse zur Bearbeitung des Textes auf der Wort-Satz und Textebene	20	18,86
	ermöglicht Grundkenntnisse zur Bearbeitung eines anspruchsvollen Textes im Unterricht	14	13,21
	ermöglicht Ideen zum Einsatz von Textgrammatik im Unterricht	10	9,43
	ermöglicht das Lesen von analysierten Texten im niedrigen Sprachniveau	6	5,67
	<b>Gesamtsumme</b>	106	100

Die Ergebnisse in der Tabelle 7 deuten darauf hin, dass zur Hauptkategorie „Erweiterung der Kenntnisse für die Textarbeit im Unterricht“ insgesamt 106 Aussagen getroffen wurden. Das Hauptargument für die Analyse der Textverknüpfungsmittel in den Texten bezieht sich auf den selbstbewussteren Einsatz

von Texten im späteren Berufsleben (32 Nennungen, 30,19 Prozent). Mit 24 Aussagen sind die Student/-innen der Ansicht, dass die Thematisierung von Textverknüpfungsmitteln im DaF-Studium die Kenntnis zur Bearbeitung des Textes im Unterricht Schritt für Schritt erweitert (22,64 Prozent) und Grundkenntnisse zur Bearbeitung des Textes auf der Wort-Satz und Textebene ermöglicht (18,86 Prozent). 14 Nennungen beziehen sich darauf, dass die Student/-innen Grundkenntnisse zur Bearbeitung eines anspruchsvollen Textes im Unterricht erwerben konnten (13,21 Prozent). Bei 10 Aussagen geht es darum, dass die befragten Student/-innen Ideen zum Einsatz von Textgrammatik im Unterricht sammeln konnten (9,43 Prozent). 6 Student/-innen sind der Ansicht, dass sie mit der Analyse von Textverknüpfungsmitteln Texte auf niedrigem Sprachniveau effektiver lesen werden können (5,67 Prozent).

### 5.5.2. Ergebnisse zu den Fortschritten durch die Analyse von Wiederaufnahmestrukturen am Beispiel von literarischen Texten im DaF-Studium

In der Fragestellung 2 ging es darum festzustellen, welche Fortschritte durch die Analyse von Wiederaufnahmestrukturen am Beispiel von literarischen Texten im DaF-Studium nach der Wahrnehmung der Student/-innen erzielt werden können. Im Rahmen dieser Fragestellung konnten vier Hauptkategorien entwickelt werden: (1) Verstehen von komplexeren Texten, (2) Erweiterung von textlinguistischen Kenntnissen, (3) Förderung der Textkompetenz und (4) Förderung der Schreibkompetenz. Die Ergebnisse zur ersten Hauptkategorie sollen in der Tabelle 8 gezeigt werden.

**Tabelle 8:** Ergebnisse zur Hauptkategorie „Verstehen von komplexeren Texten“

Hauptkategorie	Subkategorien	Häufigkeit	Prozent
Verstehen von komplexeren Texten	durch die Analyse von Textverknüpfungsmitteln im Text	38	32,20
	durch die Zuordnung der Wörter mittels textlinguistischer Analyse	20	16,95
	durch Erfassen des roten Fadens mittels Analyse von Wiederaufnahmestrukturen	20	16,95
	durch eine systematische Analyse des Textes (Schritt für Schritt)	20	16,95
	durch die sprachliche Bearbeitung des Textes	16	13,56
	durch Förderung des flüssigen Lesens	4	3,39
	<b>Gesamtsumme</b>		118

Aus der Tabelle 8 geht hervor, dass für das Hauptargument „Verstehen von komplexeren Texten“ für die Analyse der Textverknüpfungsmittel am Beispiel von literarischen Texten insgesamt 118 Aussagen zu finden sind. Die Student/-innen äußern als Begründung für das Hauptargument „Verstehen von komplexeren Texten“ am häufigsten, dass die Analyse von Textverknüpfungsmitteln ihr Verstehen von komplexeren Texten ermöglicht hat (38 Nennungen, 32,20 Prozent). An zweiter Stelle folgen drei Aussagen mit 20 Nennungen (16,95 Prozent): Zuordnung der Wörter durch die textlinguistische Analyse, Zuordnung der Wörter mittels textlinguistischer Analyse und systematische Analyse des Textes. Darüber hinaus heben die Student/-innen die sprachliche Bearbeitung (13,56 Prozent) und die Förderung des flüssigen Lesens hervor (3,39 Prozent).

In der Tabelle 9 werden die Ergebnisse zur Hauptkategorie „Erweiterung von textlinguistischen Kenntnissen“ aufgezeigt.

**Tabelle 9:** Ergebnisse zur Hauptkategorie „Erweiterung von textlinguistischen Kenntnissen“

Hauptkategorie	Subkategorien	Häufigkeit	Prozent
Erweiterung von textlinguistischen Kenntnissen	durch die selbstständige Anwendung der erworbenen Kenntnisse auf einen literarischen Text	36	33,64
	durch konzentriertes Arbeiten mit einem längeren Text	24	22,43
	durch einen schrittweisen (systematischen) Vorgang an den literarischen Text	20	18,69
	durch die eigene Anwendung textlinguistische Analysemethoden	15	14,02
	durch Förderung des Sprachbewusstseins	12	11,22
	<b>Gesamtsumme</b>	107	

Die Tabelle 9 zeigt, dass zum Hauptargument „Erweiterung von textlinguistischen Kenntnissen“ für die erzielten Fortschritte durch die textlinguistische Analyse von literarischen Texten fünf Subkategorien festzustellen sind. Die Student/-innen heben am häufigsten hervor, dass sie durch die selbstständige Anwendung der erworbenen Kenntnisse auf einen literarischen Text ihre textlinguistischen Kenntnisse erweitern konnten (36 Nennungen, 33,64 Prozent). Eine weitere Begründung für die Erweiterung von textlinguistischen Kenntnissen betrifft das konzentrierte Arbeiten mit einem längeren Text (24 Nennungen, 22,43 Prozent). Auf dem dritten Platz (20 Nennungen) liegt die Aussage, dass die Student/-innen ihre textlinguistischen Kenntnisse durch das systematische Vorgehen am literarischen Text erweitert haben (18,69 Prozent). Ferner konnten die Teilnehmer/-innen ihre textlinguistischen Kenntnisse dadurch entwickeln, dass sie die Möglichkeit hatten, textlinguistische Analysemethoden selber anzuwenden (15 Nennungen, 14,02 Prozent). Die Teilnehmer/-innen sind der Meinung, dass durch die textlinguistische Analyse eines literarischen Textes ihr Sprachbewusstsein gefördert wurde (12 Nennungen, 11,22 Prozent).

In der dritten Hauptkategorie geht es um die Darstellung der Ergebnisse zur „Förderung der Textkompetenz“, deren Ergebnisse im Folgenden ersichtlich sind (vgl. Tabelle 10):

**Tabelle 10:** Ergebnisse zur Hauptkategorie „Förderung der Textkompetenz“

Hauptkategorie	Subkategorien	Häufigkeit	Prozent
Förderung der Textkompetenz	durch die Arbeit mit sprachlichen Strukturen nicht auf der Satz- sondern Textebene	36	30,00
	durch die Thematisierung von grammatischen Strukturen in einem Kontext	26	21,66
	durch die Anwendung der grammatischen Regeln	24	20,00
	durch das Verstehen und Behalten der grammatischen Strukturen	20	16,67
	durch einen umfangreichen Einsatz von sprachlichen Mitteln	14	11,67

	<b>Gesamtsumme</b>	120	100
--	--------------------	-----	-----

Aus der Tabelle 10 ist ersichtlich, dass für die Hauptkategorie „Förderung der Textkompetenz“ insgesamt 120 Aussagen festgestellt werden konnten. 30 Prozent der Begründungen für die Förderung der Textkompetenz durch die textlinguistische Analyse von literarischen Texten beziehen sich auf die Arbeit mit sprachlichen Strukturen nicht auf der Satz- sondern auf der Textebene (36 Nennungen). Die Student/-innen vertreten die Meinung, dass die Thematisierung von grammatischen Strukturen in einem Kontext ihre Textkompetenz gefördert hat (26 Nennungen, 21,66 Prozent). Auf dem dritten Platz (24 Nennungen) liegt das Argument Anwendung der grammatischen Regeln (20,00 Prozent). Auch das Verstehen und Behalten der grammatischen Strukturen (16,67 Prozent) und der umfangreiche Einsatz von sprachlichen Mitteln (11,67 Prozent) durch die textlinguistische Analyse von literarischen Texten haben nach Ansicht der Student/-innen ihre Textkompetenz gefördert.

Die Tabelle 11 soll die Ergebnisse zur Hauptkategorie „Förderung der Schreibkompetenz“ aufzeigen:

**Tabelle 11:** Ergebnisse zur Hauptkategorie „Förderung der Schreibkompetenz“

Hauptkategorie	Subkategorien	Häufigkeit	Prozent
Förderung der Schreibkompetenz	durch Entwicklung der Fähigkeit Texte ohne Wiederholungen zu produzieren	25	37,31
	durch systematische Auseinandersetzung mit semantischen, thematischen und syntaktischen Relationen	23	34,33
	durch die Erweiterung des Wortschatzes	19	28,36
	<b>Gesamtsumme</b>	67	100

Die Ergebnisse aus der Tabelle 11 deuten darauf hin, dass zur Hauptkategorie „Förderung der Schreibkompetenz“ insgesamt 67 Nennungen aufzufinden sind. 37,31 Prozent (25 Nennungen) der Aussagen beziehen sich auf die Auffassung, dass die Student/-innen durch die textlinguistische Analyse von literarischen Texten ihre Fähigkeit entwickeln konnten, Texte ohne Wiederholungen zu produzieren. Die Teilnehmer/-innen sind der Ansicht, dass die systematische Auseinandersetzung mit semantischen, thematischen und syntaktischen Relationen im Unterricht ihre Schreibkompetenz fördern konnte (23 Nennungen, 34,33 Prozent). An letzter Stelle folgt die Begründung, dass die textlinguistische Analyse die Förderung der Schreibkompetenz ermöglicht, in dem die Student/-innen ihren Wortschatz entwickeln konnten.

### 5.5.3. Ergebnisse zur Bearbeitung von literarischen Texten mit textlinguistischen Analysemethoden im DaF-Studium in der Zukunft

Die Fragestellung 3 bezieht sich darauf, ob nach der Wahrnehmung der Student/-innen im DaF-Studium in der Zukunft mehr literarische Texte mit textlinguistischen Analysemethoden bearbeitet werden sollten. Im Rahmen dieser Fragestellung konnten sechs Hauptkategorien identifiziert werden (vgl. Tabelle 12).

**Tabelle 12:** Ergebnisse zur Bearbeitung von literarischen Texten im DaF-Studium in der Zukunft

Hauptkategorien	Häufigkeit	Prozent
ermöglicht den Textzusammenhang durch Analyse von Verknüpfungsmittel besser zu verstehen	41	28,67
ermöglicht einen selbstbewussteren Umgang mit Texten im späteren Berufsleben	32	22,38
ermöglicht einen leichteren Umgang mit Texten im Studium	28	19,58
ermöglicht Grundkenntnisse zur textlinguistischen Analysemethoden	20	13,99
ermöglicht einen Perspektivenwechsel durch sprachliche Betrachtung eines literarischen Textes	12	8,39
ermöglicht die Erhöhung der Motivation durch Abwechslung im Unterricht	10	6,99
Gesamtsumme	143	100

Die Tabelle 12 zeigt, dass für die Bearbeitung von literarischen Texten mit textlinguistischen Analysemethoden im DaF-Studium in der Zukunft insgesamt 143 Argumente genannt werden. Die Student/-innen äußern die Meinung, dass die textlinguistische Analyse von literarischen Texten es ermöglicht, den Textzusammenhang besser zu verstehen (41 Nennungen), selbstbewusster mit Texten im späteren Berufsleben (32 Nennungen) sowie im Studium (28 Nennungen) umzugehen, Grundkenntnisse zu textlinguistischen Analysemethoden zu erwerben (20 Nennungen), die Perspektive im Unterricht zu wechseln (12 Nennungen) sowie durch eine Abwechslung im Unterricht die Lernenden zu motivieren (10 Nennungen).

## 6. Schluss

In der Untersuchung ging es darum, ein Unterrichtskonzept zum Erschließen von literarischer Textbedeutung durch textlinguistische Analysen im Lehramtsstudiengang Deutsch als Fremdsprache in der Türkei zu präsentieren und Befunde zur Bewertung des Unterrichtskonzepts darzustellen. Anhand einer exemplarischen Analyse konnte aufgezeigt werden, wie ein literarischer Text hinsichtlich der textlinguistischen Merkmale untersucht und im Lehramtsstudiengang Deutsch als Fremdsprache eingesetzt werden kann.

Aus der Auswertung der Befragung mit 56 Student/-innen sind folgende Befunde festzuhalten:

In Bezug auf den Beitrag der Kenntnis zum Textverknüpfungsmittel und die Analyse von Wiederaufnahmestrukturen im DaF-Studium betonen die Student/-innen vor allem, dass die Analyse und Kenntnis der Textverknüpfungsmittel dazu beitragen, den Textzusammenhang besser zu verstehen und die grammatischen bzw. syntaktischen Kompetenzen sowie die Kenntnisse für die Textarbeit im Unterricht zu entwickeln. Darüber hinaus geben die Student/-innen an, dass die Analyse der Textverknüpfungsmittel als Hilfestellung für die Textproduktion dient.

Im Hinblick auf die erreichten Fortschritte durch die Analyse von Wiederaufnahmestrukturen am Beispiel von literarischen Texten zeigt die Fragebogenerhebung, dass die beteiligten Student/-innen durch das eingesetzte Unterrichtskonzept nach ihrer Wahrnehmung Fortschritte vor allem im Bereich Verstehen von komplexeren Texten erzielen konnten. Bei detaillierter Ansicht der einzelnen Fortschritte nach der Wahrnehmung der Student/-innen kann festgehalten werden, dass sie vor allem durch die Analyse von Verknüpfungsmitteln im Text, durch die Zuordnung der Wörter anhand textlinguistischer



Analysen, sowie durch das Erfassen des roten Fadens anhand der Analyse von Wiederaufnahmestrukturen, ihr Leseverstehen von komplexeren Texten entwickeln konnten. Dieses Ergebnis stimmt mit den Vorstellungen von Spieß (2016) und Landgraf (2020) überein, die die sprachliche Gestalt als Voraussetzung für das Herstellen des Sinnzusammenhangs eines literarischen Textes darstellen. Auch Schleiermacher (1993) deutet darauf hin, dass das Textverstehen nicht ohne Verstehen der Sprache möglich ist (vgl. Schleiermacher 1993, S. 77). Der zweite Fortschritt, der durch die textlinguistische Analyse von literarischen Texten erreicht werden konnte, betrifft die textlinguistischen Kenntnissen. Fortschritte im Bereich textlinguistischer Kenntnisse konnten die Student/-innen dadurch erzielen, dass sie die Möglichkeit hatten, die erworbenen Kenntnisse auf einen literarischen Text anzuwenden, in dem sie in der Anwendungsphase des Unterrichts konzentriert an einem langen zusammenhängenden Text arbeiten mussten und so einen literarischen Text systematisch bearbeitet haben. Mit diesen Argumenten werden die Schwerpunkte des Unterrichtskonzepts angesprochen, nämlich *Aufgabenorientierung* (vgl. Mertens 2010) und *systematische Kompetenzentwicklung* (vgl. Lütge 2019). Die Student/-innen vertreten die Meinung, dass die Analyse von Wiederaufnahmestrukturen am Beispiel von literarischen Texten ihre Textkompetenz gefördert hat (120 Nennungen). Fortschritte in diesem Bereich konnten vor allem durch die Förderung der grammatischen Kenntnisse in unterschiedlicher Form erreicht werden (84 Nennungen). Dazu heben die Student/-innen besonders hervor, dass die Fortschritte im Bereich der Textkompetenz durch die Arbeit mit sprachlichen Strukturen nicht auf der Satz- sondern auf der Textebene erzielt werden konnten (36 Nennungen). Hier wird die *systematische Formfokussierung durch textlinguistische Analyse* (vgl. Ellis 2016) benannt, die als Schwerpunkt des Unterrichtskonzepts gesetzt wurde. Den vierten Bereich der erzielten Fortschritte durch die textlinguistische Analyse von literarischen Texten betrifft die Schreibkompetenz (67 Nennungen). In diesem Bereich geht es um die Entwicklung der Fähigkeit Texte ohne Wiederholungen zu schreiben, um die systematische Auseinandersetzung mit semantischen, syntaktischen und thematischen Relationen von literarischen Texten, sowie um die Wortschatzerweiterung.

Die Ergebnisse der Fragebogenerhebung zeigen, dass die Student/-innen eine häufigere Bearbeitung von literarischen Texten mit textlinguistischen Analysemethoden im DaF-Studium in der Zukunft als sinnvoll bewerten (143 Nennungen). Dabei äußern die befragten Student/-innen folgende Argumente: die Bearbeitung von literarischen Texten mit textlinguistischen Analysemethoden trägt dazu bei, selbstbewusster mit Texten im späteren Berufsleben umzugehen (32 Argumente), leichter mit Texten im Studium umzugehen (28 Argumente) und Grundkenntnisse zu textlinguistischen Analysemethoden zu erwerben (20 Argumente). Ein wichtiges Ergebnis besteht darin, dass die Student/-innen sich eine frühere Bearbeitung von literarischen Texten mit textlinguistischen Analysemethoden im Lehramtsstudiengang Deutsch als Fremdsprache wünschen, damit sie im Studium effektiver mit Texten arbeiten können.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass das Unterrichtskonzept „Erschließen von literarischer Textbedeutung durch textlinguistische Analyse“ von den angehenden Deutschlehrer/-innen positiv bewertet wurde und das Unterrichtskonzept ihre Kompetenzen entwickeln konnte.

Zuletzt soll betont werden, dass die Befunde dieser Studie sich auf eine Stichprobe von 56 Student/-innen beschränken und für eine hohe Reichweite empirisch weiter überprüft werden müssen. Darüber hinaus ist empfehlenswert, eine empirische Vergleichsstudie, die quantitativ angelegt ist durchzuführen, um die Wirksamkeit dieses Unterrichtskonzepts zu überprüfen.

### Literaturverzeichnis

- Becker-Mrotzek, M. & Schindler, K. (2007). Schreibkompetenz modellieren. In M. Becker-Mrotzek, & K. Schindler (Hg.), *Texte schreiben. Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik* 5 (S. 7-26). Duisburg: Gilles & Francke.
- Bilgin, N. (2000). *Sosyal Bilimlerde İçerik Analizi. Teknikler ve Örnek Alıştırmalar*. Ankara: Siyasal Yay.
- Brinker, K., Cölfen, H.; Pappert, S. (2014). *Linguistische Textanalyse: eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Bredel, U., & Pieper, I. (2015). *Integrative Deutschdidaktik*. Paderborn: Schöningh.
- Bußmann, H. (1990). *Lexikon der Sprachwissenschaft*. Stuttgart: Kröner.
- Christmann, U., & Groeben, N. (1999). Psychologie des Lesens. In B. Franzmann, K. Hasemann, D. Löffler, & E. Schön (Hg.), *Handbuch Lesen* (S. 145–223). München: Saur.
- de Beaugrande, R. A., & Dressler, W. U. (1981). *Einführung in die Textlinguistik*. Niemeyer, Tübingen.
- Ehlers, Swantje (2014). Lesekompetenz in der Zweitsprache. In B. Ahrenholz, & I. Oomen-Welke (Hg.), *Deutsch als Zweitsprache* (S. 215–227). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Ellis, R. (2016). Anniversary Article Focus on Form: A Critical Review. *Language Teaching Research*, 20(3), 405–428.
- Elliott, J. (1991). *Action research for educational change*. Buckingham: Open University Press.
- Hachmeister, S. (2022). Didaktische Vermittlung von Kohärenzfähigkeit In M. Becker-Mrotzek & J. Grabowski (Hg.), *Schreibkompetenz in der Sekundarstufe: Theorie, Diagnose und Förderung* (S. 9–27). Münster: Waxmann.
- Halliday M.A.K. & Hasan R. (1976). *Cohesion in English*. London/New York: Longman.
- Harweg, R. (1968). *Pronomina und Textkonstitution*. 2. Auflage. München: Fink.
- Kröger-Bidlo, H, & Rupp, G. (2013). Textkohäsion als Bedingung des Leseverständnisses bei der Verarbeitung expositorischer Texte. *Didaktik Deutsch* 18(35), 83-101.
- Kühn, P. (1992). Phraseodidaktik, Entwicklungen, Probleme und Überlegungen für den Muttersprachenunterricht und den Unterricht DaF. In G., Henrici, & E. Zöfgen (Hg.), *Fremdsprachen lernen und lehren* 21 (S. 169-189). Tübingen: Narr.
- Landgraf, T. (2020). *Sprachbetrachtung im Literaturunterricht? Integration von sprachlichem und literarischem Lernen in der Sekundarstufe II. Eine kritisch-systematische Untersuchung*. Münster, New York: Waxmann.
- Lenhard, W. (2013). *Leseverständnis und Lesekompetenz. Grundlagen – Diagnostik – Förderung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Linderholm, T., Everson, M. G., van den Broeck, P., Mischinski, M., Crittenden, A., & Samuels, J. (2000). Effects of causal text revision on more- and less-skilled readers' comprehension of easy and difficult narrative texts. *Cognition and Instruction*, 18, 525-556.
- Linke, A., Nussbaumer, M., & Portmann, P. R. (2004). *Studienbuch Linguistik*. Tübingen: Niemeyer Verlag.
- Lütge, Christiane (2019). Digitalität und Bildung: Fremdsprachenlernen zwischen Innovation und Irritation. In E. Burwitz-Melzer, C. Riemer, & L. Schmelte (Hg.), *Das Lehren und Lernen von Fremd- und Zweitsprachen im digitalen Wandel. Arbeitspapiere der 39. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (S. 138-149). Tübingen: Narr.
- Lyster, R. (2001). Negotiation of form, recasts, and explicit correction in relation to error types and learner repair in immersion classrooms. *Language Learning*, 51, 265–301.
- Martínez, M., & Scheffel, M. (2009). *Einführung in die Erzähltheorie*. München: Beck.

- Mayring, P. (2000). Qualitative Content Analysis. Forum Qualitative Sozialforschung. *Qualitative Social Research*, 1(2). <https://doi.org/10.17169/fqs-1.2.1089>.
- Mertens, J. (2010). Aufgabenorientierung. In C. Surkamp (Hg.), *Metzler Lexikon*. (7–9). *Fremdsprachendidaktik*. Stuttgart, Weimar: Metzler.
- Richter, T., & Christmann, U. (2002). Lesekompetenz: Prozessebenen und interindividuelle Unterschiede In N. Groeben, & B. Hurrelmann (Hg.), *Lesekompetenz: Bedingungen, Dimensionen, Funktionen* (S. 25–58). Weinheim/München: Juventa.
- Rosebrock, C., & Nix, D. (2012). *Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Rösler, D. (2001). Lehren und Lernen von Deutsch als Fremdsprache in der europäischen Auslandsgermanistik. In G. Helbig, L. Götze, G. Henrici, & H. J. Krumm (Hg.), *Deutsch als Fremdsprache: Ein internationales Handbuch* (S. 1151–1159). Berlin: de Gruyter.
- Schleiermacher, F. (1993). *Hermeneutik und Kritik. Mit einem Anhang sprachphilosophischer Texte Schleiermachers*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Schmitz, A. (2015). Globale Textkohäsion zur Förderung des Textverständnisses: Wie wirkt die globale Textkohäsion bei unterschiedlichen Lesestrategiekenntnissen? *Didaktik Deutsch*, 20(39), 42-60.
- Schmitz, A., Schuttkowski, C, Rothstein, B, & Gräsel, C (2016). Die Wahrnehmung von temporaler Textkohäsion und deren Bedeutung für das Textverständnis. Wie reagieren Lernende auf temporale Kohäsion am Beispiel eines Sachtextes? *Leseforum* (S.1-11). Abgerufen von [https://www.leseforum.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/571/2016\\_2\\_Schmitz\\_et\\_al.pdf](https://www.leseforum.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/571/2016_2_Schmitz_et_al.pdf)
- Schnotz, W. (1994). *Aufbau von Wissensstrukturen. Untersuchungen zur Kohärenzbildung beim Wissenserwerb mit Texten. Fortschritte der psychologischen Forschung*. Weinheim: 20. Beltz Psychologie-Verl.-Union.
- Spieß, C. (2016). Der Leser als Trüffelschwein. Ein (text)linguistischer Zugang zum literarischen Textverständnis. *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik* (3), 439-462.
- van Dijk, T. A., & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.
- Vater, H. (2001). *Einführung in die Textlinguistik*. 3. erw. Aufl. München: Fink.
- Rösch, H. (2000). Migrationsliteratur im DaF-Unterricht. *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 27(4), 376-392.
- Voss, J. F.; & Silfies, L. N. (1996). Learning from history text. The integration of knowledge and comprehension skill with the text structure. *Cognition and Instruction*, 14(1), 45-68.

### Textkorpus

- Biondi, Franco (1982). Die Trennung. In *Die Tarantel. Erzählungen 2* (S. 51-62). Ficherhude: Atelier im Bauernhaus.
- Güngör, Dilek (2006). Stille Post. In *Unter uns. Meine türkische Familie und ich* (S.12-13). München: btb Verlag.
- Özdoğan, Selim (2003). Eins dieser Bilder. In *Trinkgeld vom Schicksal* (S.163-164). Berlin: Aufbau Taschenbuch Verlag.
- Şenocak, Zafer (2011). *Deutschsein. Eine Aufklärungsschrift*. Hamburg-Bergedorf: Edition Körber Stiftung.
- Taşman, Nilgün (2011). Gäste zu haben oder Gast zu sein, ist eine große Ehre. In *Ich träume deutsch ... und wache türkisch auf: Eine Kindheit in zwei Welten* (S. 69-80), E-book. Freiburg im Breisgau: Herder.
- Tawada, Yoko (1996). Von der Muttersprache zur Sprachmutter. In *Talisman* (S. 9-15). Tübingen: Konkursbuch.

## 54. Zwischen Vergangenheit und Verlust: Joseph Roths *Die Kapuzinergruft* im Kontext von Ulrich Becks *Risikogesellschaftstheorie*<sup>1</sup>

Halit ÜRÜNDÜ<sup>1</sup>

**APA:** Üründü, H. (2023). Zwischen Vergangenheit und Verlust: Joseph Roths *Die Kapuzinergruft* im Kontext von Ulrich Becks *Risikogesellschaftstheorie*. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (36), 934-945. DOI: 10.29000/rumelide.1369130.

### Abstrakt

Die vorliegende Forschungsarbeit behandelt den historischen Roman *Die Kapuzinergruft* von Joseph Roth im Zusammenhang mit Ulrich Becks *Risikogesellschaftstheorie*. Joseph Roth (1894-1939), ein österreichischer Schriftsteller, erlebte die Auswirkungen des Ersten und Zweiten Weltkriegs. Sein Roman *Die Kapuzinergruft* (1938) beleuchtet Ereignisse nach dem Ersten Weltkrieg und um 1938. Die Geschichte handelt von einem Kriegsveteranen, der mit emotionaler Hilflosigkeit und Einsamkeit im Schatten des zusammengebrochenen Imperiums kämpft. Es wird untersucht, wie im Roman die Darstellung der verlorenen Generation Hoffnungslosigkeit und Hilflosigkeit verdeutlicht und wie diese Darstellung im Zusammenhang mit Ulrich Becks *Risikogesellschaftstheorie* interpretiert werden kann. Der Protagonist, ein Nachkomme der Familie Trotta, spiegelt in seiner Verzweiflung Schwäche, politische Gleichgültigkeit und Orientierungslosigkeit wider. Der Autor enthüllt zudem die Gleichgültigkeit der Menschen jener Zeit gegenüber Ereignissen und ihre Ignoranz in Bezug auf soziale Zusammenhänge. Die vorliegende Forschungsarbeit trägt wesentlich dazu bei, ein tieferes Verständnis für die persönlichen Konsequenzen, die aus historischen Umwälzungen und gesellschaftlichen Entwicklungen resultieren, zu erlangen. Sie verwebt dabei die literarische Schilderung der verlorenen Generation in Joseph Roths Roman mit den soziologischen Konzepten von Ulrich Beck. Diese Verknüpfung ermöglicht eine gleichzeitige Betrachtung individueller Erfahrungen sowie allgemeiner sozialer Trends. Besondere Betonung erfährt hierbei die Bedeutung des historischen Kontextes, welcher essentiell ist, um das Zusammenspiel menschlicher Erfahrungen im Spannungsfeld zwischen Vergangenheit und Verlust angemessen zu erfassen.

**Schlüsselwörter:** Joseph Roth, Ulrich Beck, Modernisierung, Literarische Reflexion, Kriegstrauma

### Geçmiş ile kayıp arasında: Ulrich Beck'in 'Risk Toplumu Teorisi' bağlamında Joseph Roth'un *Die Kapuzinergruft*'u

Makalede Joseph Roth'un tarihi romanı Ulrich Beck'in 'Risk Toplumu Teorisi' bağlamında ele alınmaktadır. Avusturyalı yazar Joseph Roth (1894-1939), Birinci ve İkinci Dünya Savaşlarının etkilerini yaşadı. *Die Kapuzinergruft* (1938) adlı romanı, Birinci Dünya Savaşı sonrası ve 1938 civarındaki olaylara ışık tutar. Hikaye, çökmüş bir imparatorluğun gölgesinde duygusal çaresizlik ve yalnızlıkla mücadele eden bir savaş gazisini konu alır. Romandaki kayıp kuşak tasvirinin umutsuzluk ve çaresizliği nasıl resmettiği ve bu tasvirin Ulrich Beck'in "risk toplumu teorisi" ile bağlantılı olarak nasıl yorumlanabileceği incelenmektedir. Trotta ailesinin soyundan gelen kahraman, umutsuzluğundaki zayıflığı, politik ilgisizliği ve yönelim bozukluğunu yansıtıyor. Yazar aynı zamanda o dönemin insanının olaylara karşı ilgisizliğini ve toplumsal bağlamlara ilişkin bilgisizliğini de ortaya

<sup>1</sup> Dr, Öğretim Üyesi, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, Yabancı Diller Bölümü (Niğde, Türkiye), urundu@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0001-7295-1962 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 16.08.2023- kabul tarihi: 20.10.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1369130]

koymaktadır. Bu araştırma çalışması, tarihsel çalkantılardan ve toplumsal gelişmelerden kaynaklanan kişisel sonuçların daha derinlemesine anlaşılmasına önemli bir katkı sağlıyor. Makale, Joseph Roth'un romanında kayıp kuşağın edebi tasvirinin Ulrich Beck'in sosyolojik kavramlarıyla nasıl iç içe geçtiğini incelemektedir. Bu bağlantı, bireysel deneyimlerin yanı sıra genel toplumsal eğilimlerin de eş zamanlı değerlendirilmesine olanak sağlar. Geçmiş ile kayıp arasındaki gerilim alanında insan deneyiminin etkileşimini yeterince kavramak için gerekli olan tarihsel bağlamın önemine özellikle vurgu yapılıyor.

**Anahtar kelimeler:** Joseph Roth, Ulrich Beck, modernleşme, edebi yansıma, savaş travması

## **Between past and loss: Joseph Roth's *Die Kapuzinergruft* in the context of Ulrich Beck's 'Risk Society Theory'**

### **Abstract**

The article deals with the historical novel by Joseph Roth in connection with Ulrich Beck's 'Risk Society Theory'. Joseph Roth (1894-1939), an Austrian writer, experienced the effects of World War I and World War II. His novel *Die Kapuzinergruft* (1938) sheds light on events after World War I and around 1938. The story is about a war veteran who struggles with emotional helplessness and loneliness in the shadow of a collapsed empire. It is examined how the portrayal of the lost generation in the novel illustrates hopelessness and helplessness and how this portrayal can be interpreted in connection with Ulrich Beck's 'risk society theory'. The protagonist, a descendant of the Trotta family, reflects weakness, political indifference and disorientation in his despair. The author also reveals the indifference of the people of that time to events and their ignorance of social contexts. This research work makes a significant contribution to gaining a deeper understanding of the personal consequences that result from historical upheavals and social developments. The article examines how the literary portrayal of the lost generation is intertwined with Ulrich Beck's sociological concepts in Joseph Roth's novel. This connection allows for simultaneous evaluation of individual experiences as well as general social trends. Special emphasis is placed on the importance of the historical context, which is necessary to adequately grasp the interaction of human experience in the field of tension between the past and loss.

**Keywords:** Joseph Roth, Ulrich Beck, modernization, literary reflection, war trauma

### **Einleitung**

Joseph Roth wurde zwischen 1894 und 1939 in Galizien im österreichisch-ungarischen Reich als Sohn einer jüdischen Familie geboren. Er erlebte sowohl den Ersten als auch den Zweiten Weltkrieg und war Zeuge der politischen und gesellschaftlichen Veränderungen in Europa vor dem Zweiten Weltkrieg. Negative Ereignisse des Ersten Weltkriegs zerstörten Roths Traum vom Zusammenleben und kultureller Verschmelzung, da aufkommende ethnische Spaltungen dies unmöglich machten (vgl. Bronsen, 1993: 20). In seinem Werk *Die Kapuzinergruft* (Roth, 1938; 2011) setzt sich Roth mit den Folgen der Wirtschaftskrise in Wien nach dem Ersten Weltkrieg auseinander, wobei reflektierte Ereignisse bis ins Jahr 1938 reichen. Die vorliegende Arbeit betrachtet den Zusammenbruch der österreichisch-ungarischen Monarchie und den damit einhergehenden gesellschaftlichen Wandel aus einer kritischen Perspektive. Der Roman veranschaulicht, dass nicht nur eine Familiengeschichte erzählt wird, sondern auch ein gesellschaftliches und historisches Panorama. Dabei wird verdeutlicht,

wie gesellschaftlicher Wandel und Umweltfaktoren das Leben der Menschen tiefgreifend beeinflussen und zu Hoffnungslosigkeit und Zukunftslosigkeit einer verlorenen Generation führen.

Die Theorie von Ulrich Beck zur Risikogesellschaft (Beck, 1986) findet in der Analyse des Romans *Die Kapuzinergruft* von Joseph Roth Anwendung. Mit diesem Ansatz kann man erforschen, wie individuelle Aufgaben und Pflichten in Bezug auf die Auswirkungen von Bedrohungen im Zusammenhang mit Globalisierung und Modernisierung auf die Gesellschaft untersucht werden können. Ulrich Becks Konzept der Risikogesellschaft, das in den 1980er Jahren entstand, besagt, dass der Wechsel von der Industriegesellschaft zur Risikogesellschaft verschiedene Veränderungen in der modernen Gesellschaft mit sich bringt. Es ist bedeutend zu verstehen, dass spezielle Lebensweisen und soziale Systeme in der Industriegesellschaft davon betroffen sind. Hierzu zählten die Kernfamilie und die „übliche Anstellung“ mit regulären, dauerhaften Jobs. Laut Becks Theorie verändern sich traditionelle Muster und nehmen eine neue Form an, wenn die Gesellschaft sich zur Risikogesellschaft wandelt, alte Systeme zur Einteilung und Klassifizierung verschwinden, wodurch der Einfluss von Herkunft oder Klassenbindung abnimmt. Stattdessen wird soziale Ungleichheit immer individueller. Die persönlichen Entscheidungen und Fähigkeiten werden wichtiger, um die soziale Position zu bestimmen, was zu mehr Eigenverantwortung führt. Der Begriff *„Risikogesellschaft“* nach Ulrich Beck bezieht sich auf die Idee, dass moderne Gesellschaften zunehmend von Risiken und Unsicherheiten geprägt sind. Diese Risiken entstehen aus technologischem Fortschritt, sozialen Veränderungen und ökologischen Problemen. Die traditionellen sozialen Strukturen und politischen Ideologien sind nicht mehr ausreichend, um mit diesen neuen Risiken umzugehen. Beck argumentiert, dass in der Risikogesellschaft individuelle Entscheidungen und persönliche Verantwortung wichtiger werden, während die alten Vorstellungen von sozialer Klassenstruktur und gesellschaftlichem Fortschritt an Bedeutung verlieren (Beck, 1994: 25ff).

Wendet man Ulrich Becks Theorie der Risikogesellschaft auf die Analyse des Romans an, lässt sich die Entstehung der im Buch beschriebenen Gefahren untersuchen und besser verstehen. Man kann erforschen, wie die Theorie die Gefahren beschreibt, indem sie mit den entsprechenden Romanabschnitten in Verbindung gebracht wird. Es ist wichtig zu beachten, dass traditionelle Gesellschaftsstrukturen in einer Zeit des Wandels große Veränderungen erfahren haben. Die Tatsache, dass diese Veränderungen in traditionellen Gesellschaftsstrukturen in einer Zeit des Wandels stattfinden, hilft uns zu verstehen, wie die Bedrohungen in Bezug auf Globalisierung und Modernisierung die Gesellschaftsdynamik, individuelle Rollen und Verantwortlichkeiten beeinflussen. Beck argumentiert, dass sich im Rahmen der Moderne die inneren Dynamiken der industriellen Gesellschaft und der politischen Landschaft einem bedeutenden Wandel unterziehen, der aus dem Prozess der Modernisierung resultiert. Dieser Transformationsprozess wird von Beck als *„Risikogesellschaft“* bezeichnet und markiert eine neue Form der Gesellschaft, die die Grundlagen der klassischen industriellen Gesellschaft untergräbt. Dabei wird betont, dass die Moderne ein reflektierender Prozess ist, der selbst zum Thema und Problem wird (Beck, 1986: 26). In der vorliegenden Studie wird untersucht, wie diese Konzepte in *Die Kapuzinergruft* zum Ausdruck kommen und wie die modernen Bedrohungen und Herausforderungen, wie sie in Becks Theorie beschrieben werden, das gesellschaftliche Geschehen im Roman beeinflussen und reflektiert werden.

Um die Studie einzugrenzen, wurde auf theoretische Diskussionen und Kritikpunkte gegen Ulrich Beck verzichtet. Das Hauptziel besteht darin, aufzuzeigen, wie die Charaktere des Romans von den gesellschaftlichen Veränderungen und Bedrohungen ihrer Zeit betroffen sind und wie sich diese Auswirkungen im Werk widerspiegeln. Nach einer kurzen Einführung in die Thematik im ersten Kapitel

wird der theoretische Hintergrund erläutert, wobei auch Joseph Roths Roman ‚Die Kapuzinergruft‘ kurz erörtert wird, um die Vergangenheit und den Verlust der Hauptfiguren zu thematisieren.

Im zweiten Teil der Studie wird analysiert, wie Angst und Unsicherheit in der Gesellschaft zunehmen und sich gemäß Becks ‚Risikogesellschaftstheorie‘ im Roman widerspiegeln. Es wird diskutiert, wie das Porträt einer verlorenen Generation in Zusammenhang mit soziokulturellen, wirtschaftlichen und politischen Veränderungen steht. Im Rahmen der Risikogesellschaftsthese wird im Schlussteil anhand des Romans ‚Die Kapuzinergruft‘ eine Bewertung der Auswirkungen der Veränderungen vorgenommen, die nach dem Zusammenbruch der österreichisch-ungarischen Monarchie aufgetreten sind.

### 1. ‚Die Kapuzinergruft‘ von Joseph Roth im Kontext der Risikogesellschaft

In den 1980er Jahren prägte Ulrich Beck das Konzept der Risiken, die von Menschen in die moderne Gesellschaft eingeführt werden, und entwickelte die Theorie der Weltrisikogesellschaft. Diese Theorie beschreibt eine verstärkte Form der Modernisierung, die auf den Auswirkungen von menschengemachten Katastrophen wie Umweltverschmutzung, Kriegen, globalen Finanzkrisen und Terroranschlägen beruht (Beck, 1986: 54).

Ulrich Beck hat in seiner Forschung zur „Risikogesellschaft“ verschiedene Ideen miteinander verbunden. Er hat sich mit gesellschaftlichen, sozialen und persönlichen Problemen beschäftigt und dabei Gedanken über die Risikogesellschaft, die selbstreflexive Modernisierung und die Blockade der Postmoderne in der Gesellschaft zusammengebracht (Krüken, 1997: 27). Beck hat auf Kritik reagiert, die sagte, seine Vorstellung von der ‚Risikogesellschaft‘ sei eigentlich eher eine ‚Gefahrengesellschaft‘. Er hat einen Unterschied gemacht zwischen Risiken, die von Entscheidungen abhängen, und Gefahren, die nicht davon abhängig sind. Er hat auch mögliche Probleme durch die Modernisierung mit Entscheidungen in Verbindung gebracht. Beck betonte, dass Entscheidungen und Risiken zusammenhängen, besonders bei Technologie und Umwelt, aber sagte aber auch, dass Entscheidungen nicht automatisch gefährlich sind. Die Hauptabsicht war es, die Wörter *Risiko* und *Gefahr* in seiner Theorie der *Risikogesellschaft* klarer zu erklären und wie Entscheidungen, Risiken und die Folgen der Modernisierung zusammenhängen (Krüken, 1997: 31).

Obwohl die Industrialisierung im 19. und 20. Jahrhundert in der westlichen Gesellschaft begrüßt wurde, begannen die damit verbundenen Gefahren zunehmend infrage gestellt zu werden. Mit dem Übergang zur Industriegesellschaft verschmolzen traditionelle Agrargesellschaften mit modernen Industriegesellschaften. Während in traditionellen Agrargesellschaften natürliche Ressourcen sparsam genutzt wurden, führte die intensive Nutzung in modernen Industriegesellschaften zu Problemen wie Umweltverschmutzung und dem globalen Klimawandel. Ebenso brachten Finanzkrisen in modernen Industriegesellschaften wirtschaftliche Probleme wie Arbeitslosigkeit mit sich. Traditionelle und moderne Gesellschaften unterscheiden sich in ihren kulturellen, sozialen, wirtschaftlichen und politischen Strukturen. Dennoch kam es bei der Transition zur Industriegesellschaft zu einer Verflechtung dieser beiden Gesellschaftsformen, die nebeneinander existierten. Gemäß Becks These ist die Phase der Koexistenz das Ergebnis bereits vorhandener Bedrohungen (Çuhacı, 2012: 129-157).

In diesem Zusammenhang setzt Ludger Pries in seinem umfangreichen Werk den Fokus auf die Ideen von Ulrich Beck über den Übergang von der Industriegesellschaft zur Risikogesellschaft und die dadurch bedingten Veränderungen in verschiedenen Bereichen der modernen Gesellschaft. Dabei bemüht er sich, Becks drei identifizierte Ebenen anschaulich und verständlich darzulegen. Wie von Pries betont

wird, beschäftigt sich Beck hauptsächlich mit dem *Wandel der Wirtschaftslogik* (Pries 1991: 21-36): In der Industriegesellschaft war die Produktion und Verteilung von Reichtum ein zentraler Faktor aller gesellschaftlichen Strukturen und Prozesse. Wirtschaftliche Aspekte wie Arbeitsplätze, Branchen und Einkommensverteilung standen im Mittelpunkt. Doch in der Risikogesellschaft ändert sich diese Logik. Im Vordergrund stehen nun nicht nur wirtschaftliche Faktoren, sondern auch die Entstehung und Verteilung von Risiken. Diese Risiken betreffen nicht nur bestimmte Gruppen oder Nationen, sondern können weltweit auftreten und Menschen aller sozialen Schichten betreffen. Unter Punkt zwei geht er auf die *Veränderung von Lebensstilen und gesellschaftlichen Strukturen* ein: In der Ära der Industriegesellschaft prägten bestimmte Lebensstile und soziale Strukturen das Bild, beispielsweise die Kernfamilie und die ‚normale Beschäftigung‘ (regelmäßige, unbefristete Anstellung). Diese herkömmlichen Lebensstile und sozialen Strukturen treten in der Risikogesellschaft in den Hintergrund. Die Auflösung etablierter Zuordnungssysteme und Klassenkulturen führt dazu, dass die Einflüsse der sozialen Herkunft oder Zugehörigkeit zu einer bestimmten Klasse geringer werden. Stattdessen gewinnt die Individualisierung sozialer Ungleichheit an Bedeutung, wodurch individuelle Entscheidungen und Fähigkeiten einen größeren Einfluss auf die soziale Position haben. In einem letzten Anlauf erläutert Pries entsprechend der Theorie von Ulrich Beck die Veränderungen in *Wissenschaft, Politik und Mentalität* in einem kontinuierlichen und dynamischen Entwicklungsprozess: Becks Konzept der Risikogesellschaft, das in den 1980er Jahren entstand, beleuchtet den Übergang von der Industriegesellschaft zur Risikogesellschaft und seine Auswirkungen auf verschiedene Aspekte der modernen Gesellschaft.

In der Industriegesellschaft prägten spezifische Lebensstile und soziale Strukturen wie die Kernfamilie und die ‚Normalbeschäftigung‘ (feste und befristete Beschäftigung) das gesellschaftliche Bild. Mit dem Übergang zur Risikogesellschaft verlieren diese traditionellen Muster an Bedeutung, da vermehrt Risikofaktoren auftreten. Die Auflösung etablierter Klassifikationssysteme und Klassenkulturen führt zur Abschwächung des Einflusses der sozialen Herkunft oder Zugehörigkeit zu einer bestimmten Klasse. An ihre Stelle tritt die Individualisierung sozialer Ungleichheit, bei der individuelle Entscheidungen und Fähigkeiten eine entscheidende Rolle bei der Definition der sozialen Position spielen und eine erhöhte Eigenverantwortung mit sich bringen.

Gleichzeitig durchdringen wichtige Veränderungen in den Bereichen Wissenschaft und Mentalität das gesellschaftliche Gefüge. In der Risikogesellschaft verbreiten sich wissenschaftliche Entdeckungen und politische Entscheidungen nicht mehr nur in begrenzten Bereichen, sondern sie beeinflussen alle Teile des gesellschaftlichen Lebens. Dies verdeutlicht auf eindrucksvolle Weise die enge Verknüpfung und gegenseitige Beeinflussung zwischen Wissenschaft und Politik. Die Risikogesellschaft sorgt dafür, dass Wissenschaft und Politik allgemeiner und weitreichender werden und nicht nur bestimmte Bereiche ändert, sondern durchdringt alle Bereiche des Lebens. Dadurch entstehen vielfältige Verbindungen zwischen Wissenschaft und Politik. Dieser Prozess wird als ‚säkularer Prozess der gesellschaftlichen Modernisierung‘ bezeichnet. Hierbei steht ‚säkular‘ für eine langfristige und kontinuierliche Entwicklung, die nicht zwangsläufig religiösen Charakter hat.

Zusammenfassend verdeutlicht Ludger Pries in einem abschließenden Blick die tiefgreifenden Veränderungen, die sich im Übergang von der Industriegesellschaft zur Risikogesellschaft ergeben. Diese Umbrüche wirken nicht nur auf das Verhältnis zwischen Wissenschaft und Politik, sondern prägen auch maßgeblich die vorherrschende wirtschaftliche Logik, Lebensstile und soziale Strukturen in der Gesellschaft. Die Analysen von Ludger Pries zu den Ideen von Ulrich Beck beleuchten diese



Veränderungen und erklären, wie diese verschiedenen Aspekte miteinander verknüpft sind und sich gegenseitig beeinflussen (Pries, 1991: 21-36).

Die vorliegende Studie nutzt Ulrich Becks Theorie der Risikogesellschaft als konzeptionellen Rahmen, um sowohl die Ursachen als auch die Folgen der zunehmenden Unsicherheit in der modernen Gesellschaft zu untersuchen. Dabei werden sowohl der soziale Wandel in den letzten Jahren der österreichisch-ungarischen Monarchie als auch der Übergang zur Industriegesellschaft berücksichtigt. Joseph Roths Roman ‚Die Kapuzinergruft‘ beleuchtet eine Ära der Unsicherheit, die nach dem Zusammenbruch des Kaiserreichs im Jahr 1918 begann. Der Fokus des Romans liegt auf dem Leben von Menschen, die mit vielfältigen Unsicherheiten wie den Herausforderungen der modernen Gesellschaft, Armut, Krankheit und sozialer Ausgrenzung konfrontiert sind. Die Gesellschaft wird als undurchsichtig und chaotisch dargestellt, wobei die Auswirkungen der modernen Gesellschaft auf das Individuum hervorgehoben werden. In diesem Zusammenhang können die im Werk dargestellten Unsicherheiten interpretiert werden. Bevor jedoch in die Analyse des Romans eingetaucht wird, bietet es sich an, zunächst einen knappen Überblick über das Werk zu geben. Hierbei werden die zentralen Aspekte seines Inhalts sowie seiner Struktur beleuchtet.

Nach Lunzer wird deutlich, dass der ursprüngliche Titel von Roths Roman „Die Kapuzinergruft“, den Roth während seines Pariser Exils schrieb, nicht ‚Die Kapuzinergruft‘, wie er heute bekannt ist, lautete. Laut H. Lunzer handelte es sich bei Roths erstem Roman um ‚Der Mann ohne Pass‘, ‚Ein Mensch sucht Österreich‘, ‚Ein Mensch und sein Vaterland‘ und ‚Der Kelch des Lebens‘ (Lunzer, 1988: 55). Ein wichtiges Detail für die Entstehung des Romans wurde von Alfred Pfabigan angegeben (1991: 15). Ursprünglich war geplant, dass der Roman 350 Seiten umfassen sollte, doch letztendlich wurden nur 173 Seiten fertiggestellt. Das Werk, das in Form einer Ich-Erzählung verfasst ist, ist in 34 kurze Kapitel unterteilt. Dies lässt sich einerseits auf Roths fragmentierte Gedanken zurückführen und andererseits darauf, dass er aufgrund der Schwierigkeiten beim Schreiben und des tiefen Schmerzes, den er für das Imperium empfand, der Zeit der Republik nicht die gebührende Aufmerksamkeit widmen konnte (Pfabigan, 1991: 14-15). Für Roth war das Alte Reich ein Ort, an dem er sich sicher und zugehörig fühlte. Es war sein Lebensraum, mit dem er eine starke emotionale Bindung hatte. Der Zusammenbruch des Imperiums führte jedoch dazu, dass der Autor das letzte Element des Gleichgewichts verlor, das ihn mit diesem Leben verband. Das Österreichisch-Ungarische Reich wurde als bedeutendes Bauwerk angesehen, das die in ihm lebenden Gesellschaften zusammenhielt. Die bloße Tatsache, dass diese Gesellschaften es zerstören wollten, füllte Roth mit tiefer Trauer und zerstörte seine Zukunftspläne.

Der Protagonist des Romans wird als jemand dargestellt, der sich nach dem Ersten Weltkrieg in einer fremden Umgebung verloren fühlt. Er hat keine Arbeit, keine Aussichten und hat jegliche Hoffnung an eine bessere Zukunft verloren. Es wird deutlich, dass der Roman von einer starken emotionalen Atmosphäre geprägt ist.

Die Handlung des Romans behandelt eine Zeit, die im Schatten des Ersten Weltkriegs im Jahr 1914 beginnt und mit der Annexion Österreichs durch Deutschland im Jahr 1938 endet. Franz Ferdinand Trotta, der aus einem Zweig der Trotta-Familie stammt, erinnert an das Werk ‚Radetzky Marsch‘. Der junge Trotta, ein Enkel des Bruders von Joseph Trotta, kämpft zwischen den beiden Weltkriegen und trägt die Spuren des Niedergangs. Mit dem Ende des Krieges endet auch der sorglose und gedankenlose Lebensstil. Ferdinand, der gegen Ende des Krieges in die Galizien-Region an die Front geschickt wurde, heiratet kurz vor seiner Abreise Elisabeth, die Tochter eines ungarischen Fabrikanten, die er kurz zuvor

kennengelernt hatte. Doch in der Hochzeitsnacht verlässt er seine Frau und muss die ganze Nacht am Sterbebett seines treuen Dieners Jacques wachen.

Nach seiner Flucht von der Front und seiner Gefangenschaft gegen Ende des Krieges im Jahr 1918 kehrt Franz Ferdinand schließlich nach Wien zurück. Allerdings hat sich Wien seit der friedlichen Zeit vor dem Krieg stark verändert, und die Lebensbedingungen sind äußerst schwierig geworden. Ferdinand findet Zuflucht im Haus seiner Mutter. Das Haus wurde nun aufgrund der neuen wirtschaftlichen Umstände in eine Herberge umgewandelt und ist zu einem Ort geworden, an dem alte Freunde und viele Kriegsveteranen Unterschlupf suchen. Da seine Kriegsbraut ihn verlassen hat und alte Freunde verstorben sind, fühlt sich Ferdinand zunehmend isoliert in der Öffentlichkeit. Mit dem Tod seiner Mutter hat er schließlich keinen Halt mehr, an dem er sich festklammern kann.

Im finalen Abschnitt des Romans erfährt Franz Ferdinand von der Annexion Österreichs durch Deutschland. Die Nachricht erreicht ihn in einem Café in Wien, wo er sie in der Zeitung liest. Diese Mitteilung zerschmettert seine Hoffnungen gänzlich und stürzt ihn in Hilflosigkeit und Verzweiflung. Angesichts der Tatsache, dass die Länder des ehemaligen Österreichisch-Ungarischen Reiches, das nach dem Ersten Weltkrieg zerbrach und nun unter der Kontrolle Nazi-Deutschlands steht, steht die Zukunft der Trotta-Familie auf unsicherem Boden. In dem Moment, als die Nachricht ihn erreicht, besucht Franz Ferdinand den Kaiserfriedhof und richtet seine Frage an die dortigen Gräber: „Als Trotta, wohin soll ich jetzt gehen?“ (Roth, 2011: 191). Mit diesen Worten bringt er seine Verzweiflung und seine Verantwortung im Kampf zum Ausdruck. Diese Szene vermittelt die düstere Stimmung bezüglich der Zukunft der Trotta-Familie und kritisiert durch Franz Ferdinands Figur auch die Passivität der Gesellschaft, die anstatt Widerstand zu leisten, wie es die traditionellen Trottas tun würden. Die Schlussfolgerung des Romans betont somit, dass nicht nur die kaiserlichen Länder im Krieg verloren gingen, sondern auch die Geschichte, die Gesellschaft, die Werte sowie seine eigene Familie und Freunde.

Nach einer zusammenfassenden Betrachtung von Joseph Roths Werk *Die Kapuzinergruft* werden im Folgenden die Hoffnungslosigkeit der verlorenen Generation und die damit verbundenen wirtschaftlichen, soziokulturellen und politischen Risiken anhand der Hauptfiguren im Roman untersucht. Im Anwendungsteil wird beleuchtet, wie die zunehmende Sorge und Unsicherheit in der Gesellschaft in Bezug gesetzt und im Roman dargestellt werden.

## **2. Die Auswirkungen gesellschaftlicher Risiken im Roman *Die Kapuzinergruft***

### **2.1 Wirtschaftliche Risiken**

Ulrich Becks *Risikogesellschaft* betont die Hervorhebung wirtschaftlicher Unsicherheiten als bedeutende Bedrohungsfaktoren nach dem Ersten Weltkrieg. Der Niedergang der Imperien führte zu einem Rückgang der wirtschaftlichen Ressourcen, einem Anstieg der Arbeitslosigkeit und einer Herausforderung für viele, ihren Lebensunterhalt zu bestreiten. Dies bedingte weitreichende wirtschaftliche Unsicherheiten und Bedrohungen. Insbesondere der ökonomische Kollaps in Folge des Krieges beeinflusste das tägliche Leben und die Arbeitsbedingungen der Menschen maßgeblich. Diese Veränderungen führten zur Entstehung neuer Klassen, die die alten sozialen Schichten ersetzten, und der wirtschaftliche Zusammenbruch erschwerte das Leben der Menschen. Als Franz Ferdinand nach seiner Rückkehr nach Wien das Haus seiner Mutter bezog, mussten sie aufgrund der sich verschlechternden Bedingungen das Haus in eine Pension umwandeln und vermieteten die Zimmer an

Veteranen und finanziell bedürftige Freunde. Dies sind nur einige Beispiele für die Auswirkungen wirtschaftlicher Risiken (Roth, 2011:164-165). Nach dem Krieg wurden die Reichen arm und die Armen begannen reich zu werden, und im Roman wird gezeigt, dass Menschen auftauchten, die im Schatten von Unehrllichkeit und Geldgier lebten. Elisabeths Vater, Herr Stettenheim, gehört beispielsweise zu dieser Gruppe und wird im Werk als aufsteigender ungarischer Baron dargestellt, der Trottas Reichtum verschwendete (Roth 2011: 152) und durch die Herstellung von Soldatenhüten im Krieg profitierte (Roth, 2011: 67). Während der Zeit, in der sich der Roman abspielt, sind deutliche Veränderungen in der sozialen Hierarchie zu beobachten, die parallel zum Zusammenbruch der österreichisch-ungarischen Monarchie stattfinden. Die einst wohlhabenden Aristokraten und Reichen, wie die Familie Trotta, gehörten zu den alten Eliten, doch sie verlieren ihren Reichtum und geraten in Armut (Roth, 2011: 144).

Wie zuvor erläutert, betont Ulrich Becks Theorie der ‚Risikogesellschaft‘, dass wirtschaftliche Unsicherheiten nach dem Ersten Weltkrieg eine herausragende Bedrohung darstellten. Auffällig ist jedoch, dass der Krieg auch neue Chancen für Wohlstand und unternehmerische Aktivitäten eröffnete. Diese Ideen spiegeln sich im Roman ‚Die Kapuzinergruft‘ von Joseph Roth wider. Der Roman beleuchtet die Auswirkungen von Bedrohungen im Kontext der Globalisierung und Modernisierung auf die Dynamik der Gesellschaft.

Becks ‚Risikogesellschaftstheorie‘ verdeutlicht die tiefgreifenden Auswirkungen der Transformationen während des Übergangs von der Industriegesellschaft zur Risikogesellschaft. Sie prägt nicht nur das Verhältnis zwischen Wissenschaft und Politik, sondern beeinflusst auch die vorherrschende wirtschaftliche Logik, Lebensstile und soziale Strukturen in der modernen Gesellschaft. Ludger Pries' Untersuchungen zu Ulrich Becks Ideen beleuchten grundlegend die Grundlagen dieser Veränderungen sowie die Verknüpfungen zwischen diesen verschiedenen Aspekten und ihrer gegenseitigen Beeinflussung. Diese Verbindung wird im Roman veranschaulicht, indem aufgezeigt wird, wie sich diese Theorien auf die Charakterentwicklung und die Darstellung sozialer Dynamiken auswirken (Pries, 1991: 21-36).

Ulrich Beck betont in seiner These, dass gesellschaftliche Veränderungen nicht nur wirtschaftliche, sondern auch soziokulturelle Risiken mit sich bringen können (Beck, 1991: 360).

## 2.2 Soziokulturelle Risiken

Im Kontext des Ersten Weltkrieges und der nachfolgenden Auflösung von Imperien sowie der Neugestaltung von Grenzen zeigten sich deutliche soziokulturelle Herausforderungen. Diese Probleme manifestierten sich in Spannungen zwischen ethnischen Gruppen, Konflikten bezüglich kultureller Identität und Beziehungsproblemen. Die Aufkommen neuer künstlerischer und intellektueller Bewegungen während der Moderne beeinflusste die Ideen und soziokulturellen Werte der Gesellschaft. Dies führte zu sozialen Unruhen und Unsicherheit bezüglich der kulturellen Werte und verursachte Probleme innerhalb der Familienstrukturen, die als fundamentale Einheit der Gesellschaft gelten. Joseph Roths Roman ‚Die Kapuzinergruft‘ spiegelt ähnliche Reflexionen wider. Der Roman zeigt, dass sich nach dem Krieg Veränderungen im Sozialgefüge ergaben, wie zum Beispiel Arbeitslosigkeit, Armut und eine Verschlechterung der Familienstruktur. Diese Veränderungen brachten neue Risiken und verdeutlichten die Komplexität der modernen Gesellschaft, die das Leben der Menschen in den Mittelpunkt stellt. Diese Risiken führten zu Unsicherheiten und Gefahren in verschiedenen soziokulturellen Bereichen.

Nach dem Ersten Weltkrieg richtet sich die Aufmerksamkeit verstärkt auf die Rechte der Frau und ihre Rolle sowie Bedeutung in der Familie. Ferdinands Mutter, eine Vertreterin der Tradition, kritisiert die Übernahme von Berufen wie beispielsweise einer Professur durch Frauen, die in einer von Männern dominierten Gesellschaft akzeptiert sind (Roth, 2011: 140). Als der junge Ferdinand aus dem Krieg zurückkehrt, macht er deutlich, dass sich Wien und alles, was er dort zurückgelassen hat, einschließlich seiner Frau Elisabeth, grundlegend verändert haben. Die veränderte Kleidung seines Mannes (Roth, 2011: 132) und andere veränderte Einstellungen in dem Café, in dem sie sich treffen, um ihre Ehe zu retten, machen ihr Unbehagen. Elisabeth schlägt die Beine übereinander (Roth, 2011: 88-89), bezahlt die Rechnung selbst (Roth, 2011: 133) und spricht darüber, wie sie Künstlerin werden möchte und nach Amerika auswandern will, anstatt nur Mutter ihres Kindes zu sein (Roth, 2011:180). Sie beobachtet auch, wie sehr sich die Rolle der Frau in der traditionellen Familie unter den neuen Bedingungen der modernen Gesellschaft verändert hat. Elisabeths Entscheidung, ihr Kind zu verlassen und nach Amerika auszuwandern, was mit dem Tod ihrer Mutter zusammenfällt, ist ein deutlicher Beweis für den Bruch mit dem traditionellen Mutterbild (Roth, 2011:182).

Der Protagonist des Romans, der junge Ferdinand, ist eine Figur, die den zerstörerischen Auswirkungen der modernen Gesellschaft ausgesetzt ist. Nach seiner Rückkehr aus dem Krieg erlebt der arbeitslose Ferdinand Trotta persönlich die Belastungen durch die veränderten ungünstigen Bedingungen, zusammen mit seiner Familie und engen Freunden. Der junge Ferdinand, der von seiner Mutter betont, dass er von keiner Handwerkskunst Ahnung hat (Roth, 2011:139), kämpft im Gegensatz zu den glorreichen vergangenen Jahren mit Arbeitslosigkeit und Armut. Die Status und Privilegien, die den Menschen während der Kaiserzeit gewährt wurden, sind nach dem Zusammenbruch verschwunden, und die Menschen sind gezwungen, für ihren Lebensunterhalt zu kämpfen. Die tiefgreifenden Veränderungen, die alle Gesellschaftsschichten durchlaufen, spiegeln den Übergang von einem früheren Lebensstil zur einsamen und gnadenlosen Realität der modernen Gesellschaft wider. Diese Situation führt dazu, dass das frühere Leben von Ferdinand Trotta endet und er den Gefahren der modernen Gesellschaft ausgesetzt ist.

In Joseph Roths Roman ‚Die Kapuzinergruft‘ wird deutlich, wie die Charakterentwicklung und die Darstellung sozialer Dynamiken durch die gesellschaftlichen Veränderungen nach dem Zusammenbruch der Kaiserzeit beeinflusst werden. Der Protagonist Ferdinand Trotta wird in eine Welt hineingeworfen, in der einst gewährte Status und Privilegien verschwunden sind, und er sich nun gezwungen sieht, für seinen Lebensunterhalt zu kämpfen. Die tiefgreifenden Umwälzungen, die alle Schichten der Gesellschaft betreffen, spiegeln den Übergang von einem vertrauten Lebensstil hin zu einer einsamen und schonungslosen Realität der modernen Gesellschaft wider. Innerhalb dieses Kontextes wird Trotta's früheres Leben beendet, und er sieht sich den Gefahren und Unsicherheiten dieser neuen Realität ausgesetzt.

Der Roman veranschaulicht eindrucksvoll, wie gesellschaftliche Veränderungen Charaktere prägen und soziale Dynamiken beeinflussen. Ludger Pries' Analysen von Ulrich Becks Ideen betonen diesen Zusammenhang und verdeutlichen, wie verschiedene Aspekte miteinander verknüpft sind und sich gegenseitig beeinflussen. Diese Verbindung zeigt sich im Roman ‚Die Kapuzinergruft‘ selbst, indem gezeigt wird, wie sich diese Theorien auf Charakterentwicklung und soziale Dynamiken auswirken. Das Schicksal von Ferdinand Trotta im Roman veranschaulicht eindrucksvoll Herausforderungen und Gefahren der modernen Gesellschaft, die durch den Übergang zur Risikogesellschaft hervorgerufen werden (Pries, 1991: 21-36). Im Einklang mit dieser Perspektive wird in Betracht gezogen, dass nicht

nur ökonomische, sondern auch politische Risiken durch gesellschaftliche Veränderungen aufkommen können, wie in Ulrich Becks Theorie der ‚Risikogesellschaft‘ verdeutlicht wird.

### 2.3: Politische Risiken

Der Niedergang der österreichisch-ungarischen Monarchie manifestiert sich als eine der herausragendsten politischen Umwälzungen im Kontext des Romans. Infolgedessen geraten staatliche Institutionen aus dem gewohnten Takt, und selbst die Kleidung der Beamten wird als physischer Ausdruck dieses Zusammenbruchs gesehen (Roth, 2011: 142). Politischer Wandel wirft ein Schlaglicht auf die Instabilität und Unsicherheit jener Zeit, die sich auf vielfältige Weise auf die sozialen Dynamiken und Charakterentwicklung der Figuren auswirkt.

Dieser Zusammenbruch hat viele Veränderungen in der internationalen und politischen Arena bewirkt und hatte tiefgreifende Auswirkungen auf die politische Struktur Europas. Früher reisten ungarische und polnische Verwandte nach Österreich, um beispielsweise Kastanien zu verkaufen, doch nun benötigen sie ein Visum. Es zeigt sich, dass mit dem Zerfall des Landes jene Menschen, die einst dasselbe Land teilten und Seite an Seite kämpften gespalten wurden (Roth, 2011: 171).

Die Annexion Österreichs durch Deutschland, begleitet von einer starken nationalistischen Ideologie, stellte ein Risiko dar, das zu einem neuen Krieg in Europa führen konnte. Die Cafés in Wien, als Orte des intellektuellen Lebens und der sozialen Interaktion, dienten Schriftstellern, Künstlern, Denkern, Politikern und Kulturschaffenden als Treffpunkt, um zu diskutieren und Ideen auszutauschen. Gegen Ende des Romans betrat ein deutscher Offizier das Café und verkündete die Bildung einer „neuen deutschen Volksregierung“. Die Cafébesucher reagierten nicht und verließen das Lokal stillschweigend, während sie den politischen Entwicklungen gegenüber gleichgültig blieben. Dadurch kam es zum Ende gesellschaftlicher und kultureller Gespräche sowie politischer Diskussionen (Roth, 2011: 187-188).

Die Darstellung des Protagonisten im Roman als politisch desorientiert und apathisch, begleitet von einem Gefühl der Zukunftslosigkeit, verdeutlicht die schrecklichen Auswirkungen von Inkompetenz und Persönlichkeitsschwäche im Allgemeinen. Der Protagonist gibt an, dass er zuerst von seiner Familie, dann von seinen Freunden und letztendlich vom Staat im Stich gelassen wurde, ohne einen Ort der Zuflucht zu haben (Roth, 2011: 183).

In Anbetracht dessen hebt Becks Theorie die Bedeutung der Kombination aus starkem Nationalismus sowie ideologischen und kulturellen Unterschieden in modernen Gesellschaften hervor, die potenziell gefährliche Konsequenzen tragen kann. Diese Faktoren gelten sowohl als nationale als auch als tief verwurzelte Probleme und könnten zu schwerwiegenden globalen Auswirkungen führen, wie beispielsweise dem Zweiten Weltkrieg. Zusammenfassend betrachtet der vorliegende Text die tiefgreifenden Transformationen, die während des Übergangs von der Industriegesellschaft zur Risikogesellschaft stattgefunden haben. Diese Veränderungen beeinflussen nicht nur das Verhältnis zwischen Wissenschaft und Politik, sondern wirken sich auch auf die vorherrschende Logik der Wirtschaft, die Lebensstile und die sozialen Strukturen in der gegenwärtigen Gesellschaft aus. Ludger Pries' Analysen der Ideen Ulrich Becks betonen diese Umbrüche und verdeutlichen, wie diese vielfältigen Aspekte miteinander verwoben sind und sich gegenseitig beeinflussen. Im Roman ‚Die Kapuzinergruft‘ wird diese Verbindung anschaulich dargestellt, indem veranschaulicht wird, wie sich diese Theorien auf die Charakterentwicklung auswirken und soziale Dynamiken darstellen. Das

Schicksal von Ferdinand Trotta im Roman spiegelt eindrucksvoll die Herausforderungen und Gefahren der modernen Gesellschaft wider, die durch den Übergang zur Risikogesellschaft hervorgerufen werden.

### Schlussbemerkungen und Ausblick

Die vorliegende Arbeit stellt im Einklang mit Becks Theorie dar, wie Ängste und Unsicherheiten in der Gesellschaft durch Zitate aus den Lebenserfahrungen der Figuren in Joseph Roths Roman ‚Die Kapuzinergruft‘ zum Ausdruck kommen. Becks umfassende Theorie beleuchtet die Ursachen und Auswirkungen der wachsenden Unsicherheit in der modernen Gesellschaft sowie die damit verbundenen Risiken für gesellschaftlichen Wandel detailliert. Der Roman illustriert ebenfalls eindrucksvoll die Unsicherheiten und Risiken sozialer Veränderungen nach dem Zusammenbruch eines Imperiums, was in Übereinstimmung mit Becks theoretischem Rahmen steht. Im Rahmen dieser Studie wurden die potenziellen Auswirkungen des sozialen Wandels durch eine Analyse der Bereiche soziokultureller, wirtschaftlicher und politischer Risiken untersucht und reflektiert.

Deutlich wird, dass Roth in seinem Werk nicht nur das Porträt einer verlorenen Generation zeichnet, sondern auch die Gleichgültigkeit der Menschen gegenüber den sich entwickelnden Ereignissen ihrer Zeit und ihre mangelnde Bereitschaft, dagegen anzukämpfen, im Rahmen einer Gesellschaftskritik thematisiert wird. Roth scheint die Gefühle des Verlusts und der Entfremdung zu reflektieren, die sich aus dem Zerfall des alten Reiches ergeben haben, während er gleichzeitig die Menschen und ihre Reaktionen auf diese Umbrüche untersucht. Dies könnte ein wesentlicher Teil der von Alfred Pfabigan erwähnten Entstehung des Romans sein, da Roth möglicherweise von seiner tiefen Trauer und seiner emotionalen Bindung an das *Alte Reich* inspiriert wurde, um eine kritische Auseinandersetzung mit der damaligen Gesellschaft zu führen (Klanska, 1990: 151).

Es wurde in der vorliegenden Arbeit versucht, die tiefgreifenden Transformationen, die im Zuge des Übergangs von der Industriegesellschaft zur Risikogesellschaft stattgefunden haben, darzustellen. Diese Veränderungen haben Auswirkungen auf das Verhältnis zwischen Wissenschaft und Politik, ebenso wie auf die dominante Wirtschaftslogik, Lebensstile und soziale Strukturen in der modernen Gesellschaft. Ludger Pries' Betrachtungen über Ulrich Becks Ideen unterstreichen diese Umwälzungen und verdeutlichen, wie diese Aspekte in Beziehung stehen und sich wechselseitig beeinflussen.

### Literaturverzeichnis

- Beck, U. (1986). *Risikogesellschaft: Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Beck, U. (1991). *Politik in der Risikogesellschaft. Essays und Analysen*, Frankfurt/M.: Suhrkamp Taschenbuch 183
- Beck, U. (1994). Bindungsverlust und Zukunftsangst Leben in der Risikogesellschaft. In: Hartwich, Hans-Herman (Hg). *Bindungsverlust und Zukunftsangst Leben in der Risikogesellschaft: Eine Disputation*, Opladen: Leske + Budrich, 25-35.
- Bronsen, D. (1993). Joseph Roth: Eine Biographie. Köln: Kiepenheuer & Witsch. *Bundesministerium für Auswärtige Angelegenheiten und von der Dokumentationsstelle für neuere österreichische Literatur in Wien* (Vol. 17). Zirkular.
- Çuhacı, A. (2012). Ulrich Beck'in Risk Toplumu Kuramı. In: *İstanbul University Journal of Sociology*, 3(14), 129-157.
- Klanska, M. (1990). Die galizische Heimat im Werk Joseph Roths. In: Kessler, Michael/ Hackert, Fritz (Hg.). *Joseph Roth. Interpretation, Rezeption, Kritik*, Tübingen: Stauffenburg, 143–156,

- Krücken, G. (1997): *Risikotransformation: die politische Regulierung technisch-okologischer Gefahren in der Risikogesellschaft*. (Studien zur Sozialwissenschaft; Bd. 190). Opladen: Westdeutscher Verlag
- Lunzer, H. (1988). *Joseph Roth 1894-1939: Katalog einer Ausstellung, gemeinsam veranstaltet vom Bundesministerium für Auswärtige Angelegenheiten und von der Dokumentationsstelle für neuere österreichische Literatur in Wien*. Wien: Zirkular.
- Pfabigan, A. (1991). *Geistesgegenwart: Essays zu Joseph Roth, Karl Kraus, Adolf Loos, Jura Soyfer*. Wien: ÖBV.
- Pries, L. (1991). Reflexive Modernisierung und „Subpolitik betrieblicher Rationalisierung“ bei U. Beck. In: *Betrieblicher Wandel in der Risikogesellschaft: Empirische Befunde und konzeptionelle Überlegungen*, München: Hampp, 21-36.
- Roth, J. (2011). *Die Kapuzinergruft*. Köln: Anaconda Verlag.

## 55. Die Scharlatanfiguren und –motive als Aufklärungskritik im Werk „Der Groß-Cophta“

Oktay ATİK<sup>1</sup>

**APA:** Atik, O. (2023). Die Scharlatanfiguren und –motive als Aufklärungskritik im Werk „Der Groß-Cophta“. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (36), 946-957. DOI: 10.29000/rumelide.1369132.

### Zusammenfassung

Die Aufklärung ist eine Epoche in der europäischen Geschichte, die das 18. Jahrhundert beherrschte. Diese Periode ist besonders durch eine Hinwendung zur Vernunft und zur Wissenschaft und sowie durch eine Kritik an den altmodischen Traditionen und Autoritäten gekennzeichnet. Johann Wolfgang von Goethe und Immanuel Kant sind zwei der wichtigsten Vertreter der Aufklärung in Deutschland. Goethes Lustspiel „Der Groß-Cophta“ ist eine Spielart der Aufklärung, die die Epoche kritisiert und ironisch darstellt. In seinem Werk kritisiert er die Leichtgläubigkeit der Menschen und die Überschätzung der Vernunft. Dadurch zeigt er, wie die von der Aufklärung vorangetriebenen Werte von den Menschen ausgenutzt werden können, um sie zu täuschen. Die vorliegende Studie untersucht die kritische und ironische Reflexion der Aufklärung in diesem Lustspiel. Zunächst werden die Philosophie und die Auffassung der Aufklärungszeit dargelegt. Die Entstehungsgeschichte des Werks wird dann damit gekoppelt, weil das Werk ein sensationelles historisches Ereignis der Aufklärungszeit als Ursprung hat. Der Inhalt wird demnach im Kontext der negativen Aspekte dieser Epoche einer Analyse unterzogen, wobei die sozialgeschichtliche Methodik als Untersuchungsansatz angewendet wird.

**Schlüsselwörter:** Aufklärung, Goethe, Lustspiel, Groß-Cophta, Cagliostro

## The Charlatan Figures and Motifs as Critique of Enlightenment in the Work "Der Groß-Cophta"

### Abstract

Enlightenment refers to a period in European history that dominated throughout the 18th century. This period is particularly characterised by its emphasis on reason and science and its criticism of old-fashioned traditions and authorities. Johann Wolfgang von Goethe and Immanuel Kant are two of the most important representatives of the Enlightenment in Germany. Goethe's comedy "Der Groß-Cophta" is a play of the Enlightenment that criticises and ironically portrays the epoch. In his work, he criticises people's gullibility and overestimation of rationality. This shows how the Enlightenment can be used to manipulate people and deceive them. This study examines the critical and ironic reflection of the Enlightenment in this comedy. First of all, the philosophy and conception of the Enlightenment period are presented. The origins of the work are then coupled with this because the work has a sensational historical event of the Enlightenment period as its origin. The content is thus also scrutinised in the context of negative aspects of enlightenment and this is carried out using the social history methodology.

<sup>1</sup> Dr, Öğr. Üyesi, Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Alman Dili ve Edebiyatı Bölümü (Tekirdağ, Türkiye), oatik@nku.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-4767-186X [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 13.08.2023- kabul tarihi: 20.10.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1369132]



**Keywords:** Enlightenment, Goethe, Comedy, Groß-Cophta, Cagliostro

## **şarlatan Figürleri ve Motifleri: "Der Groß-Cophta" Başlıklı Eserde Aydınlanma Eleştirisi"**

### **Öz**

Aydınlanma, Avrupa tarihinde 18. yüzyıl boyunca egemen olan bir dönemi ifade eder. Bu dönem, akla ve bilime vurgu yapması, eski moda gelenekleri ve otoriteleri eleştirmesi ile özellikle belirginleşir. Johann Wolfgang von Goethe ve Immanuel Kant, Aydınlanma döneminin Almanya'daki en önemli iki temsilcisidir. Goethe'nin "Der Groß-Cophta" adlı komedisi, dönemi eleştiren ve ironik bir şekilde tasvir eden bir komedi türüdür. Eserinde, insanların saflığını ve aklın abartılmasını eleştirir. Bunu yaparken, Aydınlanmanın ileri sürmüş olduğu değerlerin insanlar tarafından onları kandırmak için nasıl istismar edilebileceğini gösterir. Bu çalışma, Aydınlanma döneminin adı geçen komedideki eleştirel ve ironik yansımaları incelemeyi amaçlamaktadır. İlk olarak, Aydınlanma döneminin felsefesi ve anlayışı sunulmaktadır. Daha sonra eserin ortaya çıkışı bununla birleştirilmiştir, çünkü eser Aydınlanma döneminin sansasyonel bir tarihsel olayına dayanmaktadır. Bu bakımdan içerik, Aydınlanma'nın olumsuz yönleri bağlamında incelenmektedir ve bu, çalışmada sosyal-tarihsel yöntem aracılığıyla yapılır.

**Anahtar kelimeler:** Aydınlanma, Goethe, Komedi, Groß-Cophta, Cagliostro

### **Einleitung**

Die Aufklärung, eine geistige Bewegung des 18. Jahrhunderts in Europa, verfolgte das ehrgeizige Ziel, die Menschheit durch die Anwendung von Vernunft und Wissenschaft zu emanzipieren und dadurch sie aus der Dunkelheit von Ignoranz und Unterdrückung zu befreien (Horkheimer&Adorno, 1997, s. 9). Diese Epoche war geprägt von einer intellektuellen Revolution, die auf die Vernunft als grundlegende Basis des Denkens und Handelns verwies. Das Symbol der Aufklärung wird durch die Darstellung der aufgehenden Sonne veranschaulicht, die alles um sie herum erleuchtet und überstrahlt. Diese metaphorische Darstellung des Lichts steht für die Rolle der Vernunft, die in dieser Ära von entscheidender Bedeutung war. In der Aufklärung wurde argumentiert, dass das, was vernünftig ist, gleichzeitig auch als moralisch gut angesehen wird. Dieser Gedanke betonte die zentrale Rolle der Vernunft als Leitprinzip für ethisches Denken und Handeln während dieser Periode (Baumann&Oberle, 1997, s. 75). Die Philosophie der Aufklärung zeichnete sich durch einen festen Glauben an die Potenz der Vernunft aus. Die Aufklärer waren zutiefst überzeugt, dass die Vernunft das alleinige Mittel sei, um die Welt zu begreifen. In ihrem Streben nach einem aufgeklärten Gesellschaftsideal engagierten sie sich nachdrücklich für die Verbreitung von Wissen und die Förderung der Bildung, mit dem Ziel, die Individuen zu mündigen Bürgern zu formen. Diese Bestrebungen reflektierten das Fundament einer Ethik, in der die Vernunft als ultimativer Wegweiser zur Erkenntnis und zur Förderung des Gemeinwohls angesehen wurde (Aytaç, 2005, s. 59-60; Baumann&Oberle, 1997, s. 76).

Trotz ihrer zahlreichen Errungenschaften wurde die Epoche der Aufklärung auch von einigen Denkern kritisiert. Diese Kritik richtete sich vor allem gegen die übermäßige Betonung der Vernunft und die Vernachlässigung anderer wichtigen Werte wie Emotionen, Intuition und die Gemeinschaft bzw. soziale Verbundenheit. In diesem Aspekt unterscheidet sich Johann Wolfgang von Goethe von anderen Denkern der Aufklärung. Im Gegensatz zu bedeutenden Aufklärungsphilosophen wie Immanuel Kant

lehnt er das Denksystem ab, das die Vernunft übermäßig glorifiziert. Er ist der Meinung, dass die Prinzipien der reinen Vernunft die menschlichen Werte missachten. Die Auffassung von Aufklärung je nach Johann Wolfgang von Goethe und Immanuel Kant weist gewisse Unterschiede auf, die in der Betonung und Herangehensweise an diesen Begriff liegen. Beide Denker bzw. Philosophen gehören zur Aufklärungszeit und haben sich mit den Ideen und Prinzipien der Zeitraum aus unterschiedlichen Schwerpunkten auseinandergesetzt (Kızılcelik, 2000, s. 72-77).

Die Aufklärung wird allgemein mit Immanuel Kant in Verbindung gesetzt. Der abendländische Philosoph Immanuel Kant fokussierte sich stark auf die Bedeutung der Vernunft und des kritischen Denkens in der Aufklärung:

*„Aufklärung ist der Ausgang des Menschen aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit. Unmündigkeit ist das Unvermögen, sich seines Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen. Selbstverschuldet ist diese Unmündigkeit, wenn die Ursache derselben nicht am Mangel des Verstandes, sondern der Entschließung und des Mutes liegt, sich seiner ohne Leitung eines anderen zu bedienen. Sapere aude! Habe Mut, dich deines eigenen Verstandes zu bedienen! ist also der Wahlspruch der Aufklärung“* (Baumann&Oberle, 1997, s. 76).

Er unterstreicht die Notwendigkeit, sich von selbstverschuldeter Unmündigkeit zu befreien und kritisch zu denken. Damit versucht der Philosoph die Menschen aufzufordern, eigenständig zu denken. Kant betonte die Autonomie des Individuums und die Wichtigkeit, sich von traditionellen Autoritäten und vorgefertigten Meinungen zu lösen, indem man sich eigenständig ein Urteil bildet. In diesem Sinne vertritt er die Meinungsfreiheit. Dabei kann der Begriff „Mut“ als Impuls interpretiert werden, weil der Mut oft mit Heldentum und Tugendhaftigkeit zusammen gedacht wird. Auch in dem kategorischen Imperativ zeigt Kant, wie man sich zu verhalten hat und eine eigene Einstellung entwickeln kann. Damit verbindend sagt Kant: *Handle so, dass die Maxime deines Willens jeder Zeit zugleich als Prinzip einer allgemeinen Gesetzgebung gelten könnte* (Packalén, 2002, s. 40). Also soll man nach Kant so handeln wie man auch behandelt werden möchte. Die Maxime werden in menschlichen Beziehungen rational aufgefasst und umgesetzt.

Goethe nimmt dagegen diese Epoche teilweise konservativ auf. Er betont, dass Revolutionen vom Volk aus nicht sehr effektiv sein können, wenn die Regierung nicht wach ist und gerecht handelt (Cape, 1990, s. 390). Goethe legte weniger Wert auf rationale Analyse und kritische Vernunft, wie es bei Kant der Fall war, sondern betonte vielmehr die emotionale und ästhetische Dimension der Bildung und des Erkennens. Er war aber auch der Meinung, dass die Aufklärung allein ohne die Harmonie mit Gefühlen nicht verwirklicht ist. Aber er hatte auch bestimmte *Anstrengungen und Veränderungspläne im Sinne der Aufklärung geplant* (Packalén, 2002, s. 58), was aber durch die höfische Bürokratie gescheitert war. Diese Revolution war laut Goethe ohne die revolutionären Veränderungen der Haltungen in der Regierung unmöglich.

Die vorliegende Studie widmet sich dem bedeutsamen Lustspiel „Der Groß-Cophta“<sup>2</sup> von Johann Wolfgang von Goethe als ein repräsentatives Werk dieser Epoche untersucht. Die zentrale Forschungsfrage lautet, inwieweit dieses Lustspiel die Aufklärung kritisiert und ironisch darstellt. Um diese Frage zu beantworten, bedient sich die Studie der sozialgeschichtlichen Methodik, die als wertvolles Instrument zur Recherche und Interpretation fungiert. Die Sozialgeschichte der Literatur ist ein Zweig der Literaturwissenschaft, der die soziale und gesellschaftliche Funktion von Literatur untersucht. Sie befasst sich mit der Frage, wie Literatur von den gesellschaftlichen Verhältnissen ihrer

<sup>2</sup> Aufgrund der fehlenden Möglichkeit, auf die gedruckte Version des Werks zuzugreifen, wurde der Zugang zum literarischen Werk über Gutenberg-DE, eine urheberrechtsfreie Projektwebsite, ermöglicht.

Zeit beeinflusst wird und wie sie wiederum diese Verhältnisse beeinflusst (Neuhaus, 2009, s. 230-231). Diese Methodik bietet ein umfassendes Bereich, um literarische Werke in ihrem historischen und sozialen Kontext zu verstehen und zu interpretieren. Dies kann dazu beitragen, tiefere Einsichten in die Bedeutung und die Botschaften des Werks zu gewinnen und es in den größeren Kontext der Aufklärungszeit einzuordnen. Zur Fokussierung dieses umfassenden Forschungsfeldes werden bei der Analyse des vorliegenden Werkes gezielte Schwerpunkte gesetzt. In einem ersten Schritt erfolgt eine Untersuchung der Zeit, in der das Werk verfasst wurde. Dies dient dazu, Einblicke in die vorherrschende Ideologie dieser Epoche zu gewinnen und aufzuzeigen, inwieweit diese ideologischen Strömungen im Werk reflektiert sind. Ferner erfolgt eine Lokalisierung bedeutender historischer, politischer und sozialer Ereignisse, die sich in der Entstehungszeit des Werkes ereignet haben. Auf diese Weise wird verdeutlicht, wie diese Ereignisse das Denken und die thematischen Schwerpunkte jener Zeit beeinflusst haben. Durch die Analyse der sozialen Verhältnisse der Zeit werden die verschiedenen sozialen Schichten, Klassen oder Gruppierungen identifiziert, die im Werk repräsentiert sind. Des Weiteren werden die philosophischen und ideologischen Strömungen erörtert, die von diesen gesellschaftlichen Schichten oder Klassen zu jener Zeit vertreten wurden, und deren Auswirkungen auf das Werk werden analysiert. Auf dieser Grundlage werden die satirischen Elemente des Forschungsobjekts erläutert und die sozialen sowie kulturellen Aspekte, auf die sie abzielen, einer genaueren Betrachtung unterzogen.

Um dieses Phänomen untersuchen zu können, werden zuerst die Philosophie und die Auffassung der Aufklärung mit der Entstehungsgeschichte des Werks gekoppelt, weil das Werk ein sensationelles historisches Ereignis der Aufklärungszeit als Ursprung hat. Daher erfolgt auch eine Untersuchung des Inhalts im Kontext realer Ereignisse und der weniger positiven Facetten der Epoche in Frankreich. Die Scharlatanfiguren und –motive werden dann ausgearbeitet und anhand der Aufklärungszeit ausgewertet. Auch Elemente, die direkt oder indirekt in dem Text vorhanden sind, werden unter dem Aspekt der Spielarten und satirischen Darlegungen analysiert.

### 1. Entstehungsgeschichte und Inhalt des Lustspiels „Der Groß-Cophta“

Goethes Haltung zur Französischen Revolution war ambivalent. Einerseits begrüßte er die emanzipatorischen Ziele der Revolution, andererseits war er von den gewaltsamen Mitteln, mit denen diese Ziele erreicht werden sollten, abgeschreckt. Goethe war der Ansicht, dass die von der Revolution angestrebten Ideale der Gleichheit, Freiheit und Brüderlichkeit nur durch eine moralische und intellektuelle Erneuerung der Gesellschaft erreicht werden könnten. Diese Erneuerung könne jedoch nicht durch Gewalt, sondern nur durch Bildung und Aufklärung erreicht werden (Aytaç, 2006, s. 51-54). Goethes Haltung zur Französischen Revolution und zum aufklärerischen Gedankengut, das die Revolution vorbereitete, spiegelt sich in seinem Werk „Der Groß-Cophta“ wider. In diesem literarischen Werk kann man Goethes komplexe Sicht auf die Revolution und die mit ihr verbundenen Aufklärungsideale erkennen.

Das Werk „Der Groß-Cophta“ ist ein fünftaktiges Lustspiel von Goethe, das im Jahr 1791 veröffentlicht wurde. Es spielt in Paris zur Zeit der französischen Revolution. Im Mittelpunkt der Handlung steht der Hochstapler *Cagliostro*, der sich als *Groß-Cophta* ausgibt. Er gründet eine Sekte, die sich an den Idealen der Aufklärung orientiert, aber in Wahrheit eine reine Geldmacherei ist. *Cagliostro* und seine Anhänger nutzen die Leichtgläubigkeit der Menschen aus, um sie um ihr Geld zu betrügen.

Die Entstehung des Werks „Der Groß-Cophta“ von Johann Wolfgang von Goethe basiert auf dem Ereignis der Halsbandaffäre, der aufsehenerregende Skandal des berühmtesten Scharlatans von

Giuseppe Balsamo als *Graf Cagliostro*. Diese Halsbandaffäre wurde von dem Zeitgenossen Goethe während der Französischen Revolution erkannt, *denn sie warf ein Licht auf die mangelnde Moral und Verschwendungssucht des Hofes* (Spahr, 2013, s. 62-63). Dieses Ereignis wurde von Goethe wie oben bereits erwähnt, in seinem Lustspiel „Der Groß-Cophta“ thematisiert. Der Graf *Roströ* taucht hier ähnlich klingend wie der Name *Graf Calioströ* auf. Andere Figuren im Werk haben keine Namen. Sie werden eher durch ihre Arbeit und ihren Stand bezeichnet, z.B. der Kardinal Rohan wird als *Domherr*, Ludwig der XVI. als *Fürst*, die Gräfin de la Motte als *Marquise*; ihr Ehemann, der *Marquis*, bezeichnet (Bässler, 2010, s. 268).

Das Lustspiel wurde in fünf Teile aufgeteilt. Der *Domherr* steht im Mittelpunkt im Werk und wird von zwei betrügerischen Handlungssträngen zum Opfer gemacht. Zum einen werden seine Leidenschaft zur Prinzessin und sein Begegnungswille mit dem Geheimbundoberhaupt *Groß-Cophta* ausgenutzt. Die beiden Intrigen gegenüber dem *Domherrn* sind im gesamten Stück zu sehen, die sich immer wieder kreuzen. Der Betrug des Grafen und der *Marquise* trifft vor allem im dritten Akt auf, in dem sich der Graf als der *Groß-Cophta* in Erscheinung tritt und *Marquise* ihre Nichte als Prinzessin erscheinen lässt. Zuletzt erkennt aber der junge Ritter die Intrigen an den Fürsten und die Betrüger werden durch eine Polizeiaktion verhindert und verhaftet (Bässler, 2010, s. 268-269).

## 2. Die Scharlatanfiguren und –motive im Werk

Der Scharlatan bedeutet nach Duden *jemand, der bestimmte Fähigkeiten vortäuscht und andere damit hinters Licht führt* (Duden, 2023). Hier wird die Hochstapelei mit einer Vortäuschung von Magie aufgezeigt, denn „hochstapeln“ bedeutet wieder nach dem Duden *in betrügerischer Absicht [und mit falschem Namen] eine hohe gesellschaftliche Stellung o. Ä. vortäuschen und das Vertrauen der Getäuschten durch massive Betrügereien missbrauchen* (Duden, 2023). Die grundsätzlichen Merkmale des Scharlatans kommen auch in diesem Werk vor, in dem die Kritik an der Aufklärung abgezielt wird.

Die Aufklärungszeit war eine Epoche des intellektuellen Umbruchs und der kulturellen Veränderungen, die sich im 17. und vor allem im 18. Jahrhundert in Europa abspielte. Es gab eine Vielzahl von kulturellen Voraussetzungen, die das Aufkommen der Aufklärung begünstigten. Die vorhergehende wissenschaftliche Revolution des 16. und frühen 17. Jahrhunderts hatte die Art und Weise, wie die Welt verstanden wurde, grundlegend verändert. Durch die Arbeiten von Wissenschaftlern d.h. die Entdeckung der Naturgesetze wie Galileo Galilei, Johannes Kepler und Isaac Newton wurden die Vorstellung gefördert, dass die Welt durch Beobachtung, Experiment und Vernunft verstanden werden konnte. Die Werke von Philosophen wie René Descartes, John Locke und Immanuel Kant hatten einen erheblichen Einfluss auf das Denken der Aufklärung. Descartes betonte die Bedeutung der individuellen Vernunft und Skepsis gegenüber überlieferten Annahmen. Die Aufklärung ist zweifellos eine geistesgeschichtliche Bewegung, die jedoch ihr Denksystem in den Dienst des aufstrebenden Bürgertums stellt. Die Mehrheit der Dichter und Philosophen der Aufklärung stammt selbst aus bürgerlichen Schichten. Es ist daher nachvollziehbar, dass diese Intellektuellen die Analyse ihrer eigenen Lebenswelten mithilfe der Literatur betreiben, da ihnen eine umfassende Teilhabe am politischen Gestaltungsprozess oft verwehrt bleibt. Die Aufklärung manifestiert sich somit als ein Denkansatz, der sich in erster Linie mit den Bedürfnissen und Anliegen des aufkommenden Bürgertums auseinandersetzt (Gigl, 2011, s. 19; Kızılcelik, 2000, s. 73). Man kann den Fall in Goethes Lustspiel „Der Groß-Cophta“ im Kontext der kritischen Darstellung der sozialen Hierarchie und der Machtstrukturen der Zeit interpretieren. Dies spiegelt sich in der Wahl der Figurennamen im Werk wider. Indem Goethe die Figuren wie *Domherr*, *Fürst*, *Marquise* und *Marquis* anstelle von persönlichen Namen verwendet,

betont er möglicherweise die soziale Hierarchie und die Bedeutung von Stand in der Gesellschaft dieser Zeit. Die Verwendung von Titeln anstelle von Namen könnte darauf hinweisen, dass die Identität und der Wert eines Individuums in dieser Gesellschaft stark von seinem sozialen Status und seiner Bildung abhängig waren. Der moralische Verfall ist die Ursache der Scharlatanerie in dem Werk und niemand im Hofe, egal ob Adel oder Bürger, kann unschuldig bleiben. Deshalb treten fast alle Charaktere als Scharlatane bzw. Hochstapler auf. Das angebliche Opfer der Intrigen, der *Domherr*, möchte die Prinzessin mit einem Halsband faszinieren, und setzt dafür sein materielles Haben ein, um die Prinzessin zu erobern:

*Sie wünscht das kostbare Halsband, sie gibt mir den Auftrag, ohne Vorbewusst ihres Vaters, ihr dieses Kleinod zu verschaffen, sie sendet mir ihre Garantie, sie wird wegen der Zahlungen immer in Verbindung mit mir bleiben; gerne lege ich den ersten Termin aus, um sie noch fester an mich zu knüpfen* (Groß-Cophta in: Gutenberg-DE, 2023).

Die Aufklärung, wie von Immanuel Kant formuliert, wird als der Prozess der Befreiung des Individuums aus einem Zustand der Unmündigkeit betrachtet, in den es durch sein eigenes Verschulden geraten ist. Dieser Zustand der Unmündigkeit manifestiert sich in der Unfähigkeit, die eigene Vernunft eigenständig und unabhängig von äußerer Anleitung zu nutzen. Die Ursache dieses Mangels liegt nicht in der Vernunft selbst, sondern vielmehr in der Unfähigkeit des Individuums, den festen Entschluss und die Entschlossenheit aufzubringen, seine Vernunft autonom und ohne die Hilfe oder Lenkung anderer zu verwenden. Das übergeordnete Ziel der Aufklärung, wie von Kant dargelegt, besteht darin, den Menschen dazu zu befähigen, seine geistigen Fähigkeiten zu jeder Zeit und an jedem Ort frei und ohne externe Anleitung oder Bevormundung einzusetzen. Diese Emanzipation durch die Aufklärung verlangt eine aktive Aneignung von Wissen, die Entwicklung von kritischem Denken und die Fähigkeit zur Selbstbestimmung im Denken und Handeln. Infolgedessen stellt die Aufklärung eine geistige Befreiung dar, bei der das Individuum die Kontrolle über seine eigenen mentalen Ressourcen und Urteilsvermögen erlangt, und somit in der Lage ist, unabhängig von äußeren Einflüssen und Fremdeinwirkungen zu agieren. Dieser Prozess der Aufklärung ist eine zentrale Idee im Rahmen des philosophischen Denkens der Aufklärung und betont die Bedeutung der individuellen Vernunft und Autonomie (Kızılcelik, 2000, s. 75). Goethe setzt sich andererseits in seinem Werk kritisch mit dieser Idee auseinander. *Groß-Cophta* nimmt in diesem literarischen Werk eine zentrale Position ein, die seine Rolle als Führer der Gesellschaft und des Staates widerspiegelt. Innerhalb der Erzählung wird die wahre Identität und die charakterlichen Eigenschaften von *Groß-Cophta* jedoch bewusst geheim gehalten, und die Gesellschaft neigt dazu, ihm bedingungslos zu gehorchen. Dieses zentrale Thema wirft Fragen zur Fähigkeit der Individuen auf, ihren eigenen Verstand eigenständig zu nutzen und zu entfalten. In dieser Erzählung offenbart sich ein Mangel an Entschlossenheit seitens der Gesellschaft, ihre eigenen mentalen Ressourcen und ihre Vernunft unabhängig von *Groß-Cophtas* Lenkung einzusetzen. *Groß-Cophtas* Führungsposition und die blinde Gefolgschaft der Gesellschaft gegenüber ihm können als Metapher für eine Situation verstanden werden, in der die Gesellschaft die Fähigkeit zum eigenständigen Denken und Hinterfragen verloren hat. Der Graf *Rostro*, der gleichzeitig als *Groß-Cophta* erscheint, zeigt mehrere Motive, die für die Scharlatanerie als Beweis gelten können. Bevor er sich als *Groß-Cophta* zeigt, beschreibt er ihn von außen als das Oberhaupt des Geheimbundes:

*In ewiger Jugend wandelt er schon Jahrhunderte auf diesem Erdboden. Indien, Ägypten ist sein liebster Aufenthalt. Nackt betritt er die Wüsten Libyens; sorglos erforscht er dort die Geheimnisse der Natur. Vor seinem gebieterisch-hingestreckten Arm stutzt der hungrige Löwe; der grimmige Tiger entflieht vor seinem Schelten, dass die Hand des Weisen ruhig heilsame Wurzeln aufsuche, Steine zu unterscheiden wisse, die wegen ihrer geheimen Kräfte schätzbarer sind als Gold und Diamanten* (Groß-Cophta in: Gutenberg-DE, 2023).

Mit dem Geheimbund meint man hier also Freimaurer und Illuminatenorden. Die Freimaurer sind *Mitglieder eines weltweit verbreiteten, in Logen gegliederten Männerbundes mit ethischen und kosmopolitischen Zielen und einem mystischen Ritual* (Duden, 2015) und setzten sich für die Rechte des Bürgertums in der Aufklärung ein. Hierbei steht aber nicht die Ideologie im Mittelpunkt, sondern die Akzeptanz in eine Gemeinschaft, die aus Gelehrten, Fürsten und Künstler bestehen, um in der Gesellschaft eine mystische und höhere Stellung einnehmen zu können (Wellige, 1998, s. 15-16). Im Kontrast zur Auseinandersetzung der Aufklärung mit mystischen und religiösen Dogmen steht hier die Thematik des bewussten Verzichts auf sämtliche rationale Errungenschaften zugunsten des Beitritts zu einer Geheimorganisation. Diese Darstellung im Werk spiegelt möglicherweise die Sorge wider, dass in bestimmten sozialen oder politischen Kontexten die Autonomie des Denkens und die Fähigkeit zur kritischen Analyse durch eine starke, undurchsichtige Führungspersönlichkeit oder Institution eingeschränkt werden können. Dieser literarische Kontext dient dazu, die Bedeutung der individuellen Vernunft und die Gefahren der unkritischen Unterwerfung unter Autoritäten zu betonen, und reflektiert somit die grundlegenden Prinzipien der Aufklärung.<sup>3</sup> Zusätzlich werden Figuren, die an mystische Ereignisse wie Magie glauben, welche nicht mit den Grundsätzen der Vernunft vereinbar sind, dem Leser als Gegenstand kritischer Betrachtung vorgeführt. Um das Mystische in der Gesellschaft erwecken und seine Scharlatanerie durchführen zu können, verwendet der Graf dabei die Magie und stellt sich als eine übernatürliche Gestalt dar. Sein erster Auftritt kann dabei als ein Beispiel aufgezeigt werden:

*Assaraton! Pantassaraton! Dienstbare Geister bleibt an der Türe, lasst Niemand entwischen! leidet nicht, dass Jemand über die Schwelle gehe, der nicht von mir bezeichnet ist*

[...]

*Uriel! So recht! – »hier bin ich!« das ist dein gewöhnlicher Spruch, folgsamer Geist. – Uriel, fasse diese Weiber! Führe sie weit über Berg und Thal, setze sie auf einen Kreuzweg nieder; denn sie glauben nicht, sie gehorchen nicht, bis sie fühlen. Greif zu!* (Groß-Cophta in: Gutenberg-DE, 2023)

Der Graf zeigt an dieser Stelle seine angeblichen bediensteten Geister in der Gesellschaft und versucht sein Publikum abzuschrecken und sich Respekt anzueignen. Aber *Marquise* bemerkt dies und stempelt ihn als ein Betrüger ab: *Der verwünschte Kerl! Er ist ein Phantast, ein Lügner, ein Betrüger; ich weiß es, ich bin's überzeugt; und doch imponiert er mir!* (Groß-Cophta in: Gutenberg-DE, 2023). Auch seine Übernatürlichkeit wird durch seine vierzig tägige Fastenzeit unterstützt. Als der Graf sich allein in seinem Zimmer befindet, erfährt der Leser sofort, dass er wirklich ein Betrüger ist, was vorher von *Marquise* erwähnt worden ist. Am Ende des Aktes wird dies bestätigt: *der angebliche Asket macht sich über die Reste der Tafel her und bringt die Exposition mit der souveränen Einschätzung zu Ende* (Hillenbrand, 1998, s. 266):

*Glücklicher Weise find' ich hier eine wohlbesetzte Tafel, ein feines Dessert, treffliche Weine. Der Domherr lässt's nicht fehlen. Wohl, hier kann ich meinen Magen restaurieren, indes die Menschen*

<sup>3</sup> Christoph Martin Wieland widmete sich intensiv der Untersuchung des Okkultismus und der Auseinandersetzung mit dem Aufklärungszeitalter. Er vertrat die Auffassung, dass spiritistische Figuren wie Cagliostro und Swedenborg Scharlatane seien und nahm eine deutliche Position gegen den in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts in Europa verbreiteten Antirationalismus ein. Im Kontext von Goethes Lustspiel „Der Groß-Cophta“ könnte eine interessante Verbindung hergestellt werden, da Wieland auch das Aufklärungszeitalter und seine Ideale kritisch beleuchtet (Bazarkaya, 2017). Goethe stellt die Idee des kategorischen Imperativs in Frage und zeigt, wie die Gesellschaft einer autoritären Figur wie dem *Groß-Cophta* blind folgt. Dies könnte als eine Reflexion der Unsicherheit und des mangelnden Vertrauens in die eigene Vernunft während der Aufklärung interpretiert werden. Die Beziehung zwischen Wieland und Goethe könnte darin bestehen, dass beide Denker die Komplexität und die Widersprüche der Aufklärungszeit in ihren Werken thematisieren. Während Wieland den Okkultismus als eine Form der Gegenbewegung zur Aufklärung untersucht, hinterfragt Goethe in seinem Lustspiel die Tendenz der Gesellschaft, autoritären Figuren zu folgen, anstatt die Prinzipien der Vernunft anzuwenden. Beide Werke könnten als kritische Reflexionen über die Aufklärung und deren Herausforderungen betrachtet werden.

*glauben, ich halte meine vierzigtägigen Fasten. Ich scheine ihnen auch darum ein Halbgott, weil ich ihnen meine Bedürfnisse zu verbergen weiß* (Groß-Coptha in: Gutenberg-DE, 2023).

Um von seinen magischen Fähigkeiten überzeugen zu können, verwendet er magische Gegenstände wie einen Zauberspiegel und eine Zauberkugel. Die Anfertigung der Zauberkugel wird wie ein Bühnenbild angeordnet. Dies wird in der Regieanweisung von Goethe erkenntlich gemacht:

*Der Graf (gibt ein Zeichen. Ein Dreifuß steigt aus dem Boden, auf welchem eine erleuchtete Kugel befestigt ist. Der Graf winkt der Nichte, und hängt ihr den Schleyer über, der ihn vorher bedeckt hat, doch so, dass ihr Gesicht frei bleibt; sie tritt hinter den Dreifuß. Bei dieser Pantomime legt der Graf sein gebieterisches Wesen ab; er zeigt sich sehr artig und gefällig, gewisser Maßen ehrerbietig gegen sie. Die Kinder mit den Rauchfässern treten neben den Dreifuß. Der Graf steht zunächst der Nichte, die Übrigen gruppieren sich mit Verstand. Die Jünglinge stehen ganz vorn. Die Nichte sieht auf die Kugel, die Gesellschaft auf sie, mit der größten Aufmerksamkeit. Sie scheint einige Worte auszusprechen, sieht wieder auf die Kugel, und biegt sich dann erstaunt, wie Jemand, der was Unerwartetes sieht, zurück, und bleibt in der Stellung stehen. Die Musik hört auf)* (Groß-Coptha in: Gutenberg-DE, 2023).

Der Zauberspiegel wird vom Grafen verwiesen und von der Nichte als Medium zu magischer Begebenheit eingesetzt. Dabei dient der Spiegel um die Zukunft zu zeigen. Das gezeigte Bild ist die Prinzessin im Brautkleid mit den *Domherren* gemeinsam:

*Nichte: Ach in dem Spiegel steht der Domherr!*

*Domherr: Welche Glückseligkeit! Meister – ich – wie soll ich dir danken! Das thust du Alles für mich!*

*Nichte: Sie sieht hinein, sie lächelt; weg ist der Domherr, sie sieht sich selbst.*

*Ritter: Welche Wunderkraft! Welche Gaben!*

*Nichte: (mit einem gefühlvollen freudigen Ausdruck). Ja nun! – Ich sehe Alles nun deutlich, ich sehe die herrliche Schönheit, das lebenswürdige Gesicht. Wie ihm die Traurigkeit so schön steht, die sich über alle Züge verbreitet* (Groß-Coptha in: Gutenberg-DE, 2023).

Aber nicht nur der Graf, also *Groß-Cophta* ist ein Scharlatan, sondern auch *Marquise*. Dabei wird sogar die unschuldige Nichte als aktive Beteiligte an der Intrige gesehen. Die Nichte ist durch die ungewollte Affäre mit *Marquis* im Hof zu einer schuldigen Person gemacht worden.

Von Anfang an ist sich *Marquise* bewusst, dass der Graf ein Betrüger ist, und erwähnt in einem Dialog mit *Marquis* ihn als ein Betreiber der Scharlatanerie. In dem folgenden Dialog schildert *Marquise* auch den gemeinsamen Plan mit *Marquise*, den *Domherren* zu betrügen. Der Betrug ist, einen Brief an den *Domherren* zu schreiben, der angeblich von der Prinzessin kommt. Demnach soll die Prinzessin eine kostbare Halskette verlangen:

*Marquis: Aber die Geister, die er bei sich hat?*

*Marquise: Possen!*

*Marquis: Die Wunder die er tut?*

*Marquise: Märchen!*

*Marquis: So Viele haben doch gesehen –*

*Marquise: Blinde!*

*Marquis: So viele glauben –*

*Marquise: Tröpfe!*

*Marquis: Es ist zu allgemein! die ganze Welt ist davon überzeugt!*

*Marquise: Weil sie albern ist!*

*Marquis: Die Wunderkuren –*

*Marquise: Charlatanerie!*

*Marquis: Das viele Geld, das er besitzt –*

*Marquise: Mag er auf eben dem Wege erlangt haben, wie wir das Halsband zu erlangen gedenken*  
(Groß-Cophta in: Gutenberg-DE, 2023).

Obwohl *Marquise* erkennt, dass der Graf ein Scharlatan ist, geht sie mit ihm in eine stille Zusammenarbeit ein. Hier soll die Nichte in eine Kristallkugel schauen und die Prinzessin mit dem *Domherren* sehen. Somit können der Graf und *Marquise* auf ein gemeinsames Ziel hinaus kooperieren:

*Graf: (zur Marquise). Entfernen Sie alle fremde, alle leichtfertige Gedanken! (Zur Nichte, sanft und freundlich.) Treten Sie näher, mein Kind! nicht furchtsam, treten Sie näher! – So! – Ebenso zeigen Sie sich dem Groß-Cophta. Seine scharfen Augen werden Sie prüfen; er wird Sie vor einen blendenden, glänzenden Kristall führen, Sie werden darin die Geister erblicken, die er beruft, Sie werden das Glück genießen, wonach Andre vergebens streben, Sie werden Ihre Freunde belehren und sogleich einen großen Rang in der Gesellschaft einnehmen, in die Sie treten; Sie, die Jüngste, aber auch die Reinste. – – Wetten wir, Marquise! dieses Kind wird Sachen sehen, die den Domherrn höchst glücklich machen. Wetten wir, Marquise?*

*Marquise. Wetten? Mit Ihnen, der Alles weiß? (Groß-Cophta in: Gutenberg-DE, 2023).*

Es kann gesagt werden, dass jeder dazu Fähig ist, zu betrügen und betrogen zu werden. Gerade diese Einstellung ist eine Kritik an der Aufklärung selbst. In Goethes Lustspiel „Der Groß-Cophta“ gibt es tatsächlich Anspielungen und Kritiken an der Idee des kategorischen Imperativs von Immanuel Kant, insbesondere im Zusammenhang mit der Charakterisierung von *Groß-Cophta* und den Ereignissen im Stück. Der kategorische Imperativ in Kants Philosophie ist eine ethische Grundidee, die besagt, dass man nur nach Maximen handeln sollte, die gleichzeitig als allgemeines Gesetz für alle vernünftigen Wesen gelten könnten. Dies bedeutet, dass man moralisch handeln sollte, ohne Ausnahmen oder Bedingungen zu machen, und dass die Handlung aus reiner Pflichterfüllung erfolgen sollte (Neuhaus, 2009, s. 137). Im Werk „Der Groß-Cophta“ repräsentiert *Groß-Cophta* eine mysteriöse und undurchsichtige Autorität, die von der Gesellschaft kritiklos verehrt wird. Seine wahre Identität und Absichten werden geheim gehalten, und die Menschen folgen ihm ohne Frage. Dies kann als eine ironische Darstellung von Kants kategorischem Imperativ interpretiert werden. *Groß-Cophta* verkörpert eine Figur, die ihre Handlungen nicht auf moralischer Pflicht oder universellen moralischen Gesetzen basiert, sondern auf geheimnisvoller Führung und Manipulation:

*Graf: Sage mir den Wahlspruch des ersten Grades.*

*Ritter: Was du willst, das dir die Leute tun sollen, wirst du ihnen auch tun (Groß-Cophta in: Gutenberg-DE, 2023).*

Das Zitat aus dem Lustspiel, in dem der Graf den Wahlspruch des ersten Grades anspricht zeigt deutliche Parallelen zum kategorischen Imperativ von Immanuel Kant. Der kategorische Imperativ lautet in einer seiner Formulierungen: „*Was du nicht willst, das man Dir tu, das füg auch keinem andern zu*“ (Neuhaus, 2009, s.137). Die Beziehung zwischen dem Zitat aus dem Lustspiel und Kants kategorischem Imperativ besteht darin, dass beide ethische Prinzipien betonen, die auf Universalität und Gegenseitigkeit basieren. In beiden Fällen wird argumentiert, dass man nur so handeln sollte, wie man es auch von anderen erwarten würde. Im Lustspiel wird dieser Grundsatz jedoch satirisch dargestellt, da die Figuren, insbesondere *Groß-Cophta*, in der Praxis nicht nach diesem Grundsatz handeln. Sie verfolgen oft egoistische Ziele und verwenden Täuschung und Manipulation, um ihre



eigenen Interessen durchzusetzen, anstatt anderen das zu tun, was sie für sich selbst wünschen würden. Diese Diskrepanz zwischen dem proklamierten Prinzip und dem tatsächlichen Verhalten der Figuren dient dazu, die Heuchelei und das Fehlen moralischer Integrität in der Gesellschaft zu kritisieren.

Die zweckrationale Haltung von *Marquise* und dem Grafen geht auf den Machiavellismus<sup>4</sup> zurück, dessen Wurzeln beim italienischen Philosophen Niccolò Machiavelli liegen. Beide versuchen nämlich finanziell gesehen und dementsprechend Standesgemäß aufzusteigen. Ihr Zweck ermöglicht ihnen, dies rational zu planen. Somit wird das rationale Handeln nicht an Tugenden geknüpft, sondern die Ethik fällt komplett weg. Das rationale Handeln ohne Gefühle und Gewissen führt bei allen Charakteren zum Untergang.

Normalerweise ist ein Lustspiel eine höfische Komödie. Es wird also erwartet, dass ein bestimmter komischer Sachverhalt dargestellt wird (Spröl, 2006, s. 246). Jedoch kann es beobachtet werden, dass die Aufklärung im Werk satirisch und indirekt lächerlich dargestellt wird. Denn der Schluss des Lustspiels hat kein erfreuliches Happy Ending, obwohl eine Ehe zwischen Ritter und Nichte möglicherweise stattfindet. Unter anderem ist das Ende aber sehr pessimistisch und düster dargestellt (Bässler, 2010, s. 270). Außerdem spielen die Nacht und das Düstere eine wichtige Rolle, da das Lustspiel beginnt nämlich in der Dunkelheit und endet darin:

*Das Lustspiel beginnt und schließt mit einer nächtlichen Szene: anfangs sprengt der überraschend zurückgekehrte Graf den Abendschmaus beim Domherrn auseinander, am Ende werden in einer Nacht- und Nebel-Aktion die Delinquenten gefangengesetzt. Der Fürst zieht es vor, wie die Betrüger und Scharlatane aus dem Halbdunkel des Hintergrunds zu agieren. Die Bedeutung der Die Bedeutung der Nacht-Symbolik ist evident (Bässler, 2010, s. 270).*

In Zusammenfassung lässt sich konstatieren, dass Goethes Lustspiel „Der Groß-Cophta“ in Bezug auf die ironische Darstellung der Aufklärung zunächst den Erwartungen einer höfischen Komödie entsprechen könnte. Jedoch wird bei einer umfassenderen Betrachtung des Werkes deutlich, dass viele düstere, kritische und hochstaplerische Elemente präsent sind, die den konventionellen Erwartungen an eine höfische Komödie widersprechen. Insgesamt zeigt „Der Groß-Cophta“ eine komplexe und widersprüchliche Darstellung der Aufklärung, die sowohl satirisch als auch kritisch ist. Das Werk geht über die Konventionen einer höfischen Komödie hinaus und bietet eine tiefgründige Auseinandersetzung mit den Idealen und Herausforderungen der Aufklärungszeit.

### 3. Fazit

Es ist festzustellen, dass Goethes grundlegende Haltung in Bezug auf die Aufklärung von jener abweicht, die die Vorherrschaft der Vernunft betont. In diesem Zusammenhang wird die ideologische Perspektive der Epoche auf satirische und humorvolle Weise dargestellt. Der kategorische Imperativ wird übernommen, jedoch syntaktisch modifiziert und in umgekehrter Form präsentiert. Um diese Darstellung effektiv umzusetzen, erfolgt in der fiktiven Darstellung eine kritische Auseinandersetzung mit dem Skandal der Halsbandaffäre und der Figur des Grafen Cagliostro, wobei historische Elemente einbezogen werden. In diesen Ereignissen der Zeitperiode sieht man eine Schwachstelle der Aufklärung selbst.

<sup>4</sup> Unter Machiavellismus wird eine unehrliche Herangehensweise an die Politik verstanden, bei der die Erhaltung des Staates und die Staatsräson als oberste Prioritäten gelten. In dieser Denkweise spielen moralische Überlegungen, herkömmliche Normen und mögliche rechtliche Einschränkungen keine Rolle und werden nicht berücksichtigt (Grimm, 1996, s. 27).

Der moralische Verfall und die fehlerhafte Aufnahme der Ideologie der Aufklärung werden durch die Scharlatanfiguren und –motive verdeutlicht. Im Hof kann niemand unschuldig bleiben. Das kann von inneren und äußeren Faktoren abhängig sein. Die Scharlatanfiguren sind fast alle auftretenden Charaktere, z.B. der *Domherr*, der Graf bzw. der *Groß-Cophta* und *Marquise*. Die Scharlatanerie wird mit dem kategorischen Imperativ begründet. Goethe könnte durch die Darstellung der Idee des kategorischen Imperativs in Frage stellen, indem er zeigt, wie Menschen in einer Gesellschaft, die einer undurchsichtigen Autorität gehorcht, leicht beeinflusst werden können, ohne ihre eigenen moralischen Prinzipien zu hinterfragen. Dies könnte als eine Kritik an einer zu rigiden Anwendung ethischer Prinzipien verstanden werden, die die individuelle Vernunft und das kritische Denken ausschaltet. An diesem Punkt wird die Scharlatanerie als eine gewollte bzw. verlangte Verhaltensweise aufgenommen. Gleichzeitig könnte diese Wahl der Figurennamen eine ironische Kritik an den sozialen Konventionen und den oberflächlichen Werten der Gesellschaft der Aufklärung darstellen. Es könnte bedeuten, dass die sozialen Titel und der äußere Schein die inneren Qualitäten und die wirkliche Bildung der Personen überlagern. Dies würden die Aufklärungsideale in Frage stellen und auf die Diskrepanz zwischen den proklamierten Werten der Aufklärung und der Realität hinweisen. Insgesamt könnte die Verwendung dieser Bezeichnungen im Werk als eine Möglichkeit interpretiert werden, die soziale Hierarchie und die Bedeutung von Bildung in der Aufklärungszeit zu thematisieren und gleichzeitig eine kritische Haltung gegenüber den oberflächlichen gesellschaftlichen Normen und Werten dieser Ära zum Ausdruck zu bringen. Grundsätzlich dient Goethes „Der Groß-Cophta“ dazu, die Prinzipien der Aufklärung und ethische Ideen, wie sie von bedeutsamen Denkern der Epoche dargelegt wurden, auf satirische Weise zu hinterfragen und zu kritisieren, insbesondere in Bezug auf die blindwütige Verehrung einer undurchsichtigen Autorität. In Anbetracht des kategorischen Imperativs von Kant kann diese Darstellung als ironische Herausforderung der moralischen Klarheit und der Anwendung ethischer Prinzipien in der realen Welt interpretiert werden. Es unterstreicht die Diskrepanz zwischen idealen ethischen Prinzipien und dem Verhalten der Menschen in der Praxis, was ein wiederkehrendes Thema in Goethes Werk ist.

Zuletzt wurde in der Studie ermittelt, dass die Eigenschaften des Werks nicht genau den Eigenschaften eines Lustspiels entsprechen. Obwohl gewisse Elemente des Lustspiels erkennbar sind, manifestiert sich gleichwohl eine düstere Tonlage als prominent. Diese Entwicklung scheint im Widerspruch zur allegorischen Verwendung der strahlenden Sonne als Symbol der Aufklärung zu stehen. Von einem sozialgeschichtlichen Standpunkt aus betrachtet, treten historische Ereignisse in Verbindung mit der Thematik der Scharlatanerie als Elemente auf, die zur kritischen Betrachtung und Veranschaulichung der Aufklärung dienen.

### Literaturverzeichnis

- Baumann, B. – Oberle, B. (1997). *Deutsche Literatur in Epochen*, 8.Auflage, Max Hueber Verlag: München.
- Aytaç, G. (2005). *Yeni Alman Edebiyatı Tarihi*, 5. Baskı, Akçağ Yayınları: Ankara.
- Aytaç, G. (2006). *Goethe*, Say Yayınları: İstanbul.
- Bazarkaya, Kemal O. (2017). Geister der Aufklärung Christoph Martin Wieland und der Gespensterdiskurs, *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 573-585.
- Bässler, A. (2010). Cagliostro als Menetekel des Verführers in Goethes Lustspiel – (1791), *Neophilologus*, 95 (2), 267-289.

- Cape, Ruth I. (1990). „Das Mädchen von Oberkirch – Ein früher dramatischer Versuch Goethes zur Französischen Revolution“, in: Die Ortenau – Veröffentlichungen des Historischen Vereins für Mittelbaden, Schnider H. / Maier, K. (Hrsg.), 390-402.
- Duden. (2023). Artikel: Scharlatan, <http://www.duden.de/suchen/dudenonline/Scharlatan>, Zugriff: 13.06.2023
- Duden. (2023). Artikel: hochstapeln, <http://www.duden.de/rechtschreibung/hochstapeln>, Zugriff: 13.06.2023
- Duden. (2023). Artikel: Freimaurer, <http://www.duden.de/rechtschreibung/Freimaurer>, Zugriff: 14.06.2023
- Gigl, J. C. (2011). *Deutsche Literaturgeschichte*, Stark: Hallbergmoos.
- Goethe. (1792). Der Groß-Cophta, in: Projekt Gutenberg – DE, <http://gutenberg.spiegel.de/buch/-5663/1>, Zugriff: 12.07.2023
- Grimm, B.A. (1996). „Die Menschen als Machtquanten – Der Machiavellismus ist zeitlos“. In: *Macht und Verantwortung*. Gabler Verlag: Wiesbaden, 27-52.
- Hillenbrand, R. (1998). „Cophtisches bei Goethe“, in: *Neuphilologus*, 82, Kluwer Academic Publishers: Netherlands, s.259-278.
- Horkheimer, M. – Adorno, W. T. (1997). *Dialektik der Aufklärung*, Fischer Taschenbuch Verlag: Frankfurt am Main
- Kızılcelik, S. (2000). *Frankfurt Okulu Eleştirel Teori*, Am Yayıncılık: Ankara.
- Neuhaus, S. (2009). *Grundriss der Literaturwissenschaft*, 3.Auflage, UTB: Tübingen.
- Packalén, S. (2002). *Literatur und Leben – Deutschsprachige Literatur von 750 bis 2000*, übersetzt von: Petra Thore, Liber: Stockholm.
- Spahr, A. (2013). Geister der Aufklärung, *Gegenworte*, 29, 60-63.
- Spörl, U. (2006). *Basislexikon Literaturwissenschaft*, 2.durchgeseene Auflage, Verlag Ferdinand Schöningh: Paderborn.
- Wellige, R. (1998). *Elemente der illuminatischen Ideologie in einigen vorklassischen Werken von Goethe und Schiller*, (McGill Universtiy, Department of German Studies, unveröffentlichte Magisterarbeit), Montreal.

## 56. Öğretmen istihdam süreci ve değerlendirme yöntemleri: Türkiye ve Almanya örneklemleri

Salih ÖZENİCİ<sup>1</sup>

Hüseyin EVCİM<sup>2</sup>

**APA:** Özenici, S. & Evcim, H. (2023). Öğretmen istihdam süreci ve değerlendirme yöntemleri: Türkiye ve Almanya örneklemleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (36), 958-982. DOI: 10.29000/rumelide.1369562.

### Öz

Bu çalışmanın amacı, Türkiye ve Almanya'daki Almanca Öğretmenliği istihdam ve değerlendirme süreçlerine yönelik uygulama ve yöntemleri incelemektir. Bu bağlamda Almanya'da öğretmen değerlendirme ve istihdam sürecinde uygulanan Birinci Devlet Sınavı ve ÖABT 2016 Almanca Öğretmenliği sınavının içeriğini ve sınav sorularını Bloom'un taksonomisinde belirtilen bilişsel düzeylere göre analiz etmektir. Bu çalışmada doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, Türkiye'de Almanca Öğretmenliği işe alım ve değerlendirme sürecinde tek tip değerlendirme yönteminin kullanıldığı, Almanca ÖABT'de ağırlıklı olarak alan bilgisine dayalı alt düzey bilişsel becerilerin ölçüldüğü, alan öğretimini değerlendirmeye yönelik çok sınırlı sayıda soru sorulduğu, bu soruların da alan bilgisi testindeki sorularda olduğu gibi alt düzey beceri gruplarında yer aldığı ve alan didaktik bilgisinin kullanımını gerektiren sorulara hiç yer verilmediği görülmektedir. Almanya'da ise Almanca öğretmenliği değerlendirme ve istihdam süreci çoklu değerlendirme yöntemleri kullanılarak gerçekleştirilmektedir. Bu uygulamaların amacı, öğretmen adaylarının sahip olması gereken yeterlikler/nitelikler açısından olabildiğince fazla kanıt elde etmektir. Almanya'da öğretmen değerlendirmesi ve istihdamında uygulanan sınavın içeriği, öğretmen niteliklerine dayalı olarak gerçekleştirilmektedir. Almanca Öğretmenliği Birinci Devlet Sınavı'nda kullanılan soru analizlerine bakıldığında, üst düzey bilişsel becerileri ölçmeye ve değerlendirmeye aynı şekilde öğretmen adaylarının öğretim bilgisini göstermelerini gerektiren türden sorulara daha çok yer verildiği görülmektedir. Bu verilerden hareketle, Türkiye'de Almanca Öğretmenliği istihdamında kullanılan sınavların eleme amaçlı yapıldığı, Almanya'da ise öğretmen niteliklerine dayalı olabildiğince çeşitli ve güvenilir yöntemler kullanılarak yetkin öğretmenlerin seçilmesi ve istihdamı amaçlandığı söylenebilir.

**Anahtar kelimeler:** KPSS ÖABT, öğretmen yetiştirme ve istihdamı, Bloom taksonomisi

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Akdeniz Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu (Antalya, Türkiye), sozenici@akdeniz.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-0785-5680 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 18.08.2023-kabul tarihi: 20.10.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1369562]

<sup>2</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Bolu İzzet Baysal Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu (Bolu, Türkiye), evcim\_h@ibu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-3039-7216

## Teacher recruitment process and evaluation methods: The case of Turkey and Germany

### Abstract

The aim of this study is to examine the practices and methods for teacher recruitment and evaluation processes in Turkey and Germany. In this context, it is to analyse the content and exam questions of the First State Examination applied in the teacher evaluation and employment process in Germany and the 2016 KPSS ÖABT German Language Teaching exam according to the cognitive levels in Bloom's taxonomy. Document analysis method was used in this research. According to the results of the study, it is seen that a single type of assessment method is used in the recruitment and assessment process of German Language Teaching in Turkey, lower level cognitive skills based on content knowledge are measured predominantly in the German ÖABT, a very limited number of questions used to evaluate field education/training are asked, these questions are included in lower level skill groups as in the questions in the content knowledge test, and questions requiring application of the scope of field didactics are not included at all. In addition, it has also been determined that ÖABT German Language Teaching Test (ÖABT) mainly measures the content knowledge acquired in the pre-service education process on the basis of low-level cognitive skills rather than measuring the teacher competences/qualifications of prospective German teachers. In Germany, the assessment process for German Language Teaching is carried out by using multiple assessment methods. The aim of these practices is to obtain as much evidence as possible about the competences/qualifications that prospective teachers should possess. In Germany, the content of the examination applied in teacher evaluation and employment is based on teacher qualifications. When we look at the question analyses used in the First State Examination for German Language Teaching in Germany, it is seen that there is more emphasis on measuring and evaluating high-level cognitive skills, as well as questions that require prospective teachers to demonstrate their teaching knowledge. Based on these data, it can be said that the exams used in the recruitment of German teachers in Turkey are used for selection purposes, while in Germany, it is aimed to select and employ competent teachers by using as diverse and reliable methods as possible based on teacher qualifications.

**Keywords:** KPSS ÖABT, teacher training and employment, Bloom's taxonomy

### Giriş

Öğretmenlerin istihdamı ve seçimi, bir eğitim sisteminin kalitesini ve etkinliğini şekillendirmede çok önemli bir rol oynamaktadır. Bu bağlamda, bu süreç doğru tasarlandığında ve titizlikle uygulandığında, eğitim kalitesi ve eşitliği üzerinde önemli bir etkiye sahip olabilmektedir (OECD,2008)

Öğretmenler, bir ülkenin eğitim sisteminde eğitim kalitesi ve başarısının anahtarı olarak kabul edilmekte (International Labour Organization, 2012) ve bir eğitim sisteminin niteliğini, kalitesini ve gücünü doğrudan etkileyen en önemli faktör olarak görülmektedir (Özoğlu, 2010; Çelik ve Bozgeyikli, 2019).

Bir öğrencinin öğrenmesini etkileyen olan faktörler üzerine yapılan araştırmalarda genel olarak üç bulgu ortaya konmaktadır (OECD, 2005).

İlk ve en güçlü bulguya göre, öğrenci öğrenimindeki en büyük değişkenlik kaynağı, öğrencilerin okula getirdikleri farklılıklardır (ör. öğrencilerin yetenekleri, tutumları, aile ve sosyal geçmişleri). Politika

yapıcıların en azından kısa vadede bu tür faktörleri etkilemesi çok zordur. İkinci genel bulgu, öğrenci öğrenimi üzerinde en büyük etkiye sahip olan faktörün, potansiyel olarak politik etkiye açık olan öğretmen ve öğretim değişkenleriyle ilgilidir (OECD, 2005).

Özellikle öğretmen kalitesinin öğrenci performansını etkileyen veya öğrenci başarısına katkıda bulunan en önemli okul içi faktör olduğuna yönelik genel bir konsensus vardır (OECD, 2013; Hattie, 2008; Bruns ve Luque, 2014; Bruns vd., 2019; OECD, 2018a; Wurtzel ve Curtis, 2008). Barber ve Mourshed (2007) öğretmen kalitesinin öğrenme çıktılarını etkileyen en önemli faktör olduğunu ifade etmektedir, Rivkin vd. (1998) 3.000 okuldaki 400.000 öğrenciyi analiz ettikleri araştırmalarında, her ne kadar okul kalitesi öğrenci performansının önemli bir belirleyicisi olsa da öğrenci performansını etkileyen en önemli yordayıcının öğretmen kalitesi olduğu sonucuna varmışlardır. UNESCO Küresel İzleme Raporu için yapılan araştırmaya göre, 45 ülkede 4. sınıflara yönelik 2011 Uluslararası Matematik ve Fen Bilimleri Araştırmasının sonuçlarına dayalı analiz, öğretmen kalitesi arttıkça düşük başarı oranının da düştüğünü ortaya koymuştur (GEMRT, 2014, s. 233). USA’da yapılan bir araştırmaya göre, kaliteli öğretmenler, çocukları her yıl mevcut düzeylerinden 1,5 düzey daha ilerisine taşıyabilirken, etkisiz öğretmenler ise amaçlanan öğrenme çıktılarının yalnızca yüzde 50’sini gerçekleştirebilmektedir (Hanushek & Rivkin, 2010). Cooper vd. (2006, s. 5), öğretmen kalitesinin, öğrencilerin akademik başarısı üzerindeki etkisini şu şekilde açıklamaktadır: “*öğrenciler üst üste iki yetersiz öğretmene sahip olduklarında, akademik başarı ve performans bağlamında akranlarını neredeyse hiçbir zaman yakalayamazlar.*” Stronge (2013) bu durumu “etkili öğretmen = öğrenci başarısı” diyerek özetlemektedir. Bu nedenle, akademik olarak başarılı öğretmen adaylarını öğretim pozisyonlarına atamak, zorlu ve karmaşık öğretim ortamlarına uygun bir şekilde hazırlamak ve meslek içinde tutmak öğrencilerin yüksek akademik standartlara erişmelerine yardımcı olmada temel hedef haline gelmiştir. Bu yüzden, siyasi karar vericilerin, okul yöneticilerinin ve ailelerin dikkatleri, yeterli sayıda öğretmene sahip olma endişesinden daha ziyade, yeterli sayıda kaliteli öğretmene sahip olma endişesine dönüşmüştür. Bu bağlamda, Cooper vd. (2006) de ifade ettikleri gibi, eğitim sistemlerinin temel amacı, yeterli sayıda öğretmene sahip olmaktan daha ziyade, yeterli sayıda kaliteli öğretmene sahip olmak olmalıdır.

Bir eğitim sisteminin temelini oluşturan öğretmen kalitesi, eğitim sisteminin etkinliği ve başarısında büyük bir öneme sahiptir (U.S. DE; NCES; NATQ, 1996). Bu bağlamda, Barber ve Mourshed (2007) “*bir eğitim sisteminin kalitesi, öğretmenlerinin kalitesini geçemez*” demektedir. OECD (2005) tarafından 25 ülkeyi kapsayan bir çalışmada, bir eğitim sistemi ne kadar iyi olursa olsun veya bir öğretim programı ne kadar iyi hazırlanırsa hazırlansın, öğretmenler, nitelikli ve üst düzey bilişsel becerilere sahip değillerse, eğitim çıktılarının öğretmenlerin nitelikleri üzerinde olamayacağı belirtilmektedir. Benzer bir şekilde Özoğlu da (2010, s.3) “*Fiziksel koşulların ve eğitsel kaynakların gayet elverişli, öğrencilerin ise öğrenmeye oldukça istekli olduğu bir eğitim sisteminde dahi bu imkânları değerlendirecek bilgi ve becerilerden yoksun, niteliksiz öğretmenlerle kaliteli bir eğitim beklenemez*” demektedir.

Araştırmalardan ortaya çıkan üçüncü genel bulgu ise, öğretmen kalitesinin göstergeleri/öğretmen nitelikleriyle ilgili (OECD, 2005). Bir eğitim sisteminin kalitesini artırmak ve öğrencilerin başarılı olmasını sağlayan etkili öğretim ve öğrenmeyi gerçekleştirmek için öğretmenlerin gerekli bilgi ve becerilerle, yani öğretmen nitelikleriyle donatılması gerekir.

Yukarıda yapılan açıklamalardan da anlaşılacağı üzere, öğrenci öğrenmesini ve performansını etkileyen okul faktörlerinin başında öğretmen ve öğretim kalitesi geldiği, öğretmen kalitesini belirleyen en önemli unsurun da öğretmen nitelikleri olduğu görülmektedir. Eğitim sistemi içindeki aktif rollerini en başarılı şekilde gerçekleştirecek tarzda nitelikli ve donanımlı öğretmenlerin belirlenen standartlar temelinde

yetiştirilerek değerlendirilip istihdam edilmesi bir eğitim sisteminin başarısı için bir gereklilik olarak ortaya çıkmaktadır ve eğitim sistemini başarıya taşıma adına ciddi bir sorumluluktur. Bu nedenle, ülkeler nitelikli öğretmenlerin eğitimine, seçimine ve istihdamına büyük önem göstermektedir (Baştürk ve Doğan, 2011).

Nitelikli öğretmenlerin seçimi ve istihdamı insan kaynakları yönetiminin sorumluluğundadır (Butcher & Kritsonis, 2007). İnsan kaynakları yönetiminin temel görevi, doğru pozisyon için uygun adayları seçmektir (Xu, 2018). Doğru ve uygun adayların seçilmesi, en nitelikli olanların seçimi ve işe alınmasıyla ilgili olan insan kaynakları yönetim fonksiyonunun istihdam aşamasını teşkil etmektedir. Gelişmiş istihdam ve seçim süreçleri uygulanarak öğretmenlerin istihdam edilmesi, bir okulun etkinliği ve verimliliğini olumlu yönde etkilemektedir (Kelkay, 2018). Bu bağlamda, yöneticilerin en kritik görevleri arasında, bir eğitim kurumunda en önemli kaynak olan öğretmenleri seçme ve istihdam etme işlevi yer almaktadır (Tripathy ve Reddy, 2009a). Ülkemizde eğitim ve öğretim alanında en çok tartışılan konuların başında öğretmenlere yönelik istihdam politikaları ve yöntemleri ile öğretmen nitelikleri ve öğretimin kalitesi gelmektedir. Bu tartışmaların merkezinde ise mevcut seçme sistemi ve yöntemleri yer almaktadır. Türk eğitim sisteminin temel sorunlarından birisi kaliteli öğretmenden (quality teacher) daha ziyade nitelikli öğretmenleri (qualified teacher) (Cooper vd., 2006) istihdam edilmesidir, çünkü Türk eğitim sisteminde kaliteli öğretim için gerekli özelliklere sahip olan adaylardan daha ziyade, atanmak için gerekli koşulları sağlayan ve değerlendirme sınavlarını geçen adaylar nitelikli öğretmen olarak değerlendirilip atanmaktadır, bu durum da kaliteli öğretimi veya öğretim kalitesini olumsuz etkilemektedir. Alman öğretmen eğitim sisteminde ise nitelikli öğretmenlerden daha ziyade kaliteli öğretmenlerin yetiştirilmesi ve istihdamı hedeflenmektedir. Bu bağlamda, bu araştırmanın amacı, karşılaştırmalı olarak Türk ve Alman eğitim-öğretim sistemindeki öğretmen istihdam ve seçim sistemlerini ve yöntemlerini incelemek ve ülkemizdeki yabancı dil (Almanca) öğretmeni seçimi, eğitimi ve istihdamına yönelik öneriler geliştirmektir.

### **Almanya ve Türkiye’de hizmet öncesi eğitime öğrenci seçimi ve kullanılan yaklaşımlar**

Öğretmen adaylarının istihdamı ve seçilmesi kadar eğitim ve öğretim kalitesinin sağlanması bağlamında hizmet öncesi eğitim programlarına seçim süreç ve yöntemleri de önemli bir rol oynamaktadır. Öğretmen adaylarının öğretmen yetiştiren programlara seçiminde başarılı ve öğretmenliğe yatkın adayların seçici bir sistem ile hizmet öncesi eğitim programlarına kabul edilmesi gerektiği gerçeğine vurgu yapılmaktadır (Çelik ve Bozgeyikli, 2019; Özoğlu vd., 2013). Genel olarak zirvede bulunan eğitim sistemlerinin, hizmet öncesi öğretmen hazırlık programlarına öğrenci seçmek için etkili mekanizmalar geliştirdikleri, bu durumun öğretmen kalitesi üzerinde açık ve kanıtlanabilir bir etkisi olduğu, aynı özelliklerin düşük performanslı sistemlerde ise genellikle olmadığı belirtilmektedir (Barber ve Mourshed, 2007, s. 17). Barber ve Mourshed (2007) dünyanın en yüksek performans gösteren eğitim sistemlerinin sadece sertifika ve lisanslama aşamasında titiz ve etkili seçim prosedürleri uygulamakla kalmayıp aynı zamanda öğretmen yetiştirme programlarına niteliksiz adayların girişini kısıtlayarak ve aday havuzunun mümkün olduğunca geniş ve güçlü olmasını sağlamaya çalışarak ve öğretmenleri, mezunların ilk üçte birlik diliminden seçerek potansiyel olarak en etkili öğretmenlerin seçilmesi ve işe alınması sürecine erken bir aşamada başladıklarını ifade etmekte, aynı politikaların uygulandıkları kültürel bağlamdan bağımsız olarak farklı eğitim sistemlerinde de etkili olduğunu ölçütlerin gösterdiğini belirtmektedir.

Hobson vd. (2010) belirttiği gibi, adayların öğretmen olma yeterlilikleri ilk aşamada değerlendirilmezse, sertifikalandırma ve lisanslandırma sınavları yalnızca öğretmen adaylarının öğretecekleri alandaki bilgi

düzeylerini belgelemeye hizmet edebilir. Barber ve Mourshed (2007, s. 17), öğretmen yetiştirme programlarına girişin kontrol edilmemesi halinde, bir yandan öğretim etkinliklerinin istenen düzeyde gerçekleştirilemeyecek bazı adayların sisteme girebileceğini, diğer yandan bu durumun hem öğretmenlik mesleğinin cazibesini azaltacağını hem de bazı branşlarda aşırı yığılmaya yol açabileceği için öğretmenlerin niteliğini olumsuz etkileyeceğini ve sonuç olarak bazı adayların atanamayabileceğini, öğretmen yetiştirme programlarına aday seçiminin daha detaylı ve titiz yapılması halinde ise, öğretmenlik mesleğinin yüksek performans gösteren adaylar için daha cazip hale geleceğini ve öğretmenlerin niteliğinin artacağını iddia etmektedirler.

Barber ve Mourshed, en etkili eğitim sistemlerine sahip ülkelerin, etkili bir öğretmen olabilmek için bir kişinin öğretmen hazırlık programına kabul edilmeden önce bir dizi özelliğe (örn. yüksek düzeyde okuryazarlık ve aritmetik becerileri, güçlü kişilerarası iletişim becerileri, öğrenme arzusu ve öğretme motivasyonu vd.) sahip olması gerektiği düşüncesini benimsediğini belirtmektedir. Bu bağlamda, dünyanın en yüksek performanslı eğitim sistemlerine sahip Singapur ve Finlandiya, hizmet öncesi eğitim için aday seçim prosedürleri açısından örnek olarak gösterilmektedir (Hobson vd., 2010).

Öğretmen yetiştirme programlarına giriş için seçim kriterleri, öğretmen yetiştirme modeline ve bazı durumlarda adayların öğreteceği yaş grubuna göre değişmektedir (Hobson vd, 2010). Hizmet öncesi eğitim için öğrenci seçiminde genel olarak iki farklı yaklaşım kullanılmaktadır (Barber ve Mourshed, 2007). İlk yaklaşımda, öğrenciler, hizmet öncesi eğitim programlarına arz-talep dengesi gözetilerek kabul edilmekte ve mezunlar genellikle doğrudan istihdam edilmektedir. İstihdam sürecinde ikinci bir seçim söz konusu olmadığından en başta oldukça seçici davranılmaktadır. Hizmet öncesi programlara öğrenci seçerken hem seçme sınavları hem de mülakatlar veya örnek ders anlatımları kullanılmakta ve akademik bilginin yanı sıra öğrencilerin öğretmenliğe olan ilgisi, mesleğe yatkınlığı ve iletişim becerileri değerlendirilmektedir (Özoğlu vd., 2013). Bu yaklaşımın benimsendiği hizmet öncesi eğitimde yığılma olmadığı için öğretmen adaylarına nitelikli bir eğitim süreci sunulmaktadır. Ayrıca, programlara kabul edilen öğrencilerin kalitesi, başlangıçta ciddi bir eleme sürecinden geçmeleri nedeniyle yüksektir. Daha da önemlisi, mezunlar hemen istihdam edildiği için öğretmenlik cazip bir meslek olarak algılanmaktadır (Özoğlu, 2011).

İkinci yaklaşımda ise, hizmet öncesi eğitim programlarına kabul edilirken öğretmen ihtiyacı göz önünde bulundurulmayıp genel kriterler kullanılmakta ve genellikle ihtiyaç fazlası aday programlara kabul edilmektedir (Barber ve Mourshed, 2007). Bu yaklaşımda, ihtiyaç fazlası öğretmen yetiştirildiği için istihdam sürecinde ayrıca bir seçim sürecine gidilmektedir. Türkiye’de öğretmen eğitimi ikinci yaklaşıma dayalı gerçekleştirilmekte, öğretmen adayları hizmet öncesi eğitime rekabetçi bir sınavla seçilmektedir; bu bağlamda, öğrencilerin hizmet öncesi eğitime seçilmeleri için tek koşul yükseköğretim programlarına giriş sınavında gerekli puanı almaktır (Çelik ve Bozgeyikli,2019). Türkiye’de öğretmen yetiştirme programlarına girişte başka bir değerlendirme yapılmadığı için, hem öğretmen kalitesinin hem de arz-talep dengesinin oluşturulması sürecinde ciddi sorunlarla karşılaşmaktadır, çünkü ne öğretmen adaylarının öğretmen niteliklerine yönelik bilgi, beceri ve tutumlarını değerlendirmeye ne de arz-talep dengesini sağlamaya yönelik bir süreç izlenmektedir, bunun sonucu olarak da yetkin öğretmen özelliklerini taşımayan adayların hizmet öncesi öğretim sürecine, daha sonra da öğretmenlik mesleğine girmesine imkân sağlanmaktadır, bu durum da eğitim ve öğretim kalitesini olumsuz etkilemektedir (Özoğlu,2010).

Almanya’da da, hizmet-öncesi eğitim programlarına öğrenci kabul edilirken ikinci yaklaşım kullanılmakta ve adaylar, öğretmenlik programlarına üç yazılı ve iki sözlü sınavdan oluşan ve açık uçlu



soruların sorulduğu ve öğrencilerin akademik başarılarının yanı sıra, okuma-anlama, edebi ve aritmetik becerilerinin de değerlendirildiği Lise Bitirme Sınav'ı ile (das Abitur) kabul edilmektedir (Çelik ve Bozgeyikli, 2019). Abitur sınavının yanı sıra, uygunluk belirleme testi veya dil yeterliliği kabul koşulları arasında yer alabilmekte, üniversite öğrenimine başlamadan önce genel bir oryantasyon stajı da istenen koşullar arasında bulunmaktadır.

## Öğretmen istihdamı

Öğretmen eğitimi ve istihdamı, öğrenme ve öğretme ortamını etkileyen en önemli faktörlerdendir (Stronge ve Hindman, 2006). Temel olarak bir eğitim sisteminin verim ve etkinliği, öğretmen eğitimi ve istihdamının ne kadar etkili bir şekilde gerçekleştirildiğine bağlıdır (Johnstone, 2004; OECD, 2005). Dünyanın en başarılı ülkelerinin eğitim sistemlerine bakıldığında, başarının en önemli anahtarının en iyi öğretmenleri yetiştirmek ve istihdam etmek olduğu görülmektedir (Barber ve Mourshed, 2007).

Öğretmenlerin istihdamı ve yetiştirilmesinde yaşanacak sorunlar, eğitim sisteminin kalitesini olumsuz etkileyebilmekte ve hedeflenen etkin öğretim ve öğrenme ortamlarının oluşturulmasını engelleyebilmektedir (OECD, 2009b). Bu bağlamda, öğretmenlerin atama ve istihdamına ilişkin prosedürler eğitim reformlarının önemli bir bileşenidir (Raporu, H. Ü. E. F., 2017). Güvenilir ve geçerli prosedürlerin benimsenmesi ve bu süreçte özel ihtimam gösterilmesi hem eğitim sistemini geliştirecek hem de öğretmen adaylarının beceri ve nitelikleri bağlamında kalitesini artıracaktır. Öğretmen yetiştirme, değerlendirme ve istihdam sürecinde kullanılan kriterler bu bağlamda çok önemlidir. Mitchell ve Barth (1999) belirttikleri gibi, öğrencilere en çok zararı, iyi eğitilmemiş ve değerlendirilmemiş öğretmenlerin vereceği gerçeği unutulmamalıdır. Bu nedenle, günümüz değişen öğrenci profilinde, öğrenci ihtiyaçlarını karşılayabilecek bilgi ve donanıma sahip öğretmenlerin yetiştirilmesi büyük önem arz etmektedir. Bu, ancak (...) en nitelikli öğretmenlerin mesleğe atanmalarının ve istihdamlarının sağlanması ile mümkündür (Raporu, H. Ü. E. F., 2017). Öğretmene vurgu yapan pek çok akademik çalışma ve uluslararası raporda, öğretmen adaylarının (...) istihdamı ile ilgili süreçlerin önemle vurgulandığı görülmektedir (Barber ve Mourshed, 2007; Darling-Hammond & Rothman, 2011). Bu raporlarda, başarılı bireylerin eğitim sistemine kazandırılması için (...) hizmet öncesi eğitim programlarından mezun olanların etkili bir sistemle istihdam edilmesi gerekliliğine vurgu yapılmaktadır (Çelik ve Bozgeyikli, 2019; Özoğlu vd., 2013).

## Türkiye ve Almanya'da öğretmen istihdam stratejileri

Avrupa eğitim sistemlerine bakıldığında öğretmenlerin ilk işe alım sürecinde, açık işe alım, rekabetçi sınav ve aday listeleri olmak üzere üç istihdam stratejisinin izlendiği görülmektedir (European Commission/ EACEA/Eurydice, 2018). Eurydice raporunda Türkiye'de öğretmen alımında tek şartın sınav (rekabetçi sınav) olduğu belirtilmektedir (EACEA/Eurydice, 2018). Almanya'da ise, öğretmen istihdamında aday listeleri stratejisi kullanılmaktadır (European Commission/ EACEA/Eurydice, 2018). Almanya'da istihdam kararı, iş pozisyonu, başarı kaydı, nitelikler ve tutum kriterlerine göre yapılmaktadır (Kır, 2011)

## Öğretmen istihdam/değerlendirme yöntemleri

Öğretmen istihdamı hem niteliksel hem de işe alınmayı bekleyen öğretmen adaylarının sayısı gibi nicel faktörlerden dolayı ülkeler arasında farklılık göstermektedir. Her ülke mevcut koşullara göre kendi istihdam yöntemini uygulamaktadır (Adıgüzel, 2013). Bu yöntemler arasında rekabetçi yaklaşıma dayalı

istihdam yöntemi birçok ülke tarafından kullanılmaktadır. Bu yaklaşımda, sınav, görüşme ve gözlem gibi çeşitli değerlendirme yöntemleri kullanılmaktadır (Hobson vd., 2010). Hem Türkiye’de hem de Almanya’da rekabetçi yaklaşıma dayalı istihdam yöntemi benimsenmiş olmasına rağmen farklı değerlendirme yöntemleri kullanılmaktadır.

### **Türkiye ve Almanya’da öğretmen istihdamında kullanılan mevcut sistem**

Öğretmen atama kriterleri ülkeden ülkeye değişiklik göstermektedir. Bazı ülkelerde öğretmen olmak için sadece temel eğitimi tamamlamak yeterli olurken, bazı ülkelerde ise temel eğitimin yanı sıra, amacı, uygulaması ve niteliği, ülkelerin eğitim sistemlerini nasıl düzenlediklerine bağlı olarak değişiklik gösterebilen ek koşullar da bulunmaktadır (Avrupa Komisyonu/EACEA/Eurydice, 2018).

### **Almanya’da öğretmen atamasında kullanılan mevcut sistem**

Almanya’da öğretmen yetiştirme süreci, üniversite eğitimi ve uygulama olmak üzere iki aşamadan oluşmaktadır (Ostinelli, 2009). Üniversite aşamasının değerlendirilmesi boyutunda eyaletler arasında farklılıklar bulunmaktadır. Bazı eyaletlerde üniversite eğitimi, Lisans-Yüksek Lisans derecesiyle tamamlanırken bazı eyaletlerde ise bunlara ek olarak Birinci Devlet Sınavı’na girme koşulu da bulunmaktadır.

### **Birinci devlet sınavı**

Almanya’da bazı eyaletlerde üniversite eğitimi, stajyerliğe geçiş hakkı sağlayan çok yönlü bir çıkış sınavı olan Birinci Devlet Sınavı ile tamamlanmaktadır (Aydoğan ve Çilsal, 2007). Bu sınav, adayların hedeflenen öğretmenlik mesleği için edinilmesi gereken eğitim bilimleri ve sosyal bilimler, konu alanı ve alan didaktiği becerilerini öğrenimleri süresince edininmediklerini belirlemek için yapılmaktadır (<https://n9.cl/tggwj>, 05.06.2019). Birinci Devlet Sınavı, Klausuren veya modul sınavların yanı sıra alan dersleri ve eğitim bilimleri derslerine yönelik sözlü sınavlardan ve yazılı bir sınavdan oluşmaktadır. Bunlara ek olarak bir bitirme tezinin de hazırlanması gerekmektedir ve bitirme tezi verildikten sonra Birinci Devlet Sınavına girilebilmektedir (<https://cutt.ly/xwhtGHsA>, erişim tarihi, 06.05.2019).

### **Staj Uygulaması**

Öğretmen adayları, öğretmenlik eğitimlerini Birinci Devlet Sınavı (veya öğretmenlikle ilgili Eğitim Yüksek Lisansı, Master of Education) ile başarıyla tamamladıktan sonra mesleki eğitimlerinin ikinci aşamasına başlamaktadır (KMK,2019b).

Süresi ve yapısı ne olursa olsun, hazırlık hizmeti Almanya genelinde ağırlıklı olarak, pedagojik ve alan didaktiği ve okul uygulaması olmak üzere iki bileşenden oluşmaktadır (Abs & Anderson-Park, 2020). Staj aşaması, stajyerlerin mesleki uygulamaları üzerine eleştirel düşünme becerilerini kullanarak refleksiyon becerilerini değerlendirmek için tasarlanan İkinci Devlet Sınavı ile son bulmaktadır.

### **İkinci devlet sınavı**

İkinci Devlet Sınavı bir yeterlilik ve istihdam sınavıdır ve hazırlık hizmetinde edinilen öğretme, öğrenme, danışmanlık ve yansıtma becerileri üzerine yapılandırılmakta, bu bağlamda da yoğun bir uygulamayı içermektedir. İkinci Devlet Sınavı, eyaletlere göre farklılık göstererek yazılı bir bitirme tezi

(yazılı bir dönem ödevi), bir bilimsel tartışma (kolokyum), bir sözlü sınav ve uygulamalı üç ders anlatımından oluşmaktadır (<https://n9.cl/tggwj>, 05.06.2019).

### **Türkiye’de öğretmen atamalarında kullanılan mevcut sistem**

Türkiye’de öğretmen istihdamında, 1848’den günümüze kadar birçok farklı istihdam modeli uygulanmış ve uygulanmaya devam etmektedir (Özoğlu, 2010; Deryakulu, 2011; Dilekmen vd., 2005).

KPSS sınavının alan bilgisini ölçmediğine yönelik eleştirilerden dolayı, 2013 yılından itibaren bazı branşlarda “Öğretmenlik Alan Bilgisi Testi”ne de “ÖABT” girme koşulu getirilmiştir (MEB, 2013). 2016 Yönetmeliği, öğretmen atamalarında KPSS ve ÖABT’ye ek olarak sözlü sınav uygulamasını da getirmiştir (MEB Personel Genel Müdürlüğü, 2018). Kılıçkaya ve Krajka (2013) Türkiye’de öğretmen istihdamında kullanılan değerlendirme yöntemlerinin (KPSS, ÖABT ve mülakat) gerek içerik gerekse biçim açısından yeterliğinin sürekli bir tartışma ve eleştiri konusu olduğunu ifade etmektedirler.

### **Türkiye’de öğretmen istihdam sürecine dönük eleştiriler**

Özsoy (2015) Türk eğitim sisteminde temel sorunun istihdam olduğunu, bu sorunun çözümü bağlamında gerçekleştirilen çalıştaylarda öğretmen istihdam sürecinin geliştirilmesi ve iyileştirilmesi yönünde kararlar alındığını ifade etmektedir (ör. MEB 2011 *Ulusal Öğretmen Strateji Belgesi* “ve *Ulusal Öğretmen Stratejisi Çalıştığında alınan kararlar neticesinde hazırlanan “Öğretmen Strateji Belgesi”* (ÖSG 2017-2023). (Bu konuda ayrıntılı bilgi için bkz. MEB, 2011; ÖYGM, 2017). Öğretmen istihdamı sürecindeki uygulamalara bakıldığında, MEB’in öğretmen eğitimi ve istihdamına dair belirlenen stratejik amaç ve hedeflerle, öğretmen istihdamına ve seçimine yönelik yöntem ve uygulamalar arasında büyük bir uyumsuzluk olduğu açıkça görülebilmektedir.

Işık’a göre (2016) Türkiye’de öğretmen adaylarının yerleştirilmesinde en çok tartışılan konulardan biri MEB’in öğretmen alımlarında uyguladığı sınav sistemidir. İdeal olarak, öğretmen lisanslama sınavlarının birincil amacı, öğretmen seçim sürecini öğretmen nitelikleri açısından öğretmenlik mesleğine en uygun ve yetkin olanlarla sınırlandırmak olmalıdır (Mitchell vd.,2001). Türkiye’de öğretmen seçme sınavının temel amacı nitelikli öğretmenleri seçmek ve atamak olmasına rağmen, başvuranların sayısı ihtiyacın çok üzerinde olduğundan, öğretmenlik niteliklerini karşılayan adayları belirlemekten ziyade adaylar arasında eleme yapan bir sisteme dönüşmüştür (Karaca, 2011; Sezgin ve Duran, 2011). Mitchell vd. (2001) bu duruma dikkat çekerek, öğretmen alım sisteminin ya da sınavının temel amacının kendi alanında nitelikli ve yetkin olanları seçmek ve istihdam etmek olması gerektiğini; aksi takdirde sınavın sadece bir bekçi görevi göreceğini ve belirli bir alanda daha fazla başvuru olduğu için en yüksek puan alan adayları seçmek için kullanılıyorsa, o sınavın geçerliliğinin sorgulanması gerektiğini belirtmektedir. Kılıçkaya ve Krajka’ya göre (2013) KPSS ya da ÖABT, öğretmenlerin yeterlik düzeylerini ölçmek üzere tasarlanmış sınavlar değildir, bilakis öğretmenleri istihdam etmek için bir sınava gereksinim duyulduğundan dolayı yapılmaktadır.

KPSS ve ÖABT sınavlarının, içerik standartlarıyla uyumlu ve tutarlı bir şekilde geliştirilmemesi de eleştiri konularından birisidir. Öğretim standartlarının, lisanslama testlerinin gereklilikleri ile uyumlu hale getirilmesi, öğretmen ve öğretim kalitesinin hedeflendiği gibi ölçülüp değerlendirilmesi açısından büyük önem taşımaktadır. Örneğin, ABD’deki öğretmen eğitimi ve lisanslama reformlarının bir parçası olarak öğretim standartlarıyla tutarlı ve uyumlu lisanslama testlerinin geliştirilmesine büyük önem verilmektedir.

Öğretmen lisanslama testleri, öğretim ve öğrenme standartlarıyla uyumlu ve adaylardan beklenen performans sınıf içi performansla ilişkiliyse öğretmen eğitimi üzerinde olumlu bir etkiye sahip olabilirken (Melnick & Pullin, 2000), öğretim bilgisini aşırı basite indirgemeleri ya da genellikle etkin öğretimle doğrudan ilgili olmayan bilgi ya da uygulama türlerini vurgulamaları ve farklı öğrenci ihtiyaçları bağlamında adayların tanılayıcı öğrenme becerilerini ölçmek üzere tasarlanmamış soru türlerine odaklanmaları halinde ise öğretmen eğitimi üzerinde olumsuz bir etkiye de sahip olabilir (Mitchell vd.,2001).

Araştırmalara göre, Türkiye'deki KPSS ve ÖABT sınavlarının içeriği ÖMGY' de belirtilen öğretmenlik yeterlilikleriyle örtüşmemektedir. Yıldırım vd. (2012) tarafından yapılan araştırmada 119 KPSS-EBT sorusundan 49'nun sadece 24 ÖMGY performans göstergesiyle eşleştirilebilmiş, 70 KPSS-EBT sorusunun ÖMGY performans göstergesi karşılığı bulunamamıştır. Araştırmacılar, bu bulgudan hareketle, KPSS EBT'nin öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimleri süresince edinmeleri amaçlanan bilgi ve becerileri tam anlamıyla dikkate almadığını ve MEB tarafından belirlenen öğretmen yeterliklerini ölçme eğilimli olmadığını belirtmektedir. Benzer bir durumun, 2016 Almanca ÖABT soruları için de geçerli olduğu söylenebilir. 2016 Almanca ÖABT' deki sorular, %80 Alan Bilgisi, %20 ise Alan Eğitimi alanlarından oluşmaktadır. 2016 ÖABT' de Alan Bilgisi 40 soruyla temsil edilirken, Alan Eğitimi 10 soruyla temsil edilmektedir. Örneğin, Alan Eğitimi Testinde, ölçme ve değerlendirmeye ilgili 1 soru, dil edinimiyle ilgili 1 soru ve öğrenme psikolojisiyle ilgili 2 soru sorulmuştur. Bu durum, 2016 Almanca ÖABT' de öğretmen niteliklerinin yeterince temsil edilmediğini, bu nedenle de bu sınavın kapsam geçerliğinin düşük olduğunu göstermektedir. Kapsam geçerliği, bir ölçme aracının ölçülmek istenen özellikleri ne derece kapsadığı (Turgut ve Baykul, 2012; Köse, 2012), ölçmeyi amaçladığı özellik ya da davranış evrenini ne derece temsil edebildiğiyle ilgilidir. Yapılan araştırmalarda da hem KPSS hem de ÖABT sınavlarının kapsam geçerliliğinin düşük olduğu belirtilmektedir (Adıgüzel, 2013; Kala ve Çakır, 2016; Korkmaz ve Ünsal, 2016).

KPSS ve ÖABT' ye yönelik yapılan diğer bir eleştiri de soruların bilişsel düzeyiyle ilgilidir. KPSS ve ÖABT sorularının çoğunlukla alt bilişsel düzeylerde olması ve Alan Eğitimi Testi sorularının da uygulamaya dönük sorulardan ziyade, bilgi ve kavrama düzeyinde olduğu dikkat çekicidir. Başkan ve Alev (2009) KPSS EBT'nin derslerin uygulamalı kısımlarıyla ilgili sorular içermemesi ve sadece bilişsel özellikleri ölçmesi nedeniyle performans standartlarını ölçme ve değerlendirmede yetersiz olduğunu belirtmektedir. Yıldırım vd. (2012), ÖMGY'nin uygulama odaklı olmasına karşın, KPSS EBT sorularının daha çok bilgi ve kavrama düzeyinde öğrenilenleri yordamaya yönelik olduğunu ifade etmektedir. Çelik ve Bozgeyikli (2019) de KPSS ve ÖABT'nin öğretmenlik mesleği için gerekli olan bilişsel beceri ve üst düzey bilgileri sınırlı düzeyde ölçebildiği; 21. yüzyıl becerileri olarak tanımlanan becerileri (problem çözme, iletişim, üst biliş, vd.) ve duyuşsal özellikleri ölçmede ise içerik ve yapı açısından yetersiz kaldığı belirtilmektedir.

KPSS ve ÖABT' ye yönelik başka bir eleştiri ise soru formatları ile öğretmen nitelikleri arasındaki uyumsuzluktur. Öğretmen yeterlilikleri/standartları tanımlanırken önemli bir aşama da içerik standartlarına ulaşıp ulaşılmadığını belirlemek için ne tür değerlendirme yöntemlerinin geçerli olacağına karar vermektir. Standard türüne bağlı olarak bir dizi farklı seçenek bulunmaktadır. Örneğin, konu alanı bilgisi, yazılı testlerle değerlendirilebilirken, öğretmenlerin sınıf içi öğrenmeye yönelik etkin bir öğrenme ortamı oluşturma becerisi gibi uygulamaya dönük etkinlikler ise sınıf performansına dayalı doğrudan veya kaydedilmiş gözlem yoluyla daha iyi değerlendirilecektir (Santiago ve Benavides, 2009).

Pedagojik bilgiyi ölçmek için kullanılan çeşitli testlerde, karmaşık öğretim ortamlarında pedagojik bilginin nasıl uygulanması gerektiğine yönelik sorular yerine, konu alanıyla ilgili olguların fark edilip hatırlanmasını (...) ve birkaç cümleden oluşan kısa bir senaryoda tanımlanan bir durumda “doğru” öğretim davranışının ne olduğunun bulunmasını gerektiren türden sorular tercih edildiği için eleştiriler yapılmaktadır (Educational Testing Service, 1996). Benzer bir şekilde, Baxter ve Lederman (1999), alan bilgisini ölçmeye yönelik geliştirilen madde köklerine kıyasla, alan didaktiğini ölçmek için geliştirilen bir madde kökü kapsamının daha geniş olduğunu, bu bağlamda alan didaktiğini ölçmek için geliştirilen maddelerde bazı pedagojik ön bilgilerin önceden verilip sonrasında sorunun sorulması gerektiğini, bununla birlikte verilen ön bilgilerin genellikle aşırı derecede sadeleştirildiğini bu nedenle de çoğunlukla bu bilgilerin bir öğretmen adayının çok boyutlu alan didaktiksel planlama ve eylemlerine yönelik performansını değerlendirmek için yetersiz olacağını ifade etmektedir. Bu durumun, KPSS Eğitim Bilimleri ve ÖABT sınavları için geçerli olduğu söylenebilir. KPSS Eğitim Bilimleri ve ÖABT’de alan öğretimini değerlendirmek için sorulan soruların, öğretim bilgisinin karmaşık bağlamlarda nasıl kullanılacağını değerlendirmekten daha ziyade, kısa senaryolar içerisinde tanımlanan durumlarda doğru öğretim davranışının bulunmasını içeren türden sorular olduğu görülmektedir.

KPSS ve ÖABT’ ye yönelik bir diğer eleştiri de kullanılan değerlendirme yönteminin türüyle ilgilidir. Türkiye’de öğretmen istihdamında kapalı uçlu çoktan seçmeli sorular kullanılmaktadır. Öğretmen niteliklerinin çoktan seçmeli sorularla tam olarak ölçülüp değerlendirilemeyeceği, dolayısıyla bu tür testlerden öğretmen niteliklerine yönelik sağlıklı bilgi/kanıt elde edilemeyeceği eleştirileri yapılmaktadır. Mevcut kağıt ve kalem testlerinin, öğretmen adaylarının yeterliliklerini değerlendirmek için gerekli bilgilerin bir kısmını sağlayabileceği, karar verme sürecinin karmaşıklığını yansıtamayabileceği ifade edilmektedir (ETS, 1996, s.15; Mitchell vd., 2001). Bu bağlamda, Demirpolat (2015, s. 7) öğretmen yeterliklerinin teste dayalı bir ölçme yöntemiyle belirlenemeyeceğini “*yabancı dil öğretmenlerinin yeterliklerinin KPSS ve ÖABT gibi alanın doğasına uygun olmayan çoktan seçmeli sınavlarla belirlenmeye çalışılması (...) unsurların yabancı dil öğretiminde Türkiye’nin sınıfta kalmasına sebep olduğu söylenebilir*” diyerek bu durumu eleştirmektedir. Bayraktaroğlu da (2012), yabancı dil öğrenimi ve öğretiminin diğer alan derslerinin eğitiminden içerik ve nitelik olarak farklılık gösteren bir eğitim süreci olduğunu, uygulanan mevcut seçme ve istihdam yöntemleriyle, yabancı dil öğretmenlerinin, okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerileri ölçülmediği gibi bu becerileri öğretebilme yeterlikleri de ölçülmeden istihdam edildiğini belirtmektedir.

Sonuç olarak, öğretmen adaylarının değerlendirilmesi ve istihdamında kullanılan değerlendirme yöntemlerinin iyi tasarlanmadığı ve amacına hizmet etmediği söylenebilir. Flippo ve Riccards (2000) “*kötü tasarlanmış testlerin, yöneticilerin nitelikli öğretmen yetiştirmekten daha ziyade, mezunlarının sınavı geçmesini daha çok arzu ettiği kurumlarda öğretmen yetiştirme müfredatının basitleştirilmesine hizmet edebileceğini*”, Baker vd. (2010) araştırma bulgularına ve deneyimlere dayanarak, öğretmen değerlendirmesinde ağırlıklı olarak test puanlarına dayanan yaklaşımların kullanılmasının müfredatın yüzeysel bir şekilde işlenmesine ve aşırı basitleştirilmesine, başarılı ve başarısız öğretmen adaylarının yanlış tanımlanmasına yol açabileceğini gösterdiğini belirtmektedir. Hobson vd. (2010) sertifikalandırma ve lisanslama testlerinin, özellikle de yaygın olarak kullanılan rekabetçi sınavların, öğretmen hazırlık programı sunan kurumları testlere yönelik öğretim yapmalarını (yani öğretmen adaylarının öğretmenlik becerilerini geliştirmeye odaklanmak yerine, adayların sınavlarda başarılı olma potansiyelini maksimum düzeye çıkarmayı hedefleme) teşvik etme açısından dezavantajlı olabileceğini belirtmektedir. Türkiye’de öğretmen istihdamında kullanılan yöntem yukarıda belirtilen durumla benzerlik göstermektedir. Türkiye’de öğretmenlik istihdamında ağırlıklı olarak çoktan seçmeli soruların yer aldığı testler kullanıldığından, üniversitelerin öğretmenlik

bölümlerindeki öğretimin öğretmen adaylarına öğretmen niteliklerini kazandırmaktan daha ziyade, teori temelli alan ve pedagojik bilgileri kazandırmak amacıyla sınav odaklı olduğu söylenebilir, çünkü Türkiye'deki KPSS ve ÖABT sınavları, öğretmen niteliklerini değil, adayların lisans eğitim süresince edindikleri alanlarıyla ilgili teorik bilgileri ölçmeyi hedeflemektedir. Işık (2016), 2017-2023 Öğretmen Strateji Belgesi'ne (MEB ÖYGM, 2017a) atıfta bulunarak KPSS nedeniyle öğretmen yetiştiren kurumlarda derslerin son sınıflarda amacına uygun verilmediği (...) ve uygulanan bu sınavın eğitim programlarını uygulama ve içerik bakımından olumsuz etkilediğini ifade ederek bu duruma dikkat çekmektedir.

## **Türkiye ve Almanya'da Almanca öğretmenliği istihdamında kullanılan sınavların içeriği**

### **Türkiye'de uygulanan sınav içeriği**

#### **Almanca ÖABT sınav içeriği**

Almanca 2106 ÖABT sınavı *Alan Bilgisi Testi* (Dil Yeterliliği (%50), Dilbilimi (%16) ve Edebiyat (%14) ve *Alan Eğitimi Testi* (%20) olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır ve soruların konu alanlarına göre dağılımları, Almanca Dilbilgisi I, II, III/ Karşılaştırmalı Dilbilgisi/25 soru, Dilbilim I/ Dilbilim II- Dilbilim /9 soru, Alman Edebiyatı I,II /Edebi Metinler İnceleme ve Öğretimi I,II/ 6 soru, Almanca Öğretmeninde Yaklaşımlar I, II/ Dil Edinimi /Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi Özel Öğretim Yöntemleri/10 şeklindedir

#### **Almanya'da uygulanan sınavların içeriği**

Almanya'daki Almanca Öğretmenliği öğrenim alanlarına bakılacak olursa, Türkiye'dekilere benzer olduğu söylenebilir. Almanya'da da Türkiye'de olduğu gibi üç alan (Dil bilimi, Edebiyat ve Alan Didaktiği) bulunmaktadır. Ancak Almanya'daki öğretmen değerlendirme sınavlarında bu alanların içeriği okul türüne göre farklılık göstermektedir (rb.gy/2hem9; erişim tarihi 05.10.2020)

#### **Almanya'da uygulanan sınav türleri**

Almanya'da, öğretmenlik eğitiminin bir parçası olarak derinlemesine (Gymnasium- Lise öğretmenliği) ve derinlemesine olmayan (Grund-, Real-,Hauptschule) olmak üzere iki farklı öğrenim alanı okunmakta, bu bağlamda da derslerin ve uygulanan sınavların içerikleri düzenlenmektedir.

Lise Almanca öğretmenliği için Birinci Devlet Sınavı, 9. ya da en geç 13. dönemden sonra veya istenen tüm koşullar sağlanmışsa 6. dönemden sonra da yapılabilmektedir. Toplam puanının %60'ını İlk Devlet Sınavı notu, %40'ını ise öğrenim süresince verilen modül sınavları oluşturmaktadır. Derinlemesine olmayan Realschule (Orta Öğretim 1. kademe) Almanca öğretmenliği için Birinci Devlet Sınavı, 7. yarıyılın veya en geç 11. yarıyılın sonunda, ancak tüm koşullar yerine getirilirse 4. yarıyıldan sonra da yapılabilmektedir. Grundschule (İlköğretim), Hauptschule (İlk- ve Ortaöğretim) okulları Almanca Öğretmenliği için de Birinci Devlet Sınavı, 7. yarıyılın veya en geç 11. yarıyılın sonunda yapılmalıdır, ancak gerekli tüm koşullar yerine getirilmiş ise 6. yarıyıldan sonra da yapılabilmektedir (<https://rb.gy/cguqe>, erişim tarihi, 02.04.2019)

Almanca Öğretmenliği Birinci Devlet Sınavı'nın içeriği ve bileşenleri, öğrenim ve okul türüne göre farklılık göstermekte ve Yeni Alman Edebiyatı, Almanca Dilbilim, Eski Alman Edebiyatı, Alan Didaktiği alanlarından farklı sınavlar yapılmaktadır, örneğin Lise Almanca Öğretmenliği için Birinci Devlet

Sınavı, bir bilimsel çalışma, iki sözlü sınav ve bir yazılı sınavdan oluşmaktadır <https://rb.gy/zetr9>, erişim tarihi, 02.04.2019). İlkokul öğretmenliği Birinci Devlet Sınavı, bilimsel bir çalışma, sözlü ve yazılı sınavlardan oluşmaktadır. Aday, bilimsel çalışma için, uzmanlık alanı, alan didaktiği, ilkököl didaktiği veya eğitim bilimleri alanından bir konu seçmektedir (<https://rb.gy/rv790>, indirilme tarihi, 02.04.2019)

### **Derinlemesine (Lise öğretmenliği) öğrenimi için birinci devlet sınavı alanları, koşulları ve içerikleri.**

Lise Almanca Öğretmenliği için sınav alanları, Alan Bilimi Bilgisi (Yeni Alman Edebiyatı Bilimi (Temel Alan); Alman Dil Bilimi (Yan Dal), Eski Alman Edebiyat Tarihi Bilimi (Yan Dal)) ve Alan Didaktiği Bilgisi şeklindedir. Temel ve yan dal alanlarını içeren konular arasından bir seçim yapabilmekte ve seçilen konu sınav başvurusunda belirtilmelidir. Alan didaktiği alanı için de aynı durum söz konusudur. Seçilen konularla ilgili adaylara açık uçlu sorular sorulmaktadır (<https://rb.gy/rv790>, indirilme tarihi, 02.04.2019) (<https://rb.gy/rv790>, indirilme tarihi, 02.04.2019) (içerik düzenlemesi yapılmış- son hali budur)

İlköğretim”, “İlk- ve Ortaöğretim, ’Ortaöğretim 1. Devre Almanca Öğretmenliği için Derinlemesine Olmayan Devlet Sınavı, alan bilgisi (Yeni Alman Edebiyatı Bilimi (Temel Alan), Alman Dilbilimi (Yan Dal) ve Alan Didaktiği Bilgisi bölümlerinden oluşmaktadır. Alan Didaktiği Bilgisi sınavında temel alan Alman Edebiyat Tarihi Bilim’inden ve yan dal olan Alman Dilbilimi alanından verilen konulardan bir konu seçilmekte ve bu konuyla ilgili bir soru sorulmaktadır. Alan Didaktiği Alanından ise seçmek için verilen konu alanından birisi seçilmekte ve bu konu alanından bir soru sorulmaktadır (rb.gy/pukon, erişim tarihi02.04.2019)

### **Araştırmanın Amacı**

Bu çalışmanın amacı, 2016 ÖABT Öğretmenlik Alan Bilgisi Testi ve Birinci Devlet Sınavı sorularının farklı değişkenler açısından analizleri temelinde Türkiye ve Almanya’da Almanca öğretmenlerinin değerlendirme ve istihdamına ilişkin süreç ve uygulamaları incelemektir. Soruların bilişsel düzeylerinin analizinde Bloom Taksonomisi temel alınmıştır. Bloom’un bilişsel öğrenme alanına yönelik geliştirmiş olduğu taksonomi, bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme olmak üzere altı basamaktan oluşmaktadır (Bloom ve diğ., 1956). Taksonomide *bilgi*, *kavrama* ve *uygulama* alt bilişsel kategorileri; *analiz*, *sentez* ve *değerlendirme* ise üst bilişsel kategorileri oluşturmaktadır (Arı, 2013, s. 260).

### **Araştırma yöntemi**

Bu çalışma, nitel veriler üzerinde betimsel analiz tekniğinin kullanıldığı bir tarama çalışması olarak tasarlanmıştır. Araştırma verileri bir nitel araştırma modeli olan yazılı materyallerin analizini içeren nitel araştırmalarda kullanılan doküman analizi yoluyla elde edilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Doküman analizi, belli bir amaca dönük olarak basılı ve elektronik materyaller olmak üzere tüm belgeleri bulma, okuma, not alma, içeriğini titizlikle ve sistematik olarak analiz etme ve değerlendirme işlemlerini kapsamaktadır (Karasar, 2005; Wach,2013).

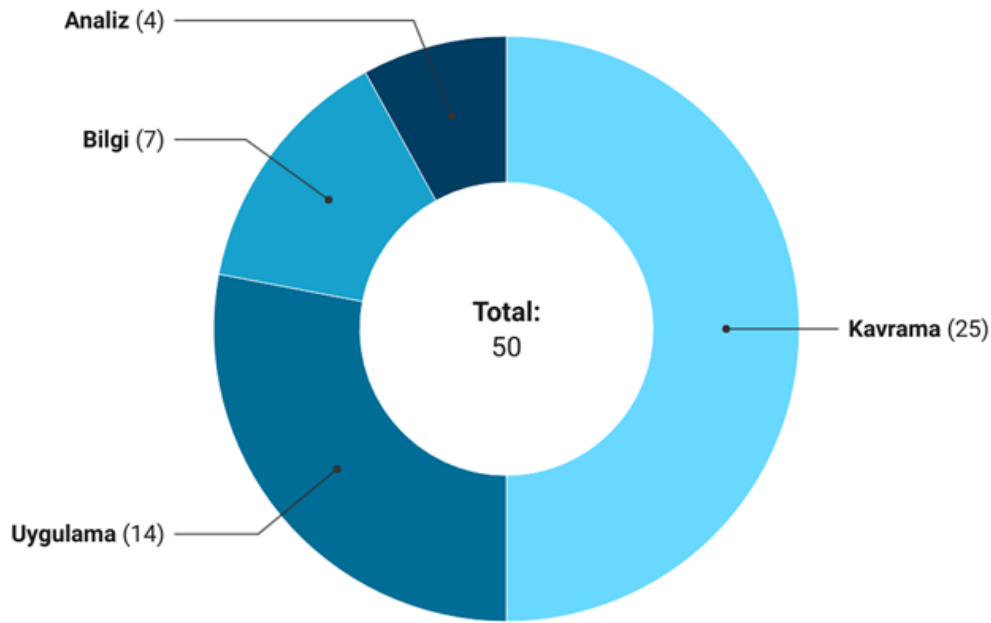
### **Veri toplama ve analizi**

Toplam 142 soru doküman analizinin gerektirdiği şekilde betimsel olarak analiz edilmiştir. Betimsel analizde kullanılacak veriler aşağıdaki şekilde toplanmıştır. İlk olarak, 2016 Almanca Öğretmenliği

ÖABT ve Almanca Öğretmenliği Birinci Devlet Sınavı soruları ilgili internet sitelerinden indirilmiştir. Sorular, Bloom'un taksonomisinde belirtildiği gibi hangi biliş düzeylerinin test edildiğini belirlemek için araştırmacılar tarafından titizlikle incelenmiş ve bilişsel alanlarına göre kodlanmıştır. Kodlama sırasında bilişsel süreçler aşağıdaki şekilde kodlanmıştır: "Hatırlama" "1", "Anlama" "2", "Uygulama" "3", "Analiz" "4", "Sentez" "5" ve "Değerlendirme" "6"; olarak kodlanmıştır. Kodlamaların iç tutarlılık güvenirliliği için Friedrich Alexander Üniversitesi'nde bu konuyla ilgili akademik çalışması bulunan iki akademisyen kodlamaları bağımsız olarak incelemiş ve yeniden kodlamıştır. Hem araştırmacıların kodlaması hem de uzman versiyonları karşılaştırılmış ve araştırmacıların her bir uzmanla hemfikir olduğu ve olmadığı noktalar belirlenmiştir. Miles ve Huberman'ın (1994) güvenirlilik formülü ( $\Delta = C \div (C + \delta) \times 100$ , (Güvenirlilik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) x100) kullanılarak güvenirlilik katsayısı hesaplanmış ve güvenirlilik katsayısı % 83,8 olarak kaydedilmiştir.

## ÖABT Almanca Öğretmenliği İçerik Bilgi Testi Sorularının Bloom Taksonomisine Göre Analizi

Sentez (0) Değerlendirme (0)

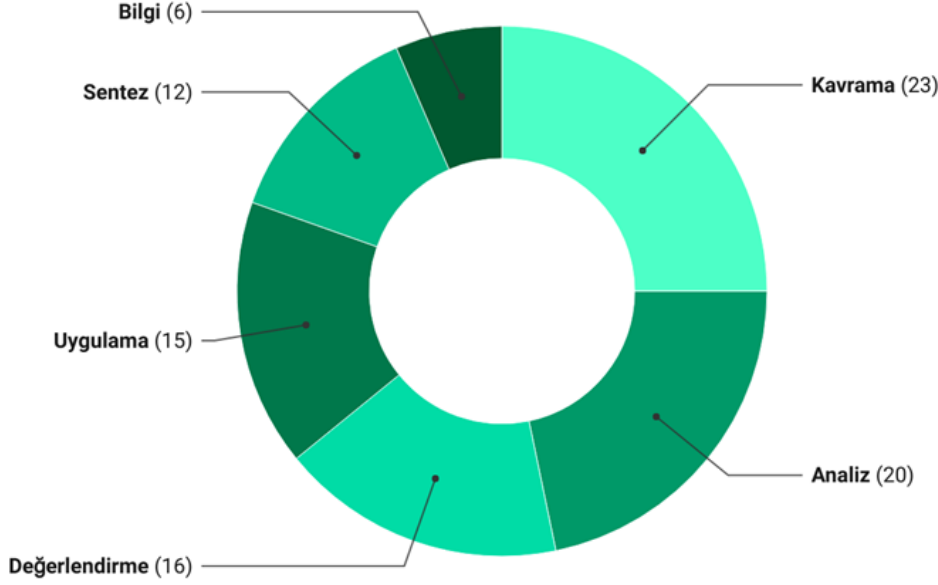


Tablo 1. ÖABT Almanca öğretmenliği içerik bilgisi bilgi testi sorularının Bloom taksonomisine göre analizleri

**Tablo 1.** ÖABT Almanca öğretmenliği içerik bilgisi bilgi testi sorularının Bloom taksonomisine göre analizleri



## Birinci Devlet Sınavında Sorulan Soruların Bloom Taksonomisine Göre Analizleri



**Tablo 2.** Almanya'daki Birinci Devlet Sınavında sorulan değişik okul türlerini ve konu alanlarını içeren seçilmiş sorularının bloom taksonomisine göre analizleri

### Bulgular

Türkiye'de aday öğretmenleri değerlendirme sürecinde istihdam stratejisi olarak rekabetçi sınav yaklaşımı uygulanmakta ve tek tip değerlendirme yöntemi (çoktan seçmeli testler) kullanılmaktadır. Almanya'da da "rekabetçi yaklaşıma dayalı strateji izlenmekte, ama bu süreçte farklı aşamalarda değişik ölçme ve değerlendirme yöntemleri kombine bir şekilde kullanılmaktadır.

Öğretmen adaylarının değerlendirilmesi ve istihdamında tek tip ölçme ve değerlendirme yöntemi olarak kalem-kağıt testlerinin (çoktan seçmeli testler) kullanılması çok farklı nedenlerden dolayı eleştirilmekte, özellikle de, birçok farklı bileşenden oluşan öğretmen niteliklerini tek tip bir değerlendirme yöntemiyle ölçme ve değerlendirmenin zor olabileceği ve öğretmenlik mesleğinin karmaşık doğası gereği, çok iyi tasarlanmış bir veya bir dizi testin bile öğretmen niteliklerini tam olarak ölçmek için yeterli olamayabileceği düşüncesinden hareketle, bu tür testlerin ağırlıklı olarak tek başına kullanılmaması gerektiği belirtilmektedir (U.S.DE, NCES, NATQ, 1996; (NRC, 2001). Ayrıca, bu tür testlerin etkili öğretimin temelinde yatan nitelikleri tam olarak ölçüp değerlendirmede; bu bağlamda, etkili öğretim için gerekli olmayabilecek bilgi ve becerilere odaklandığı ve böylece öğretmenlik mesleğinin kritik ve en önemli boyutlarını göz ardı ettiği; kısacası, ölçmeyi amaçladıkları şeyi yeterli tutarlılıkta ölçemedikleri iddia edilmekte ve eleştirmektedir (U.S.DE, NCES, NATQ, 1996). Bu nedenle alan yazında öğretmen adaylarının değerlendirilme ve istihdam sürecinde testlerin yanı sıra diğer alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerinin de kullanılması gerektiği hususuna vurgu yapılmaktadır. Hobson vd.

(2010) (...) öğretmen istihdamında testlerin kullanılması gerekiyorsa diğer yöntemlerle birlikte kullanılması gerektiğini belirtmektedir.

Bu bağlamda, bu rekabetçi sistemi kullanan bazı ülkeler, öğretmen adaylarının bilişsel becerilerinin yanı sıra duyuşsal ve sosyal becerilerini de değerlendirmeyi amaçlayan çeşitli aşamalarda sınavlar yapmaktadır. Örneğin, İspanya, öğretmen adaylarının sayısı ihtiyaç duyulan sayıdan fazla olması nedeniyle rekabetçi bir yaklaşımı ve üç aşamalı bir sınavı tercih etmektedir. İlk aşamada, öğretmen adaylarının bilgi ve becerileri kâğıt-kalem testleri ve mülakatlar ile ölçülürken, ikinci ve üçüncü aşamalarda adaylar, akademik eğitim ve deneyimleri bağlamında değerlendirilmekte, sözlü iletişim ve öğretim becerileri okullarda uygulama sürecinde gözlemlenip değerlendirilmektedir (Cros vd., 2004). Almanya’da da benzer bir durum söz konusudur. Almanya’da öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitim sürecinde edindikleri bilgi ve becerileri, kâğıt-kalem testi ve sözlü sınavlar yoluyla değerlendirilirken, ikinci aşama olan staj aşamasında ise, öğretmen adaylarının akademik eğitim ve deneyimleri değişik yöntemlerle değerlendirilmekte ve sözlü iletişim ve öğretim becerileri gözlemlenmektedir. Üçüncü aşamada ise, öğretmen adayları, hazırlık hizmetinde edindikleri öğretim, eğitim, danışma ve refleksiyon becerileri temelinde ikinci bir değerlendirme yöntemine tabi tutulmaktadır. Adaylar, olabildiğince sağlıklı ve güvenilir veri ve kanıtlar elde etmek için bu üç değerlendirme türüne dayalı performansları temelinde değerlendirilmektedir (Cros vd.,2004). Türkiye’de öğretmen değerlendirmesinde çoktan seçmeli testler kullanılmakta ve adaylar test performanslarının sonucuna göre değerlendirilip istihdam edilmektedir. Bu bağlamda, Türkiye’de uygulanan yöntem öğretmen niteliklerini ölçmekten daha ziyade, öğretmen adaylarını değerlendirmede olabildiğince sağlıklı ve güvenilir veri ve kanıtlar elde etmek yerine eleme amaçlı uygulanmakta, Almanya’da ise farklı aşamalarda değişik değerlendirme yöntemleri kullanıldığı için öğretmen adaylarının niteliklerini ölçmeye ve değerlendirmeye yönelik gerçekleştirildiği söylenebilir.

Alan bilgisini değerlendirmeye yönelik uygulanan testler, öğretmen adaylarının K-12 müfredatında öğretmesi gereken içeriği mi yoksa üniversite düzeyinde edindikleri kapsamlı bilgileri mi ölçmeli?, içerik, çoktan seçmeli sorularla mı ölçülmeli, yoksa adaylardan, usa vurma ve entegrasyon becerilerinin kullanılmasını gerektiren durumlarda bilgi üretebilmelerini ve bilgiyi uygulayabilmelerini göstermeleri mi beklenmeli? gibi farklı nedenlerden dolayı eleştirilmektedir (Mitchell vd., 2001).

Kalem-kâğıt testleri, öğretmen adaylarının öğretim performanslarından ziyade hizmet öncesi eğitim sürecinde edindikleri bilgilere dayalı performanslarını ölçmeyi amaçlamasından dolayı eleştirilmektedir, zira bu tür testlerin öğretimin nasıl gerçekleştirildiği boyuttan daha çok akademik konu alanı bilgisine, yani öğretimin “ne” sine odaklandığı ve pedagojik bilgi ve becerilere ilişkin çok az madde içerdiği belirtilmektedir (U.S.DE, NCES, NATQ, 1996). 2016 Almanca ÖABT’ nin içeriğini %80 alan bilgisi ve % 20 alan didaktiği soruları oluşturmaktadır. Alan bilgisi testine yönelik yukarıda yapılan eleştiriden hareketle, Almanca ÖABT sorularıyla öncelikli olarak öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitim sürecinde edindikleri teorik bilgilerini ölçmenin amaçlandığı, öğretim bilgilerini ölçmeye yönelik sorulara çok az düzeyde yer verildiği görülmektedir. Alan testinin içeriğine bakıldığında, ağırlıklı olarak alt düzey bilişsel becerilerin (hatırlama ve kavrama) kullanılmasını gerektiren, üst düzey bilişsel becerileri ölçmeyi hedefleyen türden sorular olmadığı görülmektedir. 2016 Almanca ÖABT’ de soruların Bloom Taksonomisi ’ne göre dağılımına bakıldığında; “Bilgi /7”, “Anlama /25”, “Uygulama /14”; “Analiz” ise 4 (analiz soruları, öğretmen adaylarının alan bilgisi ve alan didaktiği bağlamında öğretmen nitelikleriyle değil, dil yeterliliğine bağlamında okuma-anlama sorularını içermektedir) ve “sentez” ve “değerlendirme” boyutlarında ise hiçbir soru olmadığı görülmektedir. Adıgüzel (2013) 2006-2011 yıllarını kapsayan KPSS Eğitim Bilimleri sınavını içeren analiz çalışmasının bulgularıyla, bu çalışmanın

bulguları benzerlik göstermektedir. Adıgüzel tarafından incelenen 720 KPSS Eğitim Bilimleri sorusunun hiçbirisi sentez ve değerlendirme düzeyiyle eşleştirememiştir.

Bu verilerden hareketle, 2016 Almanca ÖABT soruların %80'nin alt düzeyde yer aldığı ve öğretmenlik mesleği için gerekli üst düzey bilişsel beceri /üst düzey düşünme ve duyuşsal becerileri ölçmede ise içerik ve yapı açısından yetersiz kaldığı görülebilmektedir. Birinci Devlet Sınavı'nda kullanılan soruların analizi, deklaratif (açıklayıcı) ve prosedürel (işlemsel) bilginin sentezlenerek kullanılmasını gerektiren türden sorular olduğunu göstermektedir. Almanca Öğretmenliği Birinci Devlet Sınavı'nda kullanılan soruların bilişsel düzeylerinin analizi bu durumu açıkça ortaya koymaktadır: "Bilgi" 6, "Anlama"/23, "Uygulama" /15", "Analiz"/20," Sentez" /12, "Değerlendirme" 16". Birinci Devlet Sınavı'nda üst düzey bilişsel becerileri ölçmeye ve değerlendirmeye aynı şekilde öğretmen adaylarının öğretim bilgisini göstermelerini gerektiren türden sorulara daha çok yer verildiği görülmektedir.

Öğretmen standartlarının belirlenmesinde önemli bir adım da, içerik standartlarıyla uyumlu değerlendirme uygulamalarına karar vermektir (Santiago ve Benavides, 2009). Cizek'e (2001) göre de, öğrenme, öğretme... uygulamalarını standartlara göre değerlendirirken yapılması gereken ilk şey, içerik standartlarıyla uyumlu ve tutarlı bir değerlendirme tasarlamaktır. Örneğin, konu alanı bilgisi yazılı testlerle, uygulamaya dönük faaliyetler ise doğrudan veya kaydedilmiş gözlem yoluyla daha iyi değerlendirilebilir.

Alan didaktiğine ilişkin maddelerin oluşturulmasındaki temel sorunlardan birisi de, pedagojik ve konu alanına özgü bileşenlerin örtüşmesidir (Carlson, 1990). Alan didaktiği bilgisi; alan bilgisi ve pedagojik bilgidir. Kapalı bir cevap formatı çoğu durumda pedagojik ve dolayısıyla alan didaktiğine yönelik değerlendirmeler için oldukça sorunludur, çünkü normatif olarak nadiren kesin "doğru" veya kesin "yanlış" denilebilecek didaktiksel cevaplar vardır (Krauss vd., 2006; Kromrey ve Renfrow, 1991). Alan didaktiğine dayalı bilgi ve becerilerin ölçülmesinde çoktan seçmeli testlerin kullanımına yönelik eleştirilerin temelinde çoktan seçmeli testlerle eleştirel düşünme becerisini ölçme olasılığının düşük olduğuna yönelik görüş yatmaktadır (Haertel, 1991), çünkü kapalı uçlu soru formatlarıyla, adayların sorulara verecekleri tepki ve bilgi içerikleri sınırlandırılmakta, bu nedenle de adayların alan didaktiğine yönelik yaratıcılık becerileri değerlendirilememektedir (Baxter ve Lederman, 1999). Bu bağlamda, Baker vd. (2010) çoktan seçmeli testlerin, eleştirel düşünme ve performans dayalı becerileri değerlendirmek için yetersiz kaldığını belirtmektedir. Bu nedenlerle, öğretmen değerlendirmesine yönelik yeni yaklaşımlar daha çok açık uçlu soru formatlarını içeren maddeler kullanmaktadır (Brunner vd., 2006; Hill vd., 2004).

Almanya'da alan bilgisi ve alan didaktiği bilgisi açık uçlu soru tipleriyle değerlendirilmekte ve adaylardan özellikle üst düzey bilişsel becerilerini kullanarak alan bilgilerini ve alan didaktiği bilgileri sentezlemeleri istenmektedir, bu bağlamda, Almanya'da içerik standartlarıyla uyumlu ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin kullanıldığı söylenebilir. Türkiye'de ise ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin standart türlerine bağlı olarak seçilip tasarlandığı söylenemez. ÖABT Almanca testi alan didaktiği bilgisi kapalı uçlu çoktan seçmeli sorularla ölçülüp değerlendirilmektedir. Çoktan seçmeli testler öğretimin nasıl gerçekleştirildiği boyuttan daha çok akademik konu alanı bilgisine, yani öğretimin "ne" sine odaklandığı ve pedagojik bilgi ve becerilere ilişkin çok az madde içerdiğinden dolayı eleştirilmektedir (U.S.DE, NCES, NATQ, 1996). Baumert vd. (2002)' ne göre (2002) alan didaktiği bilgisinin kâğıt kalem testleriyle de ölçülebileceğini, bunun için öncelikli olarak öğrenme görevlerinin uygun bir şekilde bilişsel düzeylere göre düzenlenmesi gerekmektedir. Turgut ve Baykul (2012) da üst düzey bilişsel beceriler de (değerlendirme hariç) çoktan seçmeli testlerle ölçülebilir, ancak bunun için

soruları hazırlayan kişilerin konu alanında ve madde yazımında yeterli donanıma sahip olması gerekir. Almanca ÖABT’de böyle bir durum söz konusu değildir, çünkü alan didaktiği soruları genellikle bilgi ve kavrama düzeyini içermektedir.

Daha önce de ifade edildiği gibi, aday öğretmenleri değerlendirmek için yaygın olarak kullanılan kağıt ve kalem testlerinin etkili öğretimin temelinde yatan nitelikleri tam olarak ölçüp değerlendirmede; bu bağlamda, bu tür değerlendirme yöntemlerinin etkili öğretim için gerekli olmayabilecek bilgi ve becerilere odaklandığı ve böylece öğretmenlik mesleğinin kritik ve en önemli boyutlarını göz ardı ettiği; kısacası, ölçmeyi amaçladıkları şeyi yeterli tutarlılıkta ölçemedikleri iddia edilmekte ve eleştirilmektedir (U.S.DE, NCES, NATQ, 1996). Almanca ÖABT’de sorulan okuma anlama becerisiyle ilgili paragraf soruları bu duruma bir örnek olarak verilebilir. Bu tür sorularla, öğretmen adaylarının öğretmen yeterlikleri değil, ancak dil yeterlilikleri bağlamında okuma becerileri değerlendirilebilir. Bu durum sınavın geçerliliğini olumsuz etkilemektedir. Geçerliliği düşük bir ölçme aracı ile elde edilen ölçüm sonuçlarına dayanarak verilen kararlar yanlış olacaktır. Öğretmenlik yeterliliklerini belirlemek için bir sınavda öğretmenlerden sahip olmaları beklenen becerilerle ilgili olmayan sorulara dayanarak öğretmen ataması yapılırsa öğretmenlik becerisi yüksek olanlar değil, ilgisiz sorularda yeterlilikleri yüksek olanlar atanacaktır (Tekin, 2009). Ama Almanya’daki Birinci Devlet Sınavında böyle bir durum söz konusu olmayıp, sorular alan bilgisi ve alan öğretimi alanındaki öğretmen yeterlikleriyle ilgili kritik görülen becerilerle ilgilidir.

## **Sonuç/Tartışma**

Bu çalışmanın amacı Türkiye ve Almanya’da uygulanan Almanca öğretmenliği değerlendirme ve istihdam süreçlerini incelemektir. Bu bağlamda Türkiye ve Almanya’da uygulanan hizmet öncesi eğitim programlarına girişteki uygulamalar ve öğretmenlik istihdamında kullanılan strateji ve yaklaşımlar incelenmiş ve öğretmen adaylarını değerlendirme sürecinde uygulanan Almanca Öğretmenliği Alan Bilgisi Testi (ÖABT) ve Almanca Öğretmenliği Birinci Devlet Sınavının içerikleri ve sorularının değişik kriterler açısından analizi yapılmıştır. Araştırmanın bulgularından hareketle;

Türkiye’de öğretmen istihdamında rekabetçi bir sistem kullanılmaktadır. Bu yaklaşım, mevcut adaylar arasından daha nitelikli olanları seçmeyi amaçlamakta, bu bağlamda da öğretmenlerin kalitesini artırmayı hedeflemektedir. Bu yaklaşım kapsamında farklı aşamalarda sınavlar, mülakatlar ve gözlemler gibi çeşitli değerlendirme yöntemleri de kullanılabilir (Hobson vd., 2010). Türkiye’de rekabetçi sistem uygulansa da böyle bir durum söz konusu değildir, Türkiye’de öğretmen istihdamında rekabetçi sistem temelinde çoktan seçmeli soruları içeren standart testler tek tip değerlendirme yöntemi olarak kullanılmakta ve adaylar test puanları temelinde değerlendirilip atanmaktadır.

Öğretmen değerlendirme ve istihdamında çoktan seçmeli testler gibi tek tip bir değerlendirme yönteminin kullanılması farklı nedenlerden dolayı eleştirilmektedir (NRC, 2001). Çoktan seçmeli testlerle, genellikle kolayca ölçülebilen sınırlı bir beceri veya bilgi kümesinin değerlendirilmesine odaklanıldığı için kapsamlı bir değerlendirme yapılamamaktadır. Öğretmenlik mesleği birçok beceri ve niteliği içeren (ör.; sınıf yönetimi, kişiler arası beceriler, alan bilgisi, pedagojik bilgi vb.) ve karmaşık bir doğası olan bir meslektir. Ağırlıklı olarak çoktan seçmeli testlerin kullanılması durumunda bu beceri ve nitelikler yeterince değerlendirilememektedir. Bu bağlamda, bu süreçte çeşitli ölçme ve değerlendirme yöntemleri kullanmak oldukça önemlidir. Bu nedenle, bazı ülke ve eğitim sistemleri, mülakat, öğretim uygulamaları, portfolyo ve sınıf içi gözlem gibi birden fazla yöntemi içeren daha kapsamlı öğretmen değerlendirme yaklaşımlarına yönelmiştir.

Örneğin Almanya’da Almanca öğretmen adayları, ilk aşamada, öğretmenlik eğitimlerinin bir sonraki aşamasına geçebilmek için başarılı olmaları gereken Birinci Devlet Sınavı ile (sözlü sınav, yazılı sınav, öğretim demonstrasyonu ve tez) değerlendirilmekte; ikinci aşamada gerçek bir sınıf ortamında pratik deneyim kazandıkları ve performanslarının değerlendirildiği bir staj aşamasını başarıyla geçmeleri gerekmektedir. Üçüncü aşamada adaylar pedagoji, eğitim teorisi ve pratik öğretim deneyimleri ile ilgili konuları kapsayan bir sözlü sınav, gerçek bir sınıf ortamında bir ders veya öğretim oturumu planlayıp yürütmek zorunda oldukları ve pedagojik bilgi, sınıf yönetimi ve öğrencilerle iletişim becerilerini değerlendiren bir sınav kurulu tarafından gözlemlenip değerlendirildikleri bir öğretmenlik uygulamasına ve öğretimle ilgili konulardaki teorik bilgileri üzerine bir yazılı sınav tabi tutulmaktadırlar. Seçim sürecinin farklı aşamalarında kullanılan çeşitli ölçme ve değerlendirme yöntemleri, öğretmen niteliklerinin değerlendirilmesinde daha bütüncül bir yaklaşıma işaret etmektedir.

Çoktan seçmeli testler genellikle derinlemesine anlama veya bilgiyi yeni durumlarda kullanma becerisinden ziyade alt düzey bilişsel beceri (hatırlama ve kavrama) test etmek için tasarlanmaktadır. Daha önce de ifade edildiği gibi, çoktan seçmeli testlerin tasarımı, üst düzey bilişsel becerileri değerlendirmek (değerlendirme düzeyi hariç) için de uyarlanabilir. Bunun yapılabilmesi için, adayları konu hakkında daha derin bir anlayış göstermeye zorlayan soruların formüle edilmesi gerekmektedir. Bir konunun derinlemesine anlaşılması, bilgiyi hatırlama becerisinin ötesinde bilginin detaylı bir şekilde anlaşılmasını, problem çözmek için bilginin kullanılmasını, analiz edilmesini, sentezlenmesini ve eleştirel ve yaratıcı bir şekilde çeşitli bağlamlarda uygulanmasını da içerir. Bu becerilerin geleneksel çoktan seçmeli sorularla değerlendirilmesi genellikle zordur (Roediger III, ve Marsh, 2005; Cheryl A. Melovitz Vasan vd., 2017; Ediger, 2002).

Almanca ÖABT sorularının bilişsel düzeylerinin analizine bakıldığında, soruların %80 alt düzey bilişsel beceri düzeyinde yer aldığı (bilgi /7”, “anlama /25”, “uygulama /14), eleştirel düşünme ve etkili öğretim için gerekli olan analiz, sentez ve değerlendirme gibi üst düzey becerileri ölçme ve değerlendirmeye yönelik sorulara yer verilmediği görülmektedir. Bu durumun kullanılan değerlendirme yönteminden kaynaklandığı söylenebilir. Çoktan seçmeli sorular genellikle alt düzey bilişsel becerilerin kullanımını gerektiren konu bilgisini ölçmek için tasarlanmakta ve daha karmaşık zihinsel süreçleri içeren üst düzey düşünme becerilerini değerlendirmede sınırlılıklarının olması nedeniyle daha az etkili olabilmektedirler. Almanya’da Almanca Öğretmenliği Birinci Devlet Sınavı sorularının bilişsel düzeylerine yönelik analizden hareketle soruların ağırlıklı olarak üst düzey bilişsel becerileri kullanılmasını gerektiren türden olduğu görülmektedir, zira Almanya’da yapılan değerlendirmede kullanılan soru formatları, analiz, sentez ve değerlendirme gibi üst düzey düşünme becerilerinin kullanılmasına imkan sağlamaktadır.

Öğretmen adaylarını değerlendirmeye yönelik uygulanan çoktan seçmeli testler, öğretim performansını ve pedagojik bilgi ve becerileri değerlendirmek yerine akademik konu alanı bilgisini değerlendirmek için yaygın bir yöntem olarak kullanılmaktadır.

Almanca ÖABT’de çoktan seçmeli sorular kullanıldığı için ağırlıklı olarak teorik düzeyde konu alan bilgisine odaklanıldığı, pedagojik/alan didaktiği bilgisiyle ilgili sorulara ise sınırlı düzeyde yer verildiği görülmektedir. Almanca ÖABT ‘nin içeriğini bakıldığında ( %80 alan bilgisi 40 soru; %20 alan didaktiği 10 soru) bu durum açıkça görülmektedir.

Çoktan seçmeli testler, eleştirel düşünme becerilerini sınırlı düzeyde ölçme, problem çözme becerilerini değerlendirmede yetersiz kalma, bağlamsallaştırma eksikliği, pedagojik ilke ve kavramların derinlemesine analiz edilmesini yeteri kadar teşvik etmeme, yaratıcılık becerisinin kullanımına imkan sağlamama ve öğretimin uygulama temelli performansa dayalı boyutlarını etkin bir şekilde değerlendirememesi gibi nedenlerden dolayı eleştirilmektedir (Haertel, 1991; Baxter ve Lederman, 1999; Baker vd., 2010).

Bu bağlamda, özellikle eleştirel düşünme ve pedagojik içerik bilgisi gibi kapsamlı becerilerin değerlendirilmesinde geleneksel kapalı uçlu soru formatlarının sınırlılıklarını giderebilmek için öğretmen değerlendirmesine yönelik yeni yaklaşımlar daha çok açık uçlu soru formatları ve performansa dayalı değerlendirme yöntemlerini kullanmaya yönelmişlerdir. Açık uçlu sorular, adayların derinlemesine yanıtlar vermelerine, eleştirel düşünme becerilerini sergilemelerine ve pedagojik içerik bilgilerini daha detaylı bir şekilde göstermelerine olanak tanımaktadır (Brunner vd., 2006; Hill vd.; 2004). Bu yaklaşım, bir öğretmen adayının yeteneklerini anlama ve değerlendirmede daha ayrıntılı, kapsamlı ve bütüncül bir yaklaşımı temsil etmektedir.

Almanya'da benzer bir durum söz konusudur. Almanya'da aday öğretmenlerin değerlendirilmesinde açık uçlu soru formatlarının yanı sıra diğer alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemleri kullanılmakta, bu bağlamda da daha kapsamlı ve bütüncül bir süreç izlenmektedir.

Bu verilerden hareketle, Türkiye'de Almanca Öğretmenliği istihdamında kullanılan sınavların eleme amaçlı yapıldığı, Almanya'da ise olabildiğince çeşitli ve güvenilir ölçme ve değerlendirme yöntemleri kullanılarak yetkin öğretmenlerin seçilmesi ve istihdamı amaçlandığı söylenebilir. Türkiye'de sonuç değerlendirilirken, Almanya'da hem süreç hem de sonuç birlikte değerlendirilmektedir.

## Öneriler

Yukarıda sunulan ve tartışılan bilgiler ışığında, politika yapıcılar, araştırmacılar ve uygulayıcılar için aşağıdaki tavsiye ve öneriler de bulunulabilir:

Almanya'da öğretmenlik eğitim-öğretim programları, farklı okul türlerinin beklenti ve özelliklerine göre düzenlenip buna uygun bir eğitim verilmektedir. Türkiye'de ise, öğretmen adayları okul türlerine ve özelliklerine göre yetiştirilmemekte, bu bağlamda öğretim programları da okul türlerinin beklentileri ve özelliklerine göre düzenlenmemekte ve uygun eğitim verilmemektedir. Bu nedenle Almanca öğretmen adaylarının Almanya'da olduğu gibi farklı okul türlerinin yapısı ve özelliklerine uygun olarak eğitilmesi, öğretim programının buna uygun olarak tasarlanıp düzenlenmesi, öğretmen seçimi ve istihdamında kullanılacak yöntemlerin bu çerçeveye uygun olarak hazırlanması ve uygulanması ülkemizdeki yabancı dil olarak Almanca Öğretmenliği eğitimi ve öğretiminin etkinliğini ve kalitesini artıracaktır. Almanya örneğinde olduğu gibi, öğretmen adaylarının hizmet- öncesi eğitim programlarına kabul edilmeden önce mutlaka bir seçme sınavına tabii tutulması uygun olacaktır, bu durum daha uygun adayların hizmet- öncesi eğitim programlarına alınmasını sağlamakla kalmayıp, aynı zamanda da hizmet- öncesi eğitim sürecinin daha verimli ve etkili olmasını, öğretmen adaylarının daha nitelikli yetiştirilmesini ve arz-talep dengesinin oluşturulmasını sağlayacaktır.

Çoktan seçmeli testlerden öğretmen nitelikleri hakkında sağlıklı ve güvenilir bilgi elde edilemeyeceğinden öğretmen adaylarının yeterliklerine yönelik sağlıklı kararlar verilmesi mümkün olmayabilir (National Research Council, 2001). Türkiye'de Almanca Öğretmenlerinin istihdamı tek tip

bir değerlendirme yöntemi ve bu yönteme dayalı olarak uygulanan testlerin sonuçları temelinde yapılmaktadır. Almanca aday öğretmen adaylarının değerlendirilmesi ve istihdam sürecinde ölçme ve değerlendirme yöntem ve yaklaşımların çeşitlendirilmesi, etkili öğretimin gerektirdiği bilgi ve becerileri sağlıklı bir şekilde ölçmek ve değerlendirebilmek için açık uçlu soru tiplerini içeren ölçme araçlarının geliştirilmesi ve uygulanması faydalı olacaktır.

Türkiye, OECD ve AB ülkeleri arasında hizmet öncesi süreçte öğretmenlik uygulaması için en az zaman ayıran ülkelerden biridir. Almanya’ da olduğu gibi, uygulama süresinin en az bir yıla çıkarılması, saatlerinin artırılması ve öğretmen adaylarının uygulama performanslarına dayalı bilgi ve becerilerinin ayrı bir sınavla değerlendirilmesi, alan didaktiği alanından mutlaka bir bitirme çalışmasının yaptırılması; hem hizmet öncesi eğitimin hem de istihdam sürecinin kalitesini ve verimliliğini artırma bağlamında, öğretmen yetiştirme, değerlendirme ve istihdamından sorumlu birimler arasında (MEB, YÖK) gerek öğretmen yetiştirme gerekse de öğretmen istihdamına yönelik yapılan değerlendirme sürecinde çok etkin bir koordinasyon ve eşgüdümün sağlanması, araştırma bulgularına ve uygulamalarına dayanarak belirlenen öğretmen nitelikleri göz önünde bulundurularak Almanca Öğretmenliği hizmet öncesi eğitim programlarının içeriklerinin düzenlenmesi ve öğretmen değerlendirmesinde kullanılacak değerlendirme yöntemlerinin bu doğrultuda hazırlanması, bu bağlamda, öğretmen yetiştirme kurumlarının, öğretmen hazırlık programlarının kalitesinden sorumlu tutulması, Almanya’da olduğu gibi, Türkiye’de öğretmen yetiştirme ve öğretmen istihdam sürecinde lisans düzeyinden yüksek lisans düzeyine geçilmesi faydalı olacaktır.

### Kaynakça

- Abs, Hermann & Anderson-Park, E.. (2020). Der Vorbereitungsdienst für Lehrerinnen und Lehrer in Deutschland. Stand und Herausforderungen. *Recht der Jugend und des Bildungswesens*. 68. 152-161. 10.5771/0034-1312-2020-2-152.
- Adıgüzel, O. C. (2013). Teacher recruitment in Turkey: Analysis of teacher selection exams in comparison with Revised Bloom’s taxonomy of educational objectives. *Educational Research and Reviews*, 8(21), 2136-2146.
- Aydoğan, İ.; Çılsal, Z. (2007). Yabancı Dil Öğretmenlerinin Yetiştirilme Süreci (Türkiye Ve Diğer Ülkeler), *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* Sayı: 22 Yıl: 2007/1 (179-197 s.)
- Baker, E. L., Barton, P. E., Darling-Hammond, L., Haertel, E., Ladd, H. F., Linn, R. L., ... & Shepard, L. A. (2010). Problems with the Use of Student Test Scores to Evaluate Teachers. EPI Briefing Paper# 278. *Economic Policy Institute*.
- Barber, M., & Mourshed, M. (2007). *How the world's best-performing school systems come out on top*. McKinsey & Company.
- Başkan, Z. ve Alev, N. (2009). Kamu Personeli Seçme Sınavında (Kpss) Çıkan Soruların Öğretmenlik Meslek Derslerine Göre Kapsam Geçerliği, *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi* Sayı 11(2009-1), 29-49, <http://hayefjournal.org/Content/files/sayilar/96/29.pdf>
- Baştürk, S. ve Doğan, S. (2011). Özel dersane matematik öğretmenlerinin özel dersaneleri değerlendirmeleri [Cram school mathematics teachers’ evaluations on cram schools]. *E-International Journal of Educational Research*, 2(3), 68–86.
- Baumert, J., Blum, W., & Neubrand, M. (2004). Drawing the lessons from PISA 2000: Long-term research implications: Gaining a better understanding of the relationship between system inputs and learning outcomes by assessing instructional and learning processes as mediating factors. In *PISA und die Konsequenzen für die erziehungswissenschaftliche Forschung* (pp. 143-157). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bayraktaroğlu, S. (2012). Neden yabancı dil eğitiminde başarılı olamıyoruz?. Türkiye’de yabancı dil eğitiminde eğilim ne olmalı? 12 – 13 Kasım 2012. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi İngiliz

Dili Eğitimi Anabilim Dalı 1. Yabancı Dil Eğitimi Çalıştayı Bildirileri. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları

- Baxter, J. A., & Lederman, N. G. (1999). Assessment and measurement of pedagogical content knowledge. In *Examining pedagogical content knowledge: The construct and its implications for science education* (pp. 147-161). Dordrecht: Springer Netherlands.
- Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H., & Krathwohl, D. R. (1956). Handbook I: cognitive domain. *New York: David McKay*.
- Brunner, M., Kunter, M., Krauss, S., Baumert, J., Blum, W., Dubberke, T., Jordan, A., Klusmann, U., Tsai, Y. & Neubrand, M. (2006). Welche Zusammenhänge bestehen zwischen dem fachspezifischen Professionswissen von Mathematiklehrkräften und ihrer Ausbildung sowie beruflichen Fortbildungen? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9, 521-544.
- Bruns, B.; Luque, J. 2014. *Great teachers: How to raise student learning in Latin America and the Caribbean*. Washington, DC: World Bank Group.
- Bruns, B.; Macdonald, I. H.; Schneider, B. R. (2019). 'The politics of quality reforms and the challenges for SDGs in education'. In: *World Development*, 118, 27-38.
- Butcher, Jennifer; Kritsonis, William Allan (2007). Human Resource Management: Managerial Efficacy in Recruiting and Retaining Teachers– National Implications, *The Lamar University Electronic Journal of Student Research* Summer 2007, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED497357.pdf>
- Carlson, R. E. (1990). Assessing teachers pedagogical content knowledge: Item development issues. *Journal of personal evaluation in education: JPPE*, 4, 157-163.
- Cizek, G. H. (2001) *Setting Performance Standards: concepts, methods and perspectives*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, New Jersey.
- Cooper, J. M., & Alvarado, A. (2006). *Preparation, recruitment, and retention of teachers*. Brussels: International Institute for Educational Planning.
- Cros, F., Yael, D., & Kantasalami, K. (2004). Attracting, developing and retaining effective teachers. Country note: Spain. OECD Publishing.
- Çelik, Z.; Bozgeyikli, H. (2019, Mart). *Dünyada ve Türkiye’de öğretmen yetiştirme, istihdam ve mesleki gelişim politikaları* (Odak Analiz No. 2). Ankara: EBSAM.
- Darling-Hammond, L. ve Rothman, R. (2011). Lessons learned from Finland, Ontario, and Singapore. L. Darling-Hammond and R. Rothman (Eds.), *Teacher and leader effectiveness in high performing education systems* (ss. 1-11). Washington, DC: Alliance for Excellent Education & Stanford: Stanford Center for Opportunity Policy in Education.
- Demirpolat, B. C. (2015). Türkiye’nin yabancı dil öğretimiyle imtihanı: Sorunlar ve çözüm önerileri. *Seta Deryakulu*, D. (2011). KPSS Eğitim Bilimleri Sorularının Genel Öğretmen Yeterliklerinin Öğretim Teknolojisi Alanı ile İlgili Alt Yeterlik ve Performans Göstergeleri Açısından İncelenmesi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 1(1), 1-23
- Dilekmen, M.; Ercoşkun, M. H. ve Nalçacı, A. (2005). Öğretmen Adaylarının Akademik ve KPSS Başarılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (11), 304-315.
- Ediger, M. (2002). Assessing teacher recruitment and the public schools. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED460151.pdf>
- Educational Testing Service. (1996). *The Praxis series: Test at a glance*. Princeton NJ: Author. Available: <[www.teachingandlearning.org/profdvlp/pathwise](http://www.teachingandlearning.org/profdvlp/pathwise)> [August 8, 2021].
- Eurydice, E. (2018). Teaching careers in Europe: Access, progression and support. *European Commission, Bruxelles*.
- Flippo, R. F., & Riccards, M. P. (2000). Initial teacher certification testing in Massachusetts: A case of the tail wagging the dog. *Phi Delta Kappan*, 82(1), 34-37.



- Global Education Monitoring Report Team ( 2014). Teaching and learning: Achieving quality for all; *EFA global monitoring report, 2013-2014*. Paris: UNESCO.
- Haertel, E.H. (1991). New forms of teacher assessment. In G. Grant (Ed.), *Review of research in Education, 17*, 3-29. Washington, DC:
- Hattie, J. (2008), *Visible Learning* (1st edition.), Routledge, London.
- Hill, H. C., Schilling, S. G., & Ball, D. L. (2004). Developing measures of teachers' mathematics knowledge for teaching. *The elementary school journal, 105*(1), 11-30.
- Hobson, A. J., Ashby, P., McIntyre, J., & Malderez, A. (2010). International Approaches to Teacher Selection and Recruitment. OECD Education Working Papers, No. 47. *OECD Publishing (NJ1)*.
- Işık, Kenan (2016). *Türkiye'de öğretmen yetiştirme sisteminin geleceğine yönelik eğitim yönetimi akademisyenlerinin görüşleri*, doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- International Labour Organization. (2012). Handbook of good human resource practices in the teaching profession.
- Johnson, K. E. (2016). Language teacher education. In *The Routledge handbook of English language teaching* (pp. 121-134). Routledge.
- Kala, A. ve Çakır, M. (2016). 2013 Kamu Personeli Seçme Sınavı biyoloji alan bilgisi sorularının biyoloji öğretmenliği alan bilgisi yeterliklerine ve yenilenmiş bloom taksonomisine göre analizi. *International Journal of Human Sciences, 13*(1), 243-260. doi:10.14687/ijhs.v13i1.3398
- Karaca, E. (2011). Öğretmen adaylarının kamu personeli seçme sınavına (KPSS) yönelik tutumları. *Akademik Bakış Dergisi, 23*, 1-18
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayın Dağıtım
- Kelkay, A. D. (2018). Practice and Challenges of Recruitment and Selection of Teachers in Private Primary School of Bahir Dar City, Ethiopia. *American Journal of Educational Science, 4*(4), 159-167.
- Kılıçkaya, F.; Krajka, J. (2013) A review of language teacher selection examination and recruitment in Turkey and Poland *International Journal of Research Studies in Language Learning 2013 December*, Volume 2 Number 5, 93-104
- Kır, E. ve Kır, E. (2011). Avrupa Birliği'nde Öğretmen Yetiştiren Yükseköğretim Kurumları ile Türkiye'de Öğretmen Yetiştiren Yükseköğretim Kurumlarının Karşılaştırmalı İncelenmesi. *Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK2011) 27-29 Mayıs 2011, İstanbul; 2*, Cilt, Bölüm XI/ 1290-1300
- KMK (2019 b). Sachstand in der Lehrerbildung. IIA/*Allgemeinbildendes Schulwesen*. Stand:5.11.2019. Ab - gerufen am 12.5.2020 von [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Bildung/AllgBildung/2019-11-05-Sachstand\\_LB-veroeff.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Bildung/AllgBildung/2019-11-05-Sachstand_LB-veroeff.pdf)
- Korkmaz, F. ve Ünsal, S. (2016). Bloom'un yenilenmiş taksonomisine göre bir sınav analizi. *Turkish Journal of Education, 5*(3), 170-183, doi: 10.19128/turje.97805
- Köse, İ. A. (2012). Geçerlik ve Güvenirlilik (ss. 72-115), *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* (Editör: N. Çıkrıkçı-Demirtaşlı). Ankara: Elhan Yayınları.
- Krauss, S., Baumert, J., Blum, W., Neubrand, M., Jordan, A., Brunner, M., ... & Löwen, K. (2006). Die Konstruktion eines Tests zum fachlichen und zum fachdidaktischen Wissen von Mathematiklehrkräften. *Beiträge zum Mathematikunterricht, 319-322*.
- Kromrey, J. D., & Renfrow, D. D. (1991). Using Multiple Choice Examination Items To Measure Teachers' Content-Specific Pedagogical Knowledge.
- MEB. (2011). Ulusal öğretmen strateji belgesi. <http://egitim.erzincan.edu.tr/userfiles/ulusalogr>.
- MEB(2013). Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği. <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2013.09.20130907-4.htm>

- MEB.(2017).Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri, ÖYGGM  
[http://mugla.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_12/06152647\\_hizmetici.pdf](http://mugla.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/06152647_hizmetici.pdf)
- MEB. Personel Genel Müdürlüğü. (2018). Sözleşmeli öğretmenliğe başvuru ve atama duyurusu.  
[https://personel.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2018\\_02/19171735\\_SOZLESMELI\\_OGRETME\\_NLIK\\_DUYURU\\_2018\\_MART.pdf](https://personel.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_02/19171735_SOZLESMELI_OGRETME_NLIK_DUYURU_2018_MART.pdf)
- MEB.(2018). Milli Eğitim Bakanlığı 2023 Eğitim Vizyonu.[http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023\\_EGITIM\\_VIZYONU.pdf](http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf)
- MEB 2017-2023 Öğretmen Stratejisi Belgesi, Öğretmen Yetiştirme Ve Geliştirme Genel Müdürlüğü Ankara <http://oygm.meb.gov.tr/www/ogretmen-strateji-belgesiyayimlandi/icerik/406>
- Melnick, S.L., and Pullin, D. (2000). Can you take dictation? Prescribing teacher quality through testing. *Journal of Teacher Education*, 514, 262-275.
- Melovitz Vasan, C. A., DeFouw, D. O., Holland, B. K., & Vasan, N. S. (2018). Analysis of testing with multiple choice versus open - ended questions: Outcome - based observations in an anatomy course. *Anatomical sciences education*, 11(3), 254-261.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Beverly Hills: Sage Publications
- Mitchell, R. & Barth, P. (1999). How teacher-licensing tests fall short. *Thinking K-16*, 3(1), 5-25.  
<http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED457261.pdf>
- Mitchell, K. J., Robinson, D. Z., Plake, B. S., & Knowles, K. T. (2001). *Testing teacher candidates: The role of licensure tests in improving teacher quality*. National Academy Press, 2101 Constitution Avenue, NW, Lockbox 285, Washington, DC 2005.
- National Research Council. (2001). *Testing teacher candidates: The role of licensure tests in improving teacher quality*. National Academies Press. <https://doi.org/10.17226/10090>.
- OECD. (2005). *Education and Training Policy Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers*. Centre for Educational. Paris: Centre for Educational Research and Innovation, OECD.
- OECD(2008). Teaching, Learning and Assessment for Adults: Improving Foundation Skills, OECD Publishing, Paris, 2008.
- OECD. (2009a). *Creating effective teaching and learning environment ts: First results from TALIS*. OECD.
- OECD. (2009b). *Evaluating and rewarding the quality of teachers: International practices*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2013) *Learning Standards, Teaching Standards And Standards For School Principals: A Comparative Study, Centre of Study for Policies and Practices in Education (CEPPE)*, Chil.
- OECD. (2018a). *Effective teacher policies: Insights from PISA*. Paris: OECD.
- Ostielli, G., (2009). Teacher Education in Italy, Germany, England, Sweden and Finland, *European Journal of Education*, 44, 2, 291- 308.
- Özoğlu, Murat; Gür, Bekir S. Altunoğlu, A. (2013) Türkiye ve dünyada öğretmenlik Retorik ve Pratik, *Eğitim-Bir-SenYayımları:54 Araştırma Dizisi:10*
- Özöğlü, M. (2010).*Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Sisteminin Sorunları*, SETA Analiz,
- Özoğlu, M. (2011). Türkiye’nin öğretmen “yetiştirme” politikası. M. Orhan (Ed.), *21. Yüzyılda Türkiye’nin eğitim ve bilim politikaları sempozyumu* içinde (ss. 143-156). Ankara: Eğitimciler Birliği Sendikası.
- Özsoy, C. E. (2015). Mesleki Eğitim - İstihdam İlişkisi: Türkiye’de Mesleki Eğitimin Kalite ve Kantitesi Üzerine Düşünceler. *Electronic Journal of Vocational Colleges- Aralık 2015 4. UMYOS Özel Sayısı*, s. 173-181.

- Raporu, H. Ü. E. F. (2017). Türkiye’de öğretmen eğitimi ve istihdamı: Mevcut durum ve öneriler. *Erişim adresi: [http://www.egitim.hacettepe.edu.tr/belge/OgretmenEgitimi-istihdam\\_Raporu.pdf](http://www.egitim.hacettepe.edu.tr/belge/OgretmenEgitimi-istihdam_Raporu.pdf)*.
- Roediger III, H. L., & Marsh, E. J. (2005). The positive and negative consequences of multiple-choice testing. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, Vol 31,5, 1155-1159. <http://dx.doi.org/10.1037/0278-7393.31.5.1155>
- Rivkin, Steven G., Eric A. Hanushek, & John F. Kain. (1998). Teachers, schools, and academic achievement. National Bureau of Economic Research, *Working Paper* No. 6691.
- Santiago, P., & Benavides, F. (2009). Teacher Evaluation: A Conceptual Framework and Examples of Country Practices, paper presented at the OECD-Mexico Workshop “Towards a Teacher Evaluation Framework in Mexico: International Practices, Criteria and Mechanisms”, Mexico City, 1-2 December 2009.
- Sezgin, F. ve Duran, E. (2011). Kamu Personeli Seçme Sınavı’nın (KPSS) Öğretmen Adaylarının Akademik ve Sosyal Yaşantılarına Yansımaları. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3, 9-22.
- Stronge, J., & Hindman, J. (2006). *The teacher quality index: A protocol for teacher selection* (Association for Supervision and Curriculum Development Alexandria, Virginia, USA).
- Stronge, J.H. (2013). *Effective teachers = student achievement: What the research says*. 1-173. 10.4324/9781315854977
- Tekin, H. (2009) *Eğitimde Ölçme Ve Değerlendirme*. Ankara, Yargı Yayınları
- Tripathy, P. & Reddy, H. (2009a). *Principles of management*. (2nd ed.). New Delhi: Tata M Graw-Hill publishing Company Limited.
- Turgut, M.F.& Baykul, Y. (2012). *Ölçme ve değerlendirme*. (4. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- U.S. Department of Education. National Center for Education Statistics. National Assessments of Teacher Quality, *Working Paper* No. 96- 24, by Richard M. Ingersoll. Project Officer, Daniel Kasprzyk. Washington, D.C.: 1996.
- Xu, Xianxuan (2018). *Why Does It Matter How We Select and Hire Teachers?* A few thoughts on the recruiting process by Stronge & Associates Educational Consulting, LLC, <https://www.tieonline.com/article/2400/why-does-it-matter-how-we-select-and-hire->
- Wach, E. (2013). *Learning about qualitative document analysis*.
- Wurtzel, J., & Curtis, R. (2008). Human capital framework for K-12 urban education: Organizing for success. *Strengthening the Education Workforce*, 3.
- Yıldırım, K.; Tabak, H.; Yavuz, B. (2012) MEB Öğretmen Yeterliklerinin Kamu Personeli Seçme Sınavı Eğitim Bilimleri Testinde Dikkate Alınma Düzeyi, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(4),751-778
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık

### İnternet Kaynakları

- SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND Berichte\Lehrer\Lbin-D.doc Lehrerbildung in Deutschland - Standards und inhaltliche Anforderungen, [https://www.fu-berlin.de/sites/bologna/dokumente\\_zur\\_bologna-reform/KMK\\_Standards.pdf?1320326421](https://www.fu-berlin.de/sites/bologna/dokumente_zur_bologna-reform/KMK_Standards.pdf?1320326421)
- Lehrerbildung in Deutschland- Standards und inhaltliche Anforderungen, [https://www.fu-berlin.de/sites/bologna/dokumente\\_zur\\_bologna-reform/KMK\\_Standards.pdf?1320326421](https://www.fu-berlin.de/sites/bologna/dokumente_zur_bologna-reform/KMK_Standards.pdf?1320326421)
- <http://www.osym.gov.tr/dosya/1-69099/h/oabt-ornek-soru-ve-agirliklar.pdf>
- [www.fu-berlin.de/sites/bologna/dokumente\\_zur\\_bologna-reform/KMK\\_Standards.pdf?1320326421](http://www.fu-berlin.de/sites/bologna/dokumente_zur_bologna-reform/KMK_Standards.pdf?1320326421)
- <https://www.germanistik.uni-wuerzburg.de/studienberatung/studiengaengemodulplaene-germanistik/lehramt-deutsch/staatsexamen/>

-[https://www.mzl.uni-muenchen.de/lehramtsstudium/erstes\\_staatsexamen/index.htm](https://www.mzl.uni-muenchen.de/lehramtsstudium/erstes_staatsexamen/index.htm)

[https://www.gesetzebayern.de/Content/Document/BayLPO\\_I/true?AspxAutoDetectCookieSupport=1,&AspxAutoDetectCookieSupport=](https://www.gesetzebayern.de/Content/Document/BayLPO_I/true?AspxAutoDetectCookieSupport=1,&AspxAutoDetectCookieSupport=)

[https://www.zls.uni-leipzig.de/fileadmin/Einrichtung\\_ZLS/Studium/Informationsblatt\\_zur\\_Ersten\\_Staatspruefung\\_Lehramt\\_an\\_Gymnasien.pdf](https://www.zls.uni-leipzig.de/fileadmin/Einrichtung_ZLS/Studium/Informationsblatt_zur_Ersten_Staatspruefung_Lehramt_an_Gymnasien.pdf)

## 57. Der Beitrag eines innovativen Onboarding-Konzepts zur fachlichen und sozialen Integration neuer Lehrbeauftragten der Hochschulen für Fremdsprachen

Mehmet DOĞAN<sup>1</sup>

**APA:** Doğan, M. (2023). Der Beitrag eines innovativen Onboarding-Konzepts zur fachlichen und sozialen Integration neuer Lehrbeauftragten der Hochschulen für Fremdsprachen. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (36), 983-999. DOI: 10.29000/rumelide.1369596.

### Zusammenfassung

Ziel dieser Studie war es, die Einstellung von Lehrbeauftragten an der Hochschule für Fremdsprachen einer staatlichen Universität der Türkei hinsichtlich eines Onboarding-Konzepts zu untersuchen, welches auf die fachliche und soziale Integration neu eingestellter Lehrbeauftragten zielt. Insofern soll in dieser Studie zunächst der Begriff *Onboarding* definiert, der Inhalt, der Prozess und die Ziele eines Einarbeitungsprogramms aufgezeigt und das kontext- und institutionsspezifisch konzipierte Onboarding-Konzept der Hochschule für Fremdsprachen vorgeführt werden. Die Untersuchungsgruppe der qualitativen Studie besteht aus fünf neu eingestellten Lehrbeauftragten aus den Abteilungen für Deutsch, Englisch und Französisch. Infolge der induktiven Inhaltsanalyse im Rahmen der Datenauswertung konnten in dieser Studie drei Hauptkategorien entwickelt werden: *Vorteilhafte Aspekte*, *Herausforderungen* und *Weiterführende Empfehlungen*. Den Ergebnissen der Studie zufolge kann zusammenfassend festgehalten werden, dass die neu eingestellten Lehrbeauftragten das Onboarding-Konzept der Hochschule nützlich wahrnahmen und den Einarbeitungsprozess insgesamt sehr positiv bewerteten, insbesondere im Hinblick auf die Möglichkeiten, die der Einarbeitungsprozess bietet, sich schneller an das neue Berufsfeld anzupassen und sich mit den grundlegenden Richtlinien, Rollen und Verantwortlichkeiten, Lern- und Lehrmaterialien vertraut zu machen. Als wichtige Herausforderungen, die von den Lehrbeauftragten wahrgenommen wurden, sind vor allem die große Menge an Informationen und das zügige Tempo des Onboarding-Konzepts festzuhalten. Die weiterführenden Empfehlungen der befragten Lehrbeauftragten beziehen sich auf fortlaufenden Support, kontinuierliche Fortbildungen und Weiterbildungen zu technischen Themen. Diese Studie schließt mit Vorschlägen zu Gestaltungsprinzipien für mögliche Onboarding-Konzepte der Hochschulen für Fremdsprachen.

**Schlüsselwörter:** Onboarding, Einarbeitungsprogramm, Personalentwicklung, Hochschulen für Fremdsprachen

<sup>1</sup> Dr. Bursa Uludağ Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, Yabancı Diller Bölümü (Bursa, Türkiye), dmehmet@uludag.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-5744-8744 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 21.08.2023-kabul tarihi: 20.10.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1369596]  
ETİK: Bu makale için Bursa Uludağ Üniversitesi, Araştırma ve Yayın Etik Kurulu Başkanlığınca 29.04.2022 tarihli, 2022/04 sayılı kararla ve oybirliğiyle etik uygunluk raporu verilmiştir.

## Yenilikçi bir oryantasyon programının Yabancı Diller Yüksekokulunda göreve yeni başlayan öğretim görevlilerinin mesleki ve sosyal entegrasyonuna katkısı

### Öz

Bu araştırmanın amacı, Türkiye'deki bir devlet üniversitesinin Yabancı Diller Yüksekokulu'nda göreve yeni başlayan öğretim görevlilerinin mesleki ve sosyal entegrasyonunu amaçlayan bir Göreve Başlatma Programı ile ilgili görüşlerinin incelenmesidir. Bu bağlamda, bu çalışmada öncelikle Göreve Başlatma Programı ile ilgili terminoloji ayrıntılı olarak ele alınmış ve ilgili kuruma özgü tasarlanmış olan programın içeriği, süreci ve hedefleri ortaya konulmuştur. Nitel araştırma yöntem ve tekniklerinin kullanıldığı araştırmanın çalışma grubunu ise Almanca, İngilizce ve Fransızca bölümlerinde yeni göreve başlayan beş öğretim görevlisi oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında gerçekleştirilen içerik analizi sonucunda üç ana kategori geliştirilmiştir: *Avantajlı Yönler*, *Zorluklar* ve *Öneriler*. Elde edilen verilerin bu kategoriler ile eşleştirilmesi sonucunda, yeni göreve başlayan öğretim görevlilerinin, Göreve Başlatma Programını genel olarak faydalı buldukları ve özellikle yeni mesleki ortama daha hızlı uyum sağlama, yasal işleyiş ile rol ve sorumlulukları öğrenme ve ders materyallerini tanıma konusundaki katkısını çok olumlu değerlendirdikleri görülmektedir. Belirlenen başlıca zorluklar ise programın içeriğinin yoğunluğu ve hızı olarak tespit edilmiştir. Katılımcıların programa yönelik önerileri ise Göreve Başlatma Programının bitmesinden sonra da sürekli destek sağlanması, ilave mesleki gelişim eğitimleri düzenlenmesi ve teknik konularda ek destek sağlanması olarak özetlenebilir. Bu araştırmanın sonucunda, Yabancı Diller Yüksekokullarında uygulanabilecek Göreve Başlatma Programları için ilkeler önerilmiştir.

**Anahtar kelimeler:** Oryantasyon, Göreve Başlatma Programı, Mesleki Gelişim, Yabancı Diller Yüksekokulu

## The contribution of an innovative induction program on professional and social integration of newly recruited instructors at school of foreign languages

### Abstract

The study aims to investigate the assessments of newly recruited foreign language instructors regarding the induction program designed to facilitate their integration into the School of Foreign Languages at a Turkish state university. In this regard, the study clarifies the terminology related to induction from the relevant literature and provides details of the specific induction program which is meticulously tailored to its specific context and institutional setting. The participants group of the current qualitative research included five newly recruited instructors from the German, English, and French departments. Content analyses procedures was followed, and the analyses revealed three main themes: *Positive Facets*, *Challenges* and *Recommendations*. The findings show that the newly recruited instructors regarded the university's induction methodology as highly advantageous, displaying highly positive attitudes through the induction process overall. According to the participants, the induction program accelerated their adaptation process by providing insights into their new professional domain, alongside the acclimatization to fundamental policies, roles, responsibilities, as well as instructional materials. The challenges identified were mainly related to the heavy load of information and pacing of the induction program. The suggestions offered by the instructors can be summarized as ongoing support following the induction program, and more

workshops on technical issues. Some valuable implications have also been offered depending on the findings to be considered within the School of Foreign Languages settings.

**Keywords:** Onboarding, Induction, Professional Development, School for Foreign Languages

## 1. Einleitung

Aufgrund der ständigen Veränderungen im Bildungsbereich und angesichts des Personalmangels spielt die Personalentwicklung an Bildungseinrichtungen eine zunehmend wichtigere Rolle. Die Personalentwicklung als eine der wichtigsten Aufgaben der Schulleitungen umfasst sämtliche Bildungs-, Förderungs- und Organisationsentwicklungsmaßnahmen, die zweckmäßig durch eine systematische und methodische Planung, Umsetzung und Bewertung durchgeführt werden (Becker, 2013). Ein wichtiger Teil dieser Personalentwicklung ist dabei sicherlich die Einarbeitung und die Integration neuer Lehrpersonen. Einarbeitung bezieht sich dabei auf den Aspekt der Qualifizierung im Rahmen der Einführung in den Beruf und das Kollegium (Dammann, 2005). Dabei umfasst sie alles, was eine Person beherrschen muss, um an der neuen Schule effektiv mitarbeiten zu können. Unter Integration versteht man den sozialen und fachlichen Aspekt der Einführung (ebd.). Hier geht es um die Wahrnehmung des Schullebens: Wie gestaltet sich die Kommunikation im Kollegium, wie sieht das Schulleben aus und welche Leitlinien gibt das Schulprogramm vor? Insofern kann festgehalten werden, dass die Qualität des Einarbeitungsprozesses erhebliche Auswirkungen auf die soziale und fachliche Integration bzw. auf die Leistungsbereitschaft und Leistungsfähigkeit neuer Lehrpersonen hat (Schwarz & Weinzettl, 2020). Diese soziale und fachliche Integrationsphase durch einen Einarbeitungs- bzw. Einführungsprozess wird in der diesbezüglichen Literatur als Onboarding bezeichnet (Lohaus & Habermann, 2016; Dammerer et al., 2018; Lemke et al. 2020).

Im Fokus dieser Studie steht der Onboarding-Prozess neuer Lehrbeauftragten an den Hochschulen für Fremdsprachen der türkischen Universitäten. Im Rahmen dieses Kontextes spielt die Durchführung eines effektiven und ausführlich konzipierten Einarbeitungsprogramms eine entscheidende Rolle, um die soziale und fachliche Integration der Lehrbeauftragten in das neue akademische Umfeld zu erleichtern. An den Hochschulen für Fremdsprachen der türkischen Universitäten werden gemäß den diesbezüglichen Richtlinien des Hochschulrates Lehrbeauftragte mit einem Masterabschluss eingestellt und können daher als Fachexperten bezeichnet werden (YÖK, 2018). Ihre universitäre Ausbildung an den erziehungswissenschaftlichen Fakultäten stätet sie jedoch nicht immer mit allen Kompetenzen aus, die sie in der neuen Bildungseinrichtung bzw. im Arbeitsleben und in der realen Unterrichtspraxis benötigen. Denn die Unterrichtspraxis ist ein vielseitiges Fachgebiet, das über den Erwerb von Fachwissen hinaus auch verschiedene Kompetenzen erfordert. Diese Kompetenzen sind von entscheidender Bedeutung, insbesondere wenn es darum geht, auf Lernende mit unterschiedlichen Motivationsniveaus, Interessen und Lernstilen einzugehen. Vor diesem Hintergrund kann angemerkt werden, dass die Lehrpersonen im Unterricht andauernd kontextbezogene Entscheidungen treffen müssen, die direkte Auswirkungen auf den Bildungsprozess haben (Bullock, 2011; Golombek, 2014).

Betrachtet man diesbezüglich die universitäre Ausbildung von Fremdsprachenlehrpersonen kann festgehalten werden, dass dieser Prozess darauf abzielt, den Lehrpersonen theoretisches Wissen und verschiedene praxisbezogene Kompetenzen zu vermitteln, die einen erfolgreichen Fremdsprachenunterricht ermöglichen. Zu den grundlegenden pädagogischen Kenntnissen gehören neben Fachwissen auch pädagogische und kommunikative Kompetenzen sowie pädagogische Argumentation und Entscheidungsfähigkeit (Richards, 1998). Darüber hinaus umfasst die universitäre

Ausbildung von Lehrpersonen auch Programme zur Fortbildung, die auf die berufliche Weiterentwicklung von Lehrpersonen abzielen. Doch die Lehrpersonen müssen nach dem Abschluss ihres Lehramtsstudiums sofort die volle Verantwortung für ihre Klassen übernehmen und ihre Kompetenzen und Fähigkeiten gegenüber der Schulleitung, den Kollegen und den Schülern in einem ungewohnten Umfeld unter Beweis stellen (European Commission Staff Working Document SEC, 2010; Kessels, 2010). Forschungen über die ersten Jahre neuer Lehrpersonen weisen insbesondere auf zwei Herausforderungen hin: die reale Unterrichtspraxis und das neue Arbeitsumfeld. Achinstein & Barret (2004) merken dazu an, dass die neuen Lehrpersonen in der realen Unterrichtspraxis einen Übergang vom theoretischen Ideal zur praktischen Realität erleben, wobei sie mit verschiedenen Mängeln und Schwierigkeiten konfrontiert werden und diesbezügliche Unterstützung suchen. Auch die kontextuellen Faktoren im neuen Arbeitsumfeld stellen ein breites Spektrum von Herausforderungen dar, wie z.B. die Schwierigkeiten bei der Anpassung an ein neues Umfeld und die Probleme beim Verständnis der institutionellen Dynamik. Anzumerken ist hier, dass die kontextuellen Herausforderungen im Gegensatz zu den Schwierigkeiten in der Unterrichtspraxis oft unveränderlich sind und daher sich die Berufseinsteiger schnell akklimatisieren müssen. Die neu eingestellten Lehrpersonen, die in dieser Übergangsphase von der Schulleitung und den Kollegen methodische Unterstützung bekommen, können die Herausforderungen des Berufseinstiegs meistern. Doch zeigen Forschungen, dass in manchen Ländern bis zu 30 Prozent der neuen Lehrpersonen den Beruf in den ersten Jahren abbrechen, weil sie nicht genügend Unterstützung erhalten und nicht auf die herausfordernden und kontextbezogenen Probleme des Lehrerberufs vorbereitet sind (Wong, 2004; Strong, 2009; European Commission Staff Working Document SEC, 2010). Dies führt unter anderem auch zu einer Verschwendung von Ressourcen und Geld, die für die Ausbildung von Lehrpersonen ausgegeben wird. Diesbezüglich merkt Kessels (2010) an, dass eine erhöhte Fluktuationsrate der Lehrpersonen unter anderem auch zu Instabilität innerhalb des Kollegiums führen kann, was sich letztendlich auf die Qualität der Bildung und die Leistungen der Lernenden auswirkt. Dazu kommt, dass die einzelnen Schulen bzw. Bildungseinrichtungen über unterschiedliche Unterrichtskultur, Philosophie, Schülerprofile und interne Dynamik verfügen, die sie einzigartig machen. Infolgedessen müssen angehende Lehrpersonen ihre pädagogische Denkweise und ihre Kompetenzen zur Unterrichtsführung weiterentwickeln, um sich an den spezifischen Kontext anzupassen. Im Hinblick darauf kann festgehalten werden, dass angehende Lehrpersonen in der universitären Ausbildung nicht für eine bestimmte Schule oder einen bestimmten Kontext ausgebildet werden, wodurch ein Bedarf an einer Einstiegs- bzw. Übergangsphase entsteht.

In diesem Sinne könnte das Onboarding mittels eines kontextspezifisch konzipierten Einarbeitungsprogramms auch als wichtige Ergänzung zur Ausbildung bzw. zur Fort- und Weiterbildung von Lehrpersonen anerkannt werden. Vor diesem Hintergrund kann an dieser Stelle festgehalten werden, dass das Onboarding eine metaphorische Brücke bilden kann, um den Einstieg in das Berufsleben zu erleichtern (Lichtenschopf, 2023). Nach einer Untersuchung von Flores (2004) trägt ein gut strukturierter Einarbeitungsprozess erheblich zur Verbesserung der Leistungsfähigkeit der Lehrpersonen bei, weil in diesem Prozess der erste Kontakt mit den Richtlinien und Verfahren entsteht, die für die Institution charakteristisch sind. Dieser erste Einblick trägt zum Verständnis der übergreifenden Mission, der Vision und der Werte der Bildungseinrichtung bei, wobei durch eine symbiotische Förderbeziehung die Entwicklung der Zugehörigkeit Lehrpersonen unterstützt wird (Maulana et al., 2015). Im Mittelpunkt dieser Einarbeitungsphase stehen Mentoring-Beziehungen mit den erfahrenen Lehrpersonen der Bildungseinrichtung. Dieses Konzept des Mentoring erschafft ein dynamisches Arbeitsumfeld, wodurch auch die kontinuierliche berufliche Weiterentwicklung gefördert wird (Tickle, 1995). Die neuen Lehrpersonen erhalten dabei eine aktive fachliche Beratung, bekommen konstruktives Feedback und können tiefgreifende Erkenntnisse von ihren erfahreneren Kollegen



einholen (Dammerer, 2019). Die Wirksamkeit eines solchen Mentorings liegt in seinem Potenzial, die Weiterentwicklung pädagogischer Fähigkeiten voranzutreiben und den Austausch innovativer Lehriansätze zu fördern, was zu einer allgemeinen Verbesserung der Unterrichtsqualität führt. Darüber hinaus befasst sich ein erfolgreicher Einarbeitungsprozess mit der Komplexität der kulturell und ethisch vielfältigen Unterrichtspraxis. Nasrollahi (2018) argumentiert dazu, dass eine zielgerichtete Einarbeitung mittels kontextspezifischen Workshops oder interaktiven Sitzungen insbesondere die interkulturelle Kompetenz, die kultursensiblen Kommunikationstaktiken sowie die Praktiken der Unterrichtsführung fördern kann, welche auch für den Fremdsprachenunterricht von großer Bedeutung sind. Diesbezüglich kann festgehalten werden, dass ein umfassender Onboarding-Prozess für neu eingestellte Lehrbeauftragte im Bereich der Fremdsprachenausbildung an Universitäten zahlreiche Vorteile bietet. Einarbeitungsprogramme besitzen nämlich das Potenzial, eine fachliche und soziale Integration in die institutionelle Kultur zu ermöglichen, Mentoren-Beziehungen zu kultivieren, die Leistungsfähigkeit und Leistungsbereitschaft der Lehrbeauftragten zu fördern und praxistaugliche Kompetenzen zu entwickeln. Als Ergebnis bringt ein solches Programm eine Gruppe kompetenter und selbstbewusster Lehrbeauftragte hervor, die in der Lage sind, einen dauerhaften Beitrag sowohl zur Unterrichtspraxis als auch zur Bildungsforschung zu leisten.

Recherchiert man die Fachliteratur über die Einarbeitungsprogramme im Rahmen von Onboarding-Konzepten, kann angemerkt werden, dass diese Einstiegsphase durch verschiedene Definitionen charakterisiert wird, ohne dass ein Konsens über ihre Dauer besteht, wobei alle Definitionen ähnliche Merkmale aufweisen (Tickle, 2000; Wong, 2004; Strong, 2009; Kessels, 2010). Sie bezieht sich aber in der Regel auf das erste Jahr bzw. die ersten Jahre der Lehrtätigkeit und zielt darauf ab, einen Übergang in das akademische Umfeld durch ein strukturiertes Unterstützungssystem zu ermöglichen, das häufig durch ein Mentorenprogramm ergänzt wird. Obwohl die Begriffe Einarbeitung und Mentoring gelegentlich synonym verwendet werden, handelt es sich eigentlich um unterschiedliche Konzepte. Während die Einarbeitung für den gesamten Prozess der Integration von Lehrpersonen bei ihrer ersten oder neuen Einstellung steht, ist Mentoring eine entscheidende Komponente der Einarbeitung, die von erfahrenen und idealerweise gut ausgebildeten Mentor\*innen durchgeführt wird (Wong, 2004; Strong, 2009). Im Handbuch über Einarbeitungsprogramme der Europäischen Kommission (2010) werden für wirksame Einarbeitungsprogramme drei Dimensionen beschrieben: fachliche, soziale und persönliche Dimension. Die fachliche bzw. berufliche Dimension legt den Schwerpunkt auf die Entwicklung und Nutzung wesentlicher Lehrkompetenzen, einschließlich pädagogischer Kenntnisse und Fähigkeiten. Ziel ist es, das Selbstvertrauen der angehenden Lehrpersonen zu fördern. Diesbezüglich setzt das Handbuch für das Einarbeitungsprogramm Unterrichtsbeobachtungen und Workshops vor. Die Beobachtung erfahrener Lehrpersonen direkt in der Unterrichtspraxis und die Möglichkeit, sich von ihnen beobachten zu lassen, soll den berufseinsteigenden Lehrpersonen bei der Bewertung ihrer eigenen Lehrkompetenzen helfen. Die Workshops hingegen helfen ihnen vorhandene Schwächen auszugleichen. Es reicht jedoch nicht aus, sich im Rahmen eines Einarbeitungsprogramms nur auf die Lehrkompetenzen zu konzentrieren, denn die angehenden Lehrpersonen müssen auch das Gefühl haben, dass sie wertvolle Mitglieder der Lerngemeinschaft sind und dass ihre Anwesenheit von den anderen Mitgliedern der Gemeinschaft geschätzt wird. Die soziale Dimension befasst sich daher ausschließlich mit der Unterstützung durch das Kollegium und der Entwicklung eines effektiven Zugehörigkeitsgefühls. Der Schwerpunkt liegt dabei darauf, die Neueinsteiger\*innen zu unterstützen, die das Berufsfeld bzw. die Kultur der Lerngemeinschaft vorerst einmal zu verstehen haben. Als wichtigste Elemente können hierzu Richtlinien, Umgangsformen und die Organisationsstruktur aufgezählt werden. In der persönlichen Dimension legen die angehenden Lehrpersonen ihre eigenen Normen und Werte als Lehrer fest. Sie bestimmen hiermit ihren eigenen beruflichen Weg und ihre

berufliche Weiterbildung. Die Förderung der Selbstwirksamkeit und des Selbstwertgefühls der angehenden Lehrpersonen spielt dabei eine entscheidende Rolle. Daher sollten Einarbeitungsprogramme unterstützend, begleitend und ermutigend sein und sich nicht auf die Schwächen, sondern auf die Stärken konzentrieren. Laut Lemke et al. (2020) sollte ein idealer Onboarding-Prozess drei Phasen (Preboarding, Orientierung und Integration) enthalten und erfordert eine klare Definition der Strukturen und Prozesse, ausreichende Ressourcen und eine\*n verantwortliche\*n Onboarding-Manager\*in bzw. Mentor\*in. So sollten alle relevanten Informationen schon am ersten Tag z.B. in Form einer Willkommensmappe bereitgestellt werden, damit sich Berufseinsteiger\*innen sowohl begeistert als auch gut erkundigt empfinden und die künftige Arbeitsleistung als sinnvoll und produktiv einschätzen. Britton et al. (2003) fügen hinzu, dass die Einarbeitungsprogramme verschiedene Komponente wie kollegiale Unterstützung, Selbstreflexion, Unterrichtsbeobachtung anderer Lehrer, Workshops usw. enthalten sollten. Lohaus und Habermann (2016) beschreiben in diesem Zusammenhang erfolgsfördernde Bedingungen wie die zeitnahe Versendung des Arbeitsvertrags, die Zuweisung eines Ansprechpartners, die Gestaltung des Kontakts mit dem Berufseinsteiger, die Unterstützung während der sozialen Integration, fortlaufende Feedbacks durch Mentor\*innen, ebenso wie einen Welcome-Day. Für ein erfolgreiches und nachhaltig wirkendes Onboarding spielt der fachliche Einarbeitungsprozess und die soziale Integrationsphase eine essenzielle Rolle. Denn durch das Erreichen von Rollenklarheit, sozialer Akzeptanz und Selbstwirksamkeit wird eine erfolgreiche Integration erzielt, die wahrnehmbare Gefühle und Emotionen wie Leistungsbereitschaft, Engagement, Arbeitszufriedenheit und Akzeptanz im Team hervorruft.

## 2. Kontext- und institutionsspezifisch entwickeltes Onboarding-Konzept

An der Hochschule für Fremdsprachen der Bursa Uludağ Universität wird für die neu eingestellten Lehrbeauftragten ein kohärenter und kontinuierlicher Onboarding-Prozess durchgeführt. Zuständig für dieses spezifische Onboarding ist die Unit für berufliche Fort- und Weiterbildung der Hochschule, wobei der\*die Leiter\* dieser Unit der\*die verantwortliche Onboarding-Manager\*in bzw. Mentor\*in ist.

Die Ziele des Onboardings-Konzepts sind:

1. Neue Lehrbeauftragte in Zusammenarbeit mit dem Verwaltungspersonal mit den administrativen Verfahren der Hochschule vertraut zu machen
2. Neue Lehrbeauftragte über die Qualitätssicherung der Hochschule in Zusammenarbeit mit den Mitgliedern der Unit für Akkreditierung zu informieren
3. Neue Lehrbeauftragte in Zusammenarbeit mit den akademischen Koordinatoren der Hochschule in die Funktionsweise des Curriculums und der Unterrichtspraxis einzuführen
4. Neue Mitarbeiter in Zusammenarbeit mit den Mitgliedern der Prüfungs- und Standardisierungseinheit über das Bewertungssystem und er Benotungsstandards zu informieren.
5. Den neuen Lehrbeauftragten in Zusammenarbeit mit den Mitgliedern der Unit für berufliche Fort- und Weiterbildung kollegiale Unterstützung zu bieten, um die soziale Integration in die Community zu erleichtern.

Die Beteiligung am Onboarding ist für alle neu eingestellten Lehrbeauftragten verpflichtend und der Onboarding-Prozess wird anhand einer umfassenden Handreichung durchgeführt, welcher als

Durchführungsrahmen dient und alle relevanten Informationen sowie eine klare Definition der Strukturen und Prozesse enthält. Das Onboarding umfasst drei verschiedene Phasen: Preboardings-Orientierungs- und Integrationsphase. In der ersten Phase (Preboarding) werden die neuen Lehrbeauftragten infolge eines interaktiven Seminars über den Onboarding-Prozess informiert. Aufbereitet werden in diesem Seminar anhand der Handreichung des Onboardings z.B. die verbindlichen Richtlinien der Hochschule, die Organisationsstruktur, die Mission, die Vision und die Werte der Hochschule, die innerbetrieblichen Kommunikationsformen sowie die Aufgabenbereiche der Lehrbeauftragten. In der Schlussphase des Preboarding findet ein Treffen mit dem Personal der Hochschule statt, wo sich unter anderem auch die einzelnen akademischen Units vorstellen. Die zweite Phase (Orientierungsphase) widmet sich den kontextspezifischen und akademischen Angelegenheiten. Die neuen Lehrbeauftragten beschäftigen sich mit dem institutionellen Curriculum und den grundlegenden Aspekten eines effektiven Fremdsprachenunterrichts. Das Ziel ist die Vorbereitung eines kontextspezifischen Lehrplans. Hierfür beobachten sie zuerst die Unterrichtspraxis der akademischen Koordinatoren und vertiefen ihre Kenntnisse über die Unterrichtsplanung. Zugleich bekommen sie einen ersten Einblick in die Niveaus, Interessen, Motivation und Lernstilen der Fremdsprachenlernenden, wobei sie sich auch mit den Lernmaterialien und Online-Tools der Hochschule vertraut machen. In dieser Phase beobachten sie die akademischen Koordinatoren auch bei der Selbstevaluierung und Peer-Evaluierung des eigenen Unterrichts, welche an dieser Hochschule als wesentliche Bestandteile der beruflichen Fortentwicklung anerkannt wird. Die Strukturen und Prozesse dieser Evaluierungsformen einschließlich der jeweiligen Evaluationsbogen sind in der Handreichung des Onboardings detailliert definiert. In dieser Phase lernen sie auch ihre Teamkollegen kennen. An dieser Hochschule bilden vier Lehrbeauftragte ein Unterrichtsteam und sind zusammen für die Durchführung von drei verschiedenen Klassen verantwortlich. In der dritten Phase (Integrationsphase) übernehmen dann die Lehrbeauftragten ihre Rolle im Team und führen in der ersten Woche eine Selbstevaluierung durch, bei der sie ihre Unterrichtspraktiken reflektieren. Ab der zweiten Woche nehmen sie an den vorgesehenen Peer-Evaluierungen teil, bei denen sie von den Erkenntnissen und dem Feedback ihrer Kollegen profitieren. In dieser Phase wird der Unterricht der neuen Lehrbeauftragten auch von dem Onboarding-Manager\*in bzw. Mentor\*in beobachtet, wodurch die neuen Lehrbeauftragten Orientierungshilfen und Feedbacks bekommen. Das Onboarding endet mit einer schriftlichen Selbstevaluation und eines Gesprächs mit der Hochschulleitung.

In Hinblick auf die bedeutende Rolle des Onboardings ist das Hauptziel dieser Studie die Bewertung der Wirksamkeit des Einarbeitungsprogramms der Hochschule für Fremdsprachen aus der Perspektive von fünf neu eingestellten Lehrbeauftragten. Insofern soll angesichts der Einstellungen bzw. Vorschläge, Bedürfnisse und Evaluationen dieser Lehrbeauftragten auch der Inhalt, der Zeitplan und die Methodik des Onboarding-Konzeptes analysiert und weiterentwickelt werden.

### 3. Methodik

Die vorliegende Studie wurde an der Hochschule für Fremdsprachen der Bursa Uludağ Universität durchgeführt. Um die Einsichten der neu eingestellten Lehrbeauftragten zu erfassen und das Phänomen von innen heraus zu verstehen bzw. reale Einblicke auf das Onboarding-Verfahren zu erzielen, wurde eine qualitative Fallstudie durchgeführt (Gillham, 2000). Die qualitativen Daten wurden mit Hilfe eines halbstrukturierten Fragebogens (elf offene Fragen) erhoben, um ausführliche Antworten bzw. reichhaltige qualitative Daten zu sammeln. Die Befragungen erfolgten auf Türkisch und wurden ins Deutsche übersetzt. Bei der befragten Gruppe der Studie handelte es sich um fünf neu eingestellte Lehrpersonen:

**Tabelle 1:** Kennzeichen der befragten Lehrbeauftragten

Kennzeichen	Abteilung
L1	Lehrbeauftragte in der Englischabteilung
L2	Lehrbeauftragte in der Englischabteilung
L3	Lehrbeauftragte in der Deutschabteilung
L4	Lehrbeauftragte in der Deutschabteilung
L5	Lehrbeauftragte in der Französischabteilung

Bei der Auswahl dieser Gruppe wurde den Zielen dieser Studie entsprechend eine gezielte Stichprobenstrategie, eine der gebräuchlichsten Stichprobenstrategien, angewandt (Cresswell, 2012). Insofern wurden nur die neu eingestellten Lehrbeauftragten dieser Hochschule als Befragungsgruppe betrachtet, wobei alle fünf am Einarbeitungsprogramm der Hochschule teilgenommen hatten.

Die erhobenen Daten wurden aufgrund der problemorientierten Fragestellung mittels einer strukturierenden Inhaltsanalyse ausgewertet (Mayring, 2015). In dieser Studie wurde dafür die induktive Entwicklung von Kategorien herangezogen und die erhobenen Daten wurden inhaltlich thematisch kategorisiert und analysiert. Zur Sicherstellung der Zuverlässigkeit und der Intercoder-Reliabilität wurden die Daten von zwei weiteren Fachexperten codiert. Die übereinstimmende Kategorisierung deutet auf die Zuverlässigkeit der Studie hin (Bilgin, 2017).

#### 4. Befunde und Ergebnisse

Infolge der Auswertung der erhobenen Daten wurden drei Hauptkategorien entwickelt: (1) Vorteilhafte Aspekte, (2) Herausforderungen und (3) Weiterführende Empfehlungen. Die Zuordnung der Codes zu diesen drei Hauptthemen soll in der Tabelle 2 vorgeführt werden:

**Tabelle 2:** Entwickelte Haupt- und Subkategorien

Hauptkategorie/Thema	Subkategorie
Vorteilhafte Aspekte	Beschleunigung des Anpassungsprozesses
	Vertrautheit mit dem institutionellen Verfahren
	Vertrautheit mit der Dynamik des Lernprogramms
	Vertrautheit mit den Lehr- und Lernmaterialien
	Vertrautheit mit dem Bewertungsverfahren
	Dient als vorbereitende Fortbildung
	Kennenlernen des modularen Systems
	Kennenlernen des Portfoliosystems
	Kennenlernen der verwendeten Tools und Plattformen
	Informiert sein über die Verantwortlichkeiten
	Möglichkeit, erfahrene Ausbilder zu beobachten
	Möglichkeiten zur Selbstevaluierung und Selbsteinschätzung
	Beobachtet werden und Feedback erhalten
Anpassung an die Community	

---

Herausforderungen	Große Menge an Informationen Komplexität des Lernprogramms Zügiges Tempo der Einarbeitung Schwierigkeiten beim Erlernen der zahlreichen und vielfältigen digitalen Plattformen
Weiterführende Empfehlungen	Fortlaufende Weiterbildungen Peer-Work mit einem*r Kollegen*in Mehr Unterrichtsbeobachtungen Technologisch kompetente Teammitglieder oder -leiter Mehr Weiterbildungsangebote zu technischen Themen

---

#### 4.1 Vorteilhafte Aspekte

Das erste zentrale Thema angesichts der Befunde ist der wahrgenommene Nutzen des Onboardings. Insofern kann festgehalten werden, dass alle neu eingestellten Lehrbeauftragten das Einarbeitungsprogramm der Hochschule befürworteten, wobei verschiedene Gründe aufgezählt wurden. Nach Ansicht der neuen Lehrbeauftragten hat das Onboarding z.B. die soziale Integration erleichtert. So erklärte beispielsweise L2 in ihrem Interview:

„Im Allgemeinen war das Einarbeitungsprogramm für mich sehr hilfreich. Dank der Orientierung, die durch das Programm möglich war, lernte ich die Details des an der Schule angewandten modularen Systems kennen, was wiederum den gesamten Anpassungsprozess für mich beschleunigte“ (L2).

Als weitere Vorteile des Onboardings nannten die befragten Lehrbeauftragten, die Möglichkeit, sich mit dem institutionellen Verfahren und der Dynamik des Lernprogramms vertraut zu machen. Die neuen Lehrbeauftragten nahmen diese Vertrautheit als Chance und Vorteil wahr und betonten die Wirkung der Einarbeitung vor dem Beginn der Unterrichtspraxis. So erwähnte z.B. L4 in ihren Antworten:

„Der größte Vorteil des Einarbeitungsprogramms bestand darin, dass es uns die Möglichkeit bot, die institutionellen Verfahren und die Dynamik des in der Schule angewandten Lernprogramms kennen zu lernen. Ich arbeitete zwar in meiner früheren Schule auch mit modularen Systemen, aber die detaillierten Schulungen und Präsentationen über das System ermöglichten es mir, mich besser vorbereitet und ausgerüstet zu fühlen, bevor ich mit dem Unterrichten begann“ (L4).

Darüber hinaus betonten fast alle Lehrbeauftragten, dass die Einführung zu den Lehr- und Lernmaterialien und zum Bewertungssystem der Hochschule für sie ebenfalls von großem Nutzen war. Die Lehrbeauftragten fügten hinzu, dass die Vertrautheit mit sämtlichen Lehrmaterialien und Bewertungsinstrumenten eine hervorragende Gelegenheit für sie darstellte, um erfolgreich in das erste akademische Jahr zu starten. Als Beispiel für diese Wahrnehmung gab L1 in ihren Antworten Folgendes an:

„In der Schule werden verschiedene Materialien für unterschiedliche Zwecke verwendet. Ich glaube, dass es für mich chaotisch wäre, mit dem Unterricht zu beginnen, wenn ich nicht über alle Materialien und Bewertungsverfahren informiert wäre“ (L1).

Ein weiterer Aspekt des Einarbeitungsprogramms, der von den meisten Lehrbeauftragten als Vorteil und Chance wahrgenommen wurde, war die Tatsache, dass das Onboarding für sie wie eine vorbereitende Fortbildung wirkte. Die Lehrbeauftragten merkten diesbezüglich an, dass das

Einarbeitungsprogramm mehr als nur eine Einführung in die Hochschule und das Schulsystem darstellte. Das Onboarding wirkte wie ein vorbereitendes Trainingsprogramm, indem detaillierte Informationen über fast alle Aspekte der Unterrichtspraxis geliefert wurden. L5 äußerte sich dazu wie folgt:

„Als Experte in meinem Fachgebiet glaube ich, dass ich während meines Studiums eine gute Ausbildung bekommen habe; allerdings kann der Beginn des Unterrichts in einer neuen Umgebung aus vielen verschiedenen Gründen eine Herausforderung sein, und dank des Einarbeitungsprogramms, das für uns durchgeführt wurde, habe ich verschiedene Kenntnisse erworben, und das Programm war für mich wie ein Vorbereitungskurs“ (L5).

Außerdem führten einige Teilnehmer die Vorteile des Einarbeitungsprogramms auf die durchgeführten Beobachtungen zurück, die mittels weiterführender Diskussionen vor und nach den Beobachtungsphasen eine der wichtigsten Komponenten des Onboardings sind. Als Beispiel für diese Wahrnehmung gab z.B. L2 in ihren Antworten Folgendes an:

„Abgesehen von vielen anderen Vorteilen glaube ich, dass einer der vorteilhaftesten Aspekte des Einarbeitungsprogramms darin bestand, andere im Unterricht zu beobachten und von erfahreneren Kollegen beobachtet zu werden. Vor allem das Treffen vor und nach der Beobachtung waren sehr nützlich, da ich so Feedback zu meinem Unterricht erhalten konnte. Die Beobachter waren für mich wie Mentoren“ (L2).

Darüber hinaus betonten einige Lehrbeauftragte, dass der Onboarding-Prozess sie zu einer kritischen Selbstevaluation führte. Diesen Lehrbeauftragten zufolge mussten sie bei der Vorbereitung der Unterrichtspläne und der Teilnahme an den Sitzungen vor und nach der Beobachtung über ihre eigene Unterrichtspraxis nachdenken. Ein Beispiel dazu liefert z.B. die Antwort von L1:

„Ich empfand das Einarbeitungsprogramm als äußerst wertvoll, vor allem, weil es einen Prozess der Selbsteinschätzung ermöglichte. Es bot mir eine Reflexionsmöglichkeit, um meine eigene Unterrichtspraxis zu bewerten und Bereiche zu identifizieren, in denen ich mich weiterentwickeln kann. Diese einführende Reise durch das Einarbeitungsprogramm hat zu meiner beruflichen Entwicklung beigetragen und mich in die Lage versetzt, mich als Pädagoge weiterzuentwickeln“ (L1).

Ein weiterer positiver Aspekt des Einarbeitungsprogramms, der von den teilnehmenden Lehrbeauftragten wahrgenommen wurde, bezog sich auf das an Hochschule verwendete Portfoliosystem. Die Portfolioarbeiten dieser Hochschule umfassen sowohl mündliche als auch schriftliche Leistungen und spielen eine wichtige Rolle bei der Gesamtbeurteilung der Lernenden. Die Lehrbeauftragten gaben dazu an, dass das Onboarding ihnen ermöglichte, das Portfoliosystem ganzheitlich zu verstehen. Als Beispiel für diesen Aspekt gab L3 in ihren Antworten an:

„Als ich die Informationsunterlagen vor dem Einarbeitungsprogramm las, dachte ich, dass das Portfoliosystem der schwierigste Teil des Programms sein würde, da es so kompliziert zu sein schien, aber dank des Einarbeitungsprogramms, der diesbezüglichen Materialien und Präsentationen lernte ich alle Details und fühlte mich kompetent genug, um das Portfoliosystem zu führen“ (L3).

Ein weiterer vorteilhafter Aspekt ist laut den Ansichten der Lehrbeauftragten die soziale Anpassung. Hierzu gaben einige an, dass sie durch das Onboarding zum einen mit dem Lernprogramm, der Schulleitung und dem Schulsystem vertraut wurden und zum anderen die Möglichkeit bekamen, Teil der Community zu werden. So erklärte beispielsweise L2 in ihren Antworten:

„Zu Beginn des Einarbeitungsprogramms wurden wir dem großen akademischen Team der Schule vorgestellt, und danach haben wir viel Zeit mit den Mitgliedern der Unit für berufliche Fort- und Weiterbildung und den Koordinatoren verbracht. Ich glaube, dass die Integration in die sozialen Gruppen der Schule einer der wichtigsten Vorteile des Einarbeitungsprogramms war“ (L2).

## 4.2 Herausforderungen

Die Befunde der Studie zeigten auch einige Herausforderungen. Die Herausforderungen betrafen vor allem die große Menge an Informationen, Schwierigkeiten beim Verständnis der Grundlagen des Lernprogramms und die zahlreichen digitalen Plattformen. Was die hohe Informationsdichte betrifft, so gaben einige Lehrbeauftragte an, dass der Inhalt des Einarbeitungsprogramms zu umfangreich war und einige Teile davon nur schwer zu verstehen waren. Diesen Lehrbeauftragten zufolge deckte der Inhalt des Einarbeitungsprogramms zwar alle notwendigen Themen und Verfahren ab, aber es war bis zu einem gewissen Grad schwierig, ihm zu folgen. Als Beispiel für diese Wahrnehmung gab L1 in ihren Antworten Folgendes an:

„Der gesamte Inhalt bezog sich auf die Themen, die wir vor Beginn der Lehrtätigkeit in der Schule abdecken müssen; die Prozesse, die in der Orientierungsphase des Einarbeitungsprogramms zu befolgen sind, könnten jedoch getrennt oder vereinfacht werden, um sie leichter nachvollziehbar zu machen“ (L1).

Laut den Ansichten der neuen Lehrbeauftragten brachte auch die Vielfalt der an der Hochschule genutzten digitalen Plattformen einige Herausforderung. So gaben einige Lehrbeauftragte an, dass es an der Hochschule zu viele Plattformen gibt, die gleichzeitig genutzt werden müssen, und dass sie sich daher während des Einarbeitungsprogramms manchmal verloren fühlten. L5 erklärte in seinen Antworten dazu Folgendes:

„Es gab drei wichtige Plattformen, die ich zu Beginn lernen musste. Eine der Plattformen war für den Unterricht, eine für die Präsentation des Kursbuchs und die Zuweisung von interaktiven Aufgaben außerhalb des Unterrichts und eine für die allgemeine Bewertung. Das Einarbeitungsprogramm umfasste zwar alle Plattformen und der Inhalt war sehr detailliert und nützlich; wir brauchen jedoch mehr Weiterbildungen und Anwendungsmöglichkeiten für diese Plattformen“ (L5).

## 4.3 Weiterführende Empfehlungen

Die Fragestellung der Studie bezog sich auch darauf, weiterführende Vorschläge zu gewinnen, um die notwendigen Überarbeitungen vorzunehmen und somit das Onboarding effektiver zu gestalten. Zweckmäßig wurden die Lehrbeauftragten nach ihren Vorschlägen in Bezug auf den Inhalt, den Zeitpunkt, das Tempo und den Ablauf des Onboardings gefragt. Die Vorschläge betrafen insbesondere die kontinuierliche Fortbildung, den Austausch mit einem/einer erfahreneren Kollegen\*in, mehr Unterrichtsbeobachtungen und verschiedene technische Themen. Die meisten Lehrbeauftragten betonten, dass das Einarbeitungsprogramm einen wertvollen Beitrag zur sozialen und fachlichen Integration geleistet hat und dass sie jedoch insbesondere im ersten Studienjahr mehr Unterstützung und kontinuierliche Weiterbildungen benötigen. Als Beispiel für diese Perspektive gab L4 in ihren Antworten Folgendes an:

„Das Einarbeitungsprogramm war für den Beginn meiner Unterrichtspraxis sehr nützlich, andererseits brauchte ich während des Semesters noch mehr Unterstützung. Wenn ich Hilfe brauchte, konnte ich mich immer an die Unit für Fort- und Weiterbildung wenden und erhielt Unterstützung. Als Anregung empfehle ich, mehr Weiterbildungsangebote durchzuführen, um die Einführung effektiver zu gestalten“ (L4).

Eine weitere Anregung der neuen Lehrbeauftragten richtete sich auf die Unterrichtsteams. In diesen Teams teilen sich vier Lehrbeauftragte eine Gruppe von drei Klassen für das ganze Semester. Sie unterrichten, führen die Bewertungsaufgaben und die Aufgaben außerhalb des Unterrichts gemeinsam durch. Während dieses Prozesses müssen die Lehrbeauftragten mit den Gruppenmitgliedern ständig in

Kontakt sein, harmonisch arbeiten und die Verantwortung in jeder Hinsicht teilen. Nach Ansicht einiger Lehrbeauftragten erleichterte diese Anwendung die Klassenverwaltung. Diesbezüglich merkte L1 in ihren Antworten Folgendes an:

„Zu Beginn des akademischen Jahres wurden von der Leitung die Unterrichtsteams festgelegt, und wenn wir etwas über das Programm oder die Richtlinien zu klären hatten, hatten wir immer die Möglichkeit, die Kollegen\*innen um Rat zu fragen. Ich glaube, dass diese Möglichkeit den Prozess erleichtert, und wenn die Schule versuchen würde, die neu eingestellten Lehrbeauftragten mit technologisch kompetenteren Lehrbeauftragten zusammenzubringen, wäre das für uns von Vorteil“ (L1).

Eine andere weiterführende Empfehlung der befragten Lehrbeauftragten bezog sich auf Weiterbildungen zu technischen Themen. An der Hochschule wird ein hybrides Modell verwendet und die Lehrbeauftragten müssen mit der gleichzeitigen Nutzung verschiedener Plattformen kompetent sein. Da aber die digitalen Tools häufig aktualisiert oder erneuert werden, wäre es nach Ansicht einiger Teilnehmer von Vorteil, mehr Weiterbildungen zu digitalen Medien anzubieten. Diesbezüglich erwähnte L5 Folgendes:

„Dank des Einarbeitungsprogramms wurde ich über alle Materialien und Hilfsmittel informiert, die ich in meinen Kursen verwenden muss; allerdings werden die digitalen Medien so oft aktualisiert, dass es mir manchmal schwerfällt, mich an die neuen Anforderungen anzupassen. Ich bin der Meinung, dass kontinuierliche Schulungen und Workshops zur effektiveren Nutzung der Tools von großem Nutzen wären“ (L5).

## 5. Diskussion und Fazit

Die vorliegende Studie zielt darauf ab, die Einstellungen von neu eingestellten Lehrbeauftragten an der Hochschule für Fremdsprachen hinsichtlich der Effizienz des Onboarding-Kozeptes aufzudecken. Die diesbezügliche Literatur weist auf die bedeutende Rolle von Einarbeitungsprogrammen hin (Dammann, 2005; Kessels, 2010; Becker, 2013; Balkar & Şahin, 2015; Sağlam & Alan, 2018; Lichtenschopf, 2023), doch die Anzahl der im universitären Kontext durchgeführten Studien über Onboarding ist durchaus nicht ausreichend. In diesem Sinne liefert diese Studie Einblicke aus der Perspektive von neu eingestellten Lehrbeauftragten der Hochschule für Fremdsprachen. Sie basiert auf den Wahrnehmungen der Lehrbeauftragten der Abteilungen Deutsch, Englisch und Französisch.

Die Studie offenbart, dass das Onboarding zu Beginn der Unterrichtspraxis im universitären Kontext als wirksam empfunden wurde. Alle Lehrbeauftragten waren sich einig, dass das Onboarding ihnen ermöglichte, sich mit den institutionellen Bedingungen der Hochschule, dem Lernprogramm, den Materialien und den Methoden vertraut zu machen. Diesbezüglich kann angemerkt werden, dass die Ergebnisse dieser Studie verschiedene vorteilhafte Aspekte des Onboardings umfassen. In diesem Sinne weist diese Studie Parallelergebnisse zu den Studien auf, die die Vorteile von Einarbeitungsprogrammen unterstreichen (Moser et al., 2018; Dammerer, 2019; Hann, 2023; Lichtenschopf, 2023; Symeonidis et al., 2023). Ähnlich wie die Ergebnisse der vorliegenden Studie betonen auch die Ergebnisse dieser Studien die vorteilhaften Aspekte von Einarbeitungsprogrammen für die neu eingestellten Lehrpersonen an Schulen. Diesbezüglich kommen auch Coşgun und Atay (2021) zu dem Schluss, dass umfassende Einarbeitungsprogramme, die Coaching und Mentoring bieten, für erfahrene Lehrpersonen für Englisch als Fremdsprache von Vorteil sein können, wenn sie an einer neuen Bildungseinrichtung beginnen.



Aus den Bewertungen der beteiligten Lehrbeauftragten lässt sich auch ableiten, dass geeignete Einarbeitungsprogramme die berufliche Weiterentwicklung und die Entwicklung eines effektiven Zugehörigkeitsgefühls der neu eingestellten Lehrbeauftragten wirksam beeinflussen und den fachlichen und sozialen Integrationsprozess in gewissem Maße erleichtern können. Insofern kann das Onboarding als Teil der Personalentwicklung eingestuft werden. Diesbezüglich beschäftigt sich der Beitrag von Becker (2013) mit dem Thema der Personalentwicklung und beleuchtet Aspekte der Bildung, Förderung und Organisationsentwicklung sowohl in theoretischer als auch in praktischer Hinsicht. Becker betont die Bedeutung von Personalentwicklung an Schulen und beschreibt sie als einen umfassenden Prozess, der darauf abzielt, bestimmte Ziele gezielt, systematisch und methodisch zu erreichen. Weiterhin unterstreicht der Beitrag die Bedeutung einer umfassenden Einarbeitung und Integration in die schulische Gemeinschaft und zeigt die positiven Auswirkungen einer erfolgreichen Einführung auf die Leistungsbereitschaft, das Engagement, die Teamakzeptanz und die Arbeitszufriedenheit. Die Ergebnisse dieser Studie überdecken sich mit dieser Studie und unterstreicht, dass das Onboarding den sozialen und fachlichen Anpassungsprozess erleichtert.

Die vorliegende Studie offenbart auch einige positive Wahrnehmungen der neuen Lehrbeauftragten hinsichtlich der Selbstwirksamkeit und Selbstevaluation. In ähnlicher Weise merkt Bacon (2020) an, dass ein Einarbeitungsprogramm die Selbstwirksamkeit von Lehrern in Bezug auf Unterrichtsstrategien, Schülerengagement und Klassenmanagement steigert. Auch Symeonidis et al. (2023) halten fest, dass Einarbeitungsprogramme zur beruflichen Entwicklung der neu eingestellten Lehrpersonen beitragen können, einschließlich zur Entwicklung der Identität, Selbstwirksamkeit und des Selbstwertgefühls. Dammann (2005) betont diesbezüglich die Bedeutung einer gelungenen Einarbeitung, die nicht nur auf die fachlichen Aspekte des Berufs eingeht, sondern auch auf die soziale Integration in die Schulgemeinschaft. Wichtige Voraussetzungen sind dabei z.B. die Bereitstellung von wichtigen Informationen vor Arbeitsbeginn, die Zuweisung einer Ansprechperson, herzliche Begrüßungsveranstaltungen und die Unterstützung durch Mentorinnen und Mentoren. Der Autor merkt des Weiteren noch an, dass eine erfolgreiche Integration der neuen Lehrpersonen im Schulalltag zu einem positiven Einfluss auf die Rollenklärung, das Selbstwirksamkeitsempfinden und die soziale Akzeptanz führt. Cohen et al. (2009) nähern sich dem Phänomen aus einer eher sozialen Perspektive und kommen zu dem Schluss, dass zu den Vorteilen der Einarbeitung für neue Lehrer die Förderung positiver Beziehungen, die berufliche Weiterentwicklung und die Unterstützung bei der Bewältigung von Herausforderungen gehören. Was diese soziale Perspektive angeht, geht die vorliegende Studie auch auf die positiven Auswirkungen der Einarbeitung wie z.B. auf das soziale Wohlbefinden der neu eingestellten Lehrbeauftragten ein. Die Ergebnisse zeigen, dass das Einarbeitungsprogramm zur sozialen Integration der neuen Lehrbeauftragten beiträgt, da sie sich dank des Onboardings als Teil des schulischen Umfelds fühlten. Ein weiterer ähnlicher Aspekt im Zusammenhang mit den positiven Nebenwirkungen von Einarbeitungsprogrammen betrifft die Selbstentwicklung. Janhonen-Abuquah et al. (2018) betonen, dass zu den Vorteilen von Einführungsprogrammen für neue Lehrpersonen Leistungssteigerung, Arbeitszufriedenheit und persönliche Entwicklung gehören. Carter Andrews et.al (2021) beleuchten einen weiteren Aspekt und stellen fest, dass Einarbeitungsprogramme die neu eingestellten Lehrpersonen unterstützen können, im Beruf erfolgreich zu sein. Lozinak (2016) macht auf einen weiteren möglichen positiven Beitrag gut konzipierter Einarbeitungsprogramme für Institutionen aufmerksam, da zu den Vorteilen der Lehrpersoneneinführung Leistungssteigerung, Reduzierung der Fluktuation, Steigerung der Arbeitszufriedenheit, Erleichterung der beruflichen Entwicklung sowie Verbesserung des Lehrens und Lernens gehören. Diesbezüglich zeigen die Ergebnisse der vorliegenden Studie, dass z.B. die Unterrichtsbeobachtung durch erfahrene

Lehrbeauftragte und deren weiterführende Feedbacks sich positiv auf die berufliche Entwicklung der neu eingestellten Lehrbeauftragten auswirken.

Die Ergebnisse dieser vorliegenden Studie offenbaren auch einige Herausforderungen, die von den neu eingestellten Lehrbeauftragten während des Onboarding-Prozesses wahrgenommen wurden. Laut den Einsichten der befragten Lehrbeauftragten sind die große Menge an Informationen, das zügige Tempo des Onboardings, die Komplexität des Lernprogramms sowie die zahlreichen digitalen Medien als wichtige Herausforderungen festzuhalten. Dieses Ergebnis überdeckt sich zum Teil mit der Studie von Martin et.al (2016). Diese Autoren kommen nämlich zum Schluss, dass neue Lehrpersonen die kontinuierliche berufliche Weiterentwicklung als überwältigend und für ihre unmittelbaren Bedürfnisse nicht hilfreich empfinden, wenn ihnen kein speziell auf ihre Bedürfnisse zugeschnittenes Einarbeitungsprogramm zur Verfügung gestellt wird.

Im Hinblick auf die Ergebnisse und die weiterführenden Empfehlungen der befragten Lehrbeauftragten können einige Gestaltungsprinzipien für mögliche Onboarding-Konzepte der Hochschule für Fremdsprachen generiert werden:

- Ein kontextspezifisch entwickeltes Onboarding-Konzept für Hochschulen für Fremdsprachen der Universitäten sollte sich auf die systematische Entwicklung neuer Lehrbeauftragte fokussieren und nachhaltig auf die Motivation wirken. Insofern sollte das Onboarding im Rahmen der Personalentwicklung für das neu eingestellte akademische Personal obligatorisch sein.
- Das Onboarding-Konzept sollte sowohl auf die fachliche als auch auf die soziale Integration der neu eingestellten Lehrbeauftragten abzielen. Diesbezüglich sollten bei der Vorbereitung des Einarbeitungsprogramms Aspekte wie Leistungssteigerung, Leistungsbereitschaft, Zugehörigkeit, Selbstwirksamkeit und Selbstevaluation im Fokus stehen.
- Der Inhalt des Onboarding-Konzeptes ist kontext- und institutionsspezifisch zu konzipieren. Zweckmäßig könnte der Inhalt infolge einer Bedarfsanalyse bestimmt werden, wobei auch das Tempo des Onboarding-Prozesses sowie die Menge der Informationen zu berücksichtigen sind.
- Handreichungen können als Leitfaden und Referenzrahmen einen Überblick auf den Onboarding-Prozess schaffen und somit den Einarbeitungsprozess erleichtern. Insofern sollte für die neu eingestellten Lehrbeauftragten eine Handreichung mit allen nötigen Unterlagen als Anhang bereitgestellt werden.
- Für die Nachhaltigkeit des Onboardings sollte das Einarbeitungsprogramm den Bedürfnissen und Notwendigkeiten entsprechend überarbeitet und aktualisiert werden. Diesbezüglich könnte am Ende jedes Onboardings auf die Bewertung der Teilnehmer zugegriffen werden.
- Unterrichtsbeobachtungen ermöglichen einen direkten Einblick in die Unterrichtspraxis von anderen Lehrbeauftragten und haben positive Auswirkung auf die berufliche Entwicklung. Insofern sollten das Onboarding-Konzept strukturierte Beobachtungsprozesse enthalten. Wichtig ist jedoch auch, dass die Beobachtungen im Rahmen der Personalentwicklung auch nach dem Einarbeitungsprogramm fortlaufend weitergeführt werden.

- Fort- und Weiterbildungen leisten der beruflichen Entwicklung der Lehrbeauftragten einen wichtigen Beitrag. Insofern sollten im Rahmen des Onboarding-Konzepts auch fachspezifische Fortbildungen und insbesondere Weiterbildungen zur Entwicklung der digitalen Kompetenzen der Lehrbeauftragten angeboten werden.

### Literaturverzeichnis

- Achinstein, B., & Barrett, A. (2004). (Re)Framing classroom contexts: how new teachers and mentors view diverse learners and challenges of practice. *Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education*, 106(4), 716–746. <https://doi.org/10.1177/016146810410600404>
- Balkar, B., & Şahin, S. (2015). Yeni bir öğretmen yetiştirme yaklaşımı olarak göreve başlatma programı. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1).
- Becker, M. (2013). *Personalentwicklung. Bildung, Förderung und Organisationsentwicklung in Theorie und Praxis*. Stuttgart: Schäfer Poeschel.
- Bilgin, Y. (2017). Qualitative method versus quantitative method in marketing research: An application example at Oba restaurant. *Qualitative versus quantitative research*, 1-28. <https://dx.doi.org/10.5772/67848>
- Britton, E. D., Paine, L., & Raizen, S. (2003). *Comprehensive teacher induction: Systems for early career learning*. Dordrecht, Boston, London: Kluwer Academic Publishers.
- Bullock, S. M. (2011). *Inside teacher education: Challenging prior views of teaching and learning*. Springer Science & Business Media. <https://doi.org/10.1007/978-94-6091-403-4>
- Carter Andrews, D. J., Richmond, G., & Marciano, J. E. (2021). The teacher support imperative: Teacher education and the pedagogy of connection. *Journal of teacher education*, 72(3), 267-270. <https://doi.org/10.1177/00224871211005950>
- Cohen, J., McCabe, E. M., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). *School climate: Research, policy, practice, and teacher education*. *Teachers college record*, 111(1), 180-213. <https://doi.org/10.1177/016146810911100108>
- Cosgun, G., & Atay, D. (2021). Investigating the impacts of coaching and mentoring through induction on the experienced teachers. In: Ziad Hunaiti (Hrsg.), *Coaching Applications and Effectiveness in Higher Education* (pp. 181-208). IGI Global.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Boston: Pearson Education
- Dammann, M. (2005). *Einarbeitung & Integration: neu im Beruf-neu in der Schule*. Landesinstitut für Lehrbildung und Schulentwicklung (Hrsg.). Hamburg: Behörde für Bildung und Sport
- Dammerer, J. (2019). Mentoring in der Induktionsphase der PädagogInnenbildung Neu in Österreich: Beitrag zur Internationalen Woche 2019 der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich. *R&E-SOURCE*. <https://journal.ph-noe.ac.at/index.php/resource/article/view/686> Letzter Zugriff: 21/08/2023
- Dammerer, J., Losek, A., Ortmayr, E., & Windl, E. (2018). Kooperationsprojekt der Akademie für postgraduale pädagogische Ausbildung St. Petersburg (APPO) und der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich (PH NÖ): Betreuung von jungen Lehrpersonen (Bericht 2). *R&E-SOURCE*, (9). <https://journal.ph-noe.ac.at/index.php/resource/article/view/530> Letzter Zugriff: 30/07/2023.
- European Commission Staff Working Document SEC (2010). *Developing coherent and system-wide induction programmes for beginning teachers: a handbook for policy makers*. [http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/handbook0410\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/handbook0410_en.pdf) Letzter Zugriff: 16/08/2023

- Flores, M. A. (2004). The impact of school culture and leadership on new teachers' learning in the workplace. *International Journal of Leadership in Education*, 7(4), 297–318. <https://doi.org/10.1080/1360312042000226918>
- Gillham, B. (2000): *Case study research methods*. Bloomsbury Publishing.
- Golombek, P., & Doran, M. (2014). Unifying cognition, emotion, and activity in language teacher professional development. *Teaching and Teacher Education*, 39, 102–111. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.01.002>
- Han, X. (2023). Associations between the helpfulness of teacher induction programs, teacher self-efficacy, and anticipated first-year teacher retention. *Frontiers in Psychology*, 14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1088111>
- Janhonen-Abreuquah, H., Topp, J., & Posti-Ahokas, H. (2018). Educating professionals for sustainable futures. *Sustainability*, 10(3), 592. <https://doi.org/10.3390/su10030592>
- Kessels, C. (2010). The influence of induction programs on beginning teachers' well-being and professional development. (Unveröffentlichte Dissertation). Universität van Leiden.
- Lemke, V., Birmele, C., Bömers, J., Merklin-Wendle, A. & Pohl, F. (2020). *Crashkurs Mitarbeiter-Onboarding* (2. überarbeitete und erweiterte Auflage). Freiburg: Haufe
- Lichtenschopf, Petra & Schwarz, Johanna. (2023). *Berufseinstieg – motivationsförderlich durch Onboarding*. <https://doi.org/10.53349/sv.2023.i1.a311>
- Lohaus, D., & Habermann, W. (2016). *Integrationsmanagement-Onboarding neuer Mitarbeiter*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Lozinak, K. (2016). Mentor matching does matter. *Delta Kappa Gamma Bulletin*, 83(1), 12. [http://www.deltakappagamma.org/GA-betaepsilon/Newsletters/2016\\_Jour\\_83-1\\_Early-Career-Educators\\_web.pdf#page=12](http://www.deltakappagamma.org/GA-betaepsilon/Newsletters/2016_Jour_83-1_Early-Career-Educators_web.pdf#page=12) Letzter Zugriff: 28/07/2023.
- Martin, K. L., Buelow, S. M., & Hoffman, J. T. (2016). New teacher induction: Support that impacts beginning middle-level educators. *Middle School Journal*, 47(1), 4-12. <https://doi.org/10.1080/00940771.2016.1059725>
- Maulana, R., Helms-Lorenz, M., & van de Grift, W. (2015, October). A longitudinal study of induction on the acceleration of growth in teaching quality of beginning teachers through the eyes of their students. *Teaching and Teacher Education*, 51, 225–245. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.07.003>
- Mayring, P. (2015). Qualitative Content Analysis: Theoretical Background and Procedures. In: Bikner-Ahsbals, A., Knipping, C., Presmeg, N. (eds) *Approaches to Qualitative Research in Mathematics Education*. *Advances in Mathematics Education*. Dordrecht: Springer. [https://doi.org/10.1007/978-94-017-9181-6\\_13](https://doi.org/10.1007/978-94-017-9181-6_13)
- Moser, K., Souček, R., Galais, N., & Roth, C. (2018). *Onboarding–neue Mitarbeiter integrieren*, 37. Göttingen: Hogrefe Verlag GmbH & Company KG.
- Nasrollahi Shahri, M. N. (2017). Constructing a voice in english as a foreign language: identity and engagement. *TESOL Quarterly*, 52(1), 85–109. <https://doi.org/10.1002/tesq.373>
- Richards, J. C. (1998). The scope of second language teacher education. In J. C. Richards (Ed.), *Beyond training*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Saglam, S., & Alan, B. (2018). Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin çalışma ortamına uyum sağlamalarında işe alıştırma programının rolü: Anadolu Üniversitesi Örneği. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(67), 1092–1108. <https://doi.org/10.17755/esosder.348799>
- Schwarz, J. E. & Weinzettl, C. (2020). Onboarding –Schule ahoi! Vorteilhaft Aspekte zum Personalentwicklungsinstrument Mentoring bei der Einarbeitung von Lehrkräften in das Schulsystem. In J. Dammerer, C. Wiesner & E. Windl (Hrsg.), *Mentoring im pädagogischen Kontext. Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen, wie wir bilden. Pädagogik für Niederösterreich* 10, 175–185.

- Strong, M. (2009). *Effective teacher induction and mentoring: Assessing the evidence*. Teachers New York: College Press.
- Symeonidis, V., Haas, E., & Schneider, K. (2023). Personal, social and professional support for newly qualified teachers: Teacher induction in Austria. *Teaching and Teacher Education*, 121, 103916. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103916>
- Tickle, L. (1995). *The induction of new teachers: reflective professional practice*. Burns & Oates. <https://doi.org/10.1604/9780304327386>
- Wong, H. K. (2004). Induction programs that keep new teachers teaching and improving. *NASSP Bulletin*, 88(638), 41–58. <https://doi.org/10.1177/019263650408863804>
- YÖK (2018). *Öğretim Üyesi Dışındaki Öğretim Elemanı Kadrolarına Yapılacak Atamalarda Uygulanacak Merkezi Sınav ile Giriş Sınavlarına İlişkin Usul ve Esaslar Hakkında Yönetmelik*. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/11/20181109-3.htm> Letzter Zugriff: 08/08/2023.

## 58. Basisposition und Verarbeitung von Adverbialen im Deutschunterricht

Till PACHALLI<sup>1</sup>

Aygül ŞAHİN TOPTAŞ<sup>2</sup>

**APA:** Pachalli, T. & Şahin Toptaş, A. (2023). Basisposition und Verarbeitung von Adverbialen im Deutschunterricht. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (36), 1000-1012. DOI: 10.29000/rumelide.1369599.

### Zusammenfassung

Der Artikel behandelt die wichtige Rolle der Wortanordnung in Sätzen und insbesondere die Bedeutung von Bereichsadverbialen, die Details über Ort und Zeit von Handlungen liefern. Die Studie untersucht die Basispositionen von Satzadverbialen, Frameadverbialen und Bereichsadverbialen im Deutschen anhand der Hypothesen von Frey (2003). Ein Experiment mit Acceptability-Judgment-Task wurde durchgeführt, um die Positionierungen zu bewerten. Ziel ist es zu überprüfen, ob Frame- und Bereichsadverbiale tatsächlich denselben syntaktischen Klassen angehören. Die vorliegende Studie nutzte ein Experiment in Form eines Akzeptabilitätsurteils (acceptability-judgment task), um die Basispositionen von Satzadverbialen, Frameadverbialen und Bereichsadverbialen im Deutschen zu untersuchen. Die Untersuchung fokussiert sich auf die Positionierung der Adverbiale zueinander und manipuliert die Faktoren Adverbialart und Position. Die Hypothesen basieren auf den Annahmen von Frey (2003) und vorherigen Studien. 48 deutschsprachige Studierende der Universität Tübingen in dieser Studie nehmen teil. Verschiedene Adverbialarten wurden verwendet, darunter lokale und temporale Frameadverbiale sowie Bereichsadverbiale. Die Studie verwendete Kopula-Konstruktionen, um die gewünschten Lesarten der Adverbiale zu erzwingen. Die Probanden bewerteten die Akzeptabilität der Sätze auf einer Skala von 1 bis 5. Die Ergebnisse zeigen, dass Bereichsadverbiale in Kombination mit Frameadverbialen niedrigere Bewertungen erhielten wurden. Spät positionierte Frameadverbiale erhielten höhere Bewertungen, was die Reihenfolge von Satzadverbialen vor Frameadverbialen bestätigt. Die Studie unterstreicht die Relevanz der Basispositionsanalyse für den Deutschunterricht. Die Ergebnisse können Studierenden ein besseres Verständnis für die syntaktische Struktur der deutschen Sprache vermitteln und dazu beitragen, ihre sprachlichen Fähigkeiten zu verfeinern. Dies trägt nicht nur zum Sprachverständnis bei, sondern fördert auch kritisches Denken und analytische Fähigkeiten.

**Schlüsselwörter:** Bereichsadverbial, Basisposition, Syntax, Semantik, Deutschunterricht, deutsche Grammatik

<sup>1</sup> Öğr. Gör., Eberhard Karls Universität Tübingen, Philosophische Fakultät, Germanistische Linguistik Theorie und Empirie (Tübingen, Almanya), till\_p@icloud.com, ORCID ID: 0009-0009-7723-0182 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 21.08.2023-kabul tarihi: 20.10.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1369599]

<sup>2</sup> Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı (Ankara, Türkiye) aygulsahin@gazi.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-8468-1688

## Almanca eğitiminde zarfların temel konumu ve kullanımı

Makale, cümlelerdeki kelime sıralamasının önemli rolünü ve özellikle eylemlerin yeri ve zamanı hakkında ayrıntılar sağlayan alan zarflarının önemini tartışmaktadır. Çalışma, Frey'in (2003) hipotezleri temelinde Almancada cümle zarfları, çerçeve zarfları ve alan zarflarının temel konumlarını incelemektedir. Konumlandırmaları değerlendirmek için kabul edilebilirlik düzeylerini ölçen bir deney yapılmıştır. Amaç, çerçeve ve alan zarflarının gerçekten aynı sözdizimsel sınıflara ait olup olmadığını kontrol etmektir. Bu çalışmada, Almancada cümle zarfları, çerçeve zarfları ve alan zarflarının temel konumlarını araştırmak için kabul edilebilirlik düzeyleri incelenmiştir. Çalışma, zarfların birbirlerine göre konumlandırılmasına odaklanmakta ve zarf türü ve konumu faktörlerini göz ardı etmektedir. Hipotezler Frey'in (2003) varsayımlarına ve önceki çalışmalara dayanmaktadır. Bu çalışmaya Almanya'daki Eberhard Karls Tübingen Üniversitesi'nden ana dili Almanca olan 48 öğrenci katılmıştır. Yerel ve zamansal çerçeve zarflarının yanı sıra alan zarfları da dahil olmak üzere farklı zarf türleri kullanılmıştır. Çalışmada, dildeki zarf kullanımını incelemek amacıyla "kopula yapıları" kullanılmıştır. Katılımcıların cümlelerin kabul edilebilirliğini değerlendirmeleri için 5'li likert tipi ölçek kullanılmış, katılımcılar cümleleri 1'den 5'e kadar değerlendirmiştir. Sonuçlar, alan zarflarının çerçeve zarflarıyla birlikte kullanıldığında daha düşük puan aldığını göstermiştir. Geç konumlandırılmış çerçeve zarfları daha yüksek puanlar alarak cümle zarflarının çerçeve zarflarından önce sıralandığını doğrulamıştır. Çalışma, Almanca öğretiminde temel konum analizinin önemini vurgulamaktadır. Sonuçlar, öğrencilerin Alman dilinin sözdizimsel yapısını daha iyi anlamalarını sağlayabilir ve dil becerilerini geliştirmelerine yardımcı olabilir. Bu sadece dili anlamaya katkıda bulunmakla kalmaz, aynı zamanda eleştirel düşünme ve analitik becerileri de teşvik eder.

**Anahtar kelimeler:** Alan zarfı, temel konum, sözdizimi, anlambilim, Almanca eğitimi, Almanca dilbilgisi

## Base position and processing of adverbials in German language education

### Abstract

The article discusses the important role of word order in sentences, particularly the meaning of domain adverbials that provide details about the place and time of actions. The study examines the base positions of sentence adverbials, frame adverbials, and domain adverbials in German based on the hypotheses of Frey (2003). An experiment with the Acceptability Judgment Task was conducted to evaluate the positions. The aim is to check whether frame and domain adverbials belong to the same syntactic classes. The present study used an experiment in the form of an acceptability-judgment task to examine the base positions of sentence adverbials, frame adverbials, and domain adverbials in German. The investigation focused on the positioning of the adverbials in relation to each other and manipulated the factors of adverbial type and position. The hypotheses were based on the assumptions of Frey (2003) and previous studies. 48 German-speaking students from the University of Tübingen took part in the study. Various types of adverbials were used, including local and temporal frame adverbials, as well as domain adverbials. The study employed copula constructions to enforce the desired interpretations of the adverbials. Participants rated the acceptability of the sentences on a scale of 1 to 5. The results show that domain adverbials were rated lower when combined with frame adverbials. Late-positioned frame adverbials received higher scores, confirming the order of sentence adverbials before frame adverbials. The study emphasizes the relevance of the basic position analysis for German lessons. The results can provide students with

a better understanding of the syntactic structure of the German language and help refine their language skills. This not only contributes to language comprehension but also promotes critical thinking and analytical skills.

**Keywords:** Domain adverbial, topic position, syntax, semantic, German language education, German grammar

## 1. Einleitung

Die Struktur und Anordnung von Wörtern in einem Satz spielen eine entscheidende Rolle für die Art und Weise, wie Informationen vermittelt werden. In diesem Kontext nehmen adverbiale Bestandteile eine wichtige Position ein, da sie dazu dienen, nähere Angaben über Ort, Zeit, Grund, Art und Weise einer Handlung oder eines Geschehens bereitzustellen. Ein Adverbial ist eine Gruppe von Wörtern oder Ausdrücken, die die gleiche Funktion erfüllen wie ein Adverb (Renz, 1993). Besonders interessant ist die Position von Bereichsadverbialen – jenen Adverbien, die den räumlichen oder zeitlichen Umfang einer Handlung beschreiben. Die Wahl der Platzierung eines Bereichsadverbials innerhalb eines Satzes kann subtile Bedeutungsnuancen erzeugen und die Lesart eines Textes maßgeblich beeinflussen. Dieser Artikel widmet sich der Analyse der Basisposition von Bereichsadverbialen in verschiedenen sprachlichen Kontexten und beleuchtet dabei, wie diese Positionierung das Verständnis von Aussagen formt und lenkt. Durch die eingehende Untersuchung dieser facettenreichen linguistischen Eigenschaft hofft man, ein tieferes Verständnis für die subtile Kunst der Informationsvermittlung in der Sprache zu erlangen.

In der folgenden Studie werden wir vor allem mit den Hypothesen von Frey (2003) zu den Basispositionen von Adjunkten im Deutschen arbeiten. Frey nimmt für Adjunkte fünf verschiedene syntaktische Basispositionen an, nach denen er die Adjunkte in verschiedene syntaktische Klassen einordnet. Die Adjunktarten, die wir im Folgenden untersuchen werden, sind Satzadverbiale sowie Frame- und Bereichsadverbiale. Hier ist erwähnenswert, dass es sich bei Frame- und Bereichsadverbialen nach Frey nicht um Adjunktarten handelt, die sich syntaktisch voneinander unterscheiden; vielmehr ordnet er sie der gleichen Klasse, den Frameadjunkten, zu. Ziel der Untersuchung wird es sein, zu überprüfen, ob diese Zuteilung angemessen ist, oder ob es sich bei Frame- und Bereichsadverbialen um syntaktisch unterschiedliche Klassen handelt.

Hierzu haben wir ein Experiment mit Acceptability-Judgment-Task durchgeführt, in den verschiedenen Abfolgen von Satz-, Frame- und Bereichsadverbialen bewertet werden sollten, wobei pro Satz je zwei der Adverbialarten vertreten waren. Nach Frey (2003) wird erwartet, dass Sätze, in denen das Satzadverbial vor Frameadverbial auftaucht besser bewertet werden als Sätze mit der umgekehrten Reihenfolge (Lang, Maienborn und Fabricius-Hansen, 2003). Weil Bereichsadverbiale sich nach Frey (2003) syntaktisch wie Frameadverbiale verhalten, ist für die Kombination Satzadverbial-Bereichsadverbial zu erwarten, dass die gleiche Reihenfolge, nämlich Satz- vor Bereichsadverbial, bevorzugt wird. Für die Kombination von Frame- und Bereichsadverbial lassen sich aus Frey (2003) hingegen keine Hypothesen ableiten.

Das Hauptziel dieser Untersuchung liegt in der Analyse der Basispositionen von Adjunkten im Deutschen, speziell von Satzadverbialen, Frameadverbialen und Bereichsadverbialen, im Einklang mit den Hypothesen von Frey (2003). Ein besonderes Augenmerk liegt darauf, ob die von Frey aufgestellten syntaktischen Positionen mithilfe experimenteller Daten gestützt werden können. Zusätzlich



interessiert uns die Möglichkeit, wie die Erkenntnisse dieser Studie im Deutschunterricht angewendet werden könnten. Eine faszinierende Fragestellung ist, ob Frame- und Bereichsadverbiale, obwohl sie in der gleichen syntaktischen Kategorie der Frameadjunkte verortet sind, möglicherweise differenzierte syntaktische Strukturen aufweisen. Um diese Frage zu beantworten, setzen wir ein acceptability-judgment-Experiment ein, um bevorzugte Abfolgen dieser Adverbialarten zu identifizieren. Die Arbeit strebt danach, den theoretischen Kontext, die angewandten Methoden, die Durchführung des Experiments sowie die resultierenden Erkenntnisse ausführlich zu erörtern.

## 2. Theoretischer Hintergrund

Frey und Pittner (1998) und Frey (2003) nehmen für Adjunkte fünf verschiedene Klassen an, die sich hinsichtlich ihrer syntaktischen Basisposition voneinander unterscheiden. Zu diesen Klassen gehören Satzadjunkte, Frameadjunkte, event-external Adjunkte, event-internal Adjunkte und proces-related Adjunkte. Die Basisposition der ersten zwei Adjunktclassen, die in diesem Experiment von Bedeutung sind, befindet sich (wie die der event-external adjuncts) vor dem hierarchisch höchsten Argument. Für diese Adverbialklassen ergibt sich folgende Basisreihenfolge:

Satzadverbial > Frameadverbial

Satzadverbialen drücken die Einstellung des Sprechers zur Proposition aus. Zu dieser Adjunktclassen gehören Wörter wie *leider*, *vielleicht* und *wahrscheinlich*. Bei Frameadjunkten handelt es sich um lokale oder temporale Adverbiale, die einen Rahmen vorgeben, der für die Proposition des Satzes gelten soll. Hier handelt es sich oft um Präpositionalphrasen wie *in der Steinzeit* oder *auf der Rückseite des Mondes*.

Aus der angenommenen Basisreihenfolge dieser Adjunktarten folgt, dass im Allgemeinen Sätze, bei denen Satzadverbial vor Frameadverbial auftritt, besser sind:

1.

- a. Peter sagt, dass wahrscheinlich in jedem Bundesland Säbelzahn timer ausgestorben sind.
- b. \*Peter sagt, dass in jedem Bundesland wahrscheinlich Säbelzahn timer ausgestorben sind.

Jedoch nimmt Frey (2003) eine weitere Position vor der des Satzadverbials an, nämlich die Topikposition. Gemäß dem Prinzip des "aboutness-topic" (Reinhart, 1981) lassen sich Verweiselemente als Schwerpunkt eines Themas analysieren. Wenn Argumente oder in diesem Fall das Frameadverbiale referenziell sind, können sie als Satztopik interpretiert werden, wodurch die präferierte Reihenfolge von Frame- und Satzadverbial umgekehrt werden kann:

2.

- a. Peter sagt, dass in Sachsen-Anhalt wahrscheinlich Säbelzahn timer ausgestorben sind.

Diese Bewegung in die Topikposition ist jedoch nicht obligatorisch, sodass das Satzadverbial auch vor einem referenziellen Frameadverbial stehen kann:

- a. Peter sagt, dass wahrscheinlich in Sachsen-Anhalt Säbelzahn timer ausgestorben sind.

Weil wir in unserem Experiment die Basispositionen der Adjunkte untersuchen, ist zu vermeiden, dass wir referenzielle Adjunkte verwenden, da diese sich, wie hier beschrieben, aus ihrer Basisposition bewegen können.

3.

- a. Im zwanzigsten Jahrhundert waren ultraschnelle Internetanschlüsse selten.

Das Adverbial "im zwanzigsten Jahrhundert" begrenzt die Aussage, dass ultraschnelle Internetanschlüsse selten sind, auf einen spezifischen Zeitraum. Dadurch wird deutlich, dass Frameadverbiale nicht zur eigentlichen Behauptung gehören, sondern die Aussage des Sprechers einschränken, wie es von Maienborn (2001) beschrieben wird.

4.

- a. Paul sagt, dass es ihm finanziell gut geht.

In diesem Satz bezieht sich "finanziell" auf den Bereich, für den die Aussage gilt, dass es Paul gut geht. Allerdings lässt der Satz nicht darauf schließen, dass die Aussage auch ohne diese spezifische Einschränkung wahr ist (Schäfer 2005; Maienborn und Schäfer, 2011). Tatsächlich bleibt offen, ob es Paul in anderen Lebensbereichen gut geht. Es wäre beispielsweise möglich, dass er sich aufgrund eines Streits mit seiner Versuchsgruppe unwohl fühlt.

Für Bereichsadverbiale nimmt Frey die gleiche syntaktische Basisposition wie für Frameadverbiale an (vgl. 2003), weshalb zu erwarten ist, dass sie bevorzugt nach dem Satzadverbial auftreten sollten. Bereichsadverbiale geben den Bereich an, für den die Proposition des Satzes gelten soll, beispielsweise *finanziell* oder *moralisch*. Bei einem nicht-referenziellen Bereichsadverbial wie dem Adjektiv *finanziell* sollte die präferierte Reihenfolge als Satzadverbial vor Bereichsadverbial sein, also 5 a) besser bewertet werden sollte als 5 b)

5.

- a. Peter sagt, dass leider finanziell Universitäten schlecht ausgestattet sind.  
b. Peter sagt, dass finanziell leider Universitäten schlecht ausgestattet sind.

Diese Reihenfolgen sind zwei der Bedingungen in dem Experiment. Weiterhin wird die Kombination Satzadverbial-Frameadverbial getestet, wobei erwartet wird, dass die Ergebnisse von Störzer und Stolterfoht (2013) reproduziert werden die zu dem Ergebnis gekommen sind, dass Satzadverbiale bevorzugt vor nicht-referenziellen Framadverbialen stehen, was auch von Frey (2003) vorhergesagt wurde. Weiterhin wird die relative Positionierung von Frame- und Bereichsadverbial untersucht. Hierzu lassen sich keine Hypothesen aus Frey (2003) herleiten.

### 3. Experiment

Ein Experiment wurde durchgeführt, bei dem es sich um eine Akzeptanzbewertungsaufgabe (acceptability-judgment) task handelte.

Untersucht wurde bei dem Experiment, wo sich die Basisposition von Bereichsadverbialen relativ zu Frame- und Satzadverbialen befindet. Dafür wurde das Satzmaterial so gewählt, dass pro Satz zwei der

zu untersuchenden Adverbialarten vorkommen, sodass die Kombinationen Satzadverbial-Frameadverbial, Frameadverbial Bereichsadverbial und Satzadverbial-Bereichsadverbial vorkommen. Der Faktor "Position" wurde dabei manipuliert. Für die verschiedenen Adverbialarten wurden nicht-referenzielle Ausdrücke gewählt:

6.

- a. Lisa sagt, dass in jedem Jahrhundert vermutlich Kleinstädte unterentwickelt waren.
- b. (Frameadverbial > Satzadverbial)
- c. Lisa sagt, dass vermutlich in jedem Jahrhundert Kleinstädte unterentwickelt waren.
- d. (Satzadverbial > Frameadverbial)

7.

- a. Lisa sagt, dass in jedem Jahrhundert ökonomisch Kleinstädte unterentwickelt waren.
- b. (Frameadverbial > Bereichsadverbial)
- c. Lisa sagt, dass ökonomisch in jedem Jahrhundert Kleinstädte unterentwickelt waren.
- d. (Bereichsadverbial > Frameadverbial)

8.

- a. Lisa sagt, dass ökonomisch vermutlich Kleinstädte unterentwickelt waren.
- b. (Bereichsadverbial > Frameadverbial)
- c. Lisa sagt, dass vermutlich ökonomisch Kleinstädte unterentwickelt waren.
- d. (Satzadverbial > Bereichsadverbial)

#### *Hypothesen:*

a) Laut Frey (2003) geht die Basisposition der Satzadverbiale der Basisposition von Frameadverbialen voraus. Diese Hypothese wurde von Störzer und Stolterfoht (2013) experimentell bestätigt. Für die Positionen von Satzadverbialen und Frameadverbialen wird hier eine Bestätigung dieser Ergebnisse erwartet: (SA > FA)

b) Für die Bereichsadverbiale nimmt Frey (2003) an, dass sich diese syntaktisch, wie Frameadverbiale verhalten. Daraus ergibt sich keine Hypothese über die präferierte Reihenfolge von Bereichs- und Frameadverbialen relativ zueinander.

c) Aus gleicher Annahme geht hervor, dass gemäß Frey (2003) anzunehmen ist, dass Satzadverbiale vor Bereichsadverbialen preferiert werden: (SA > BA)

## **4. Methode**

### **4.1. Teilnehmer:**

An der Studie nahmen 48 Studenten aus verschiedenen Fachbereichen der Universität Tübingen teil. Sie wurden zufällig ausgewählt und waren deutsche Muttersprachler.

#### 4.2. Material:

Die Faktoren, die manipuliert wurden, waren *Adverbialart* (Satzadverbial, Frameadverbial, Bereichsadverbial) und *Position* (früh vs. spät). Beide Faktoren wurden so manipuliert, sodass es für die 24 Items je 6 Sätze gab.

Als Satzadverbiale wurden 24 verschiedene Satzadverbiale gewählt, sodass jedes Item über ein anderes Satzadverbial verfügte.

Die Frameadverbiale waren je zur Hälfte lokale und temporale Modifikatoren. Es handelte sich um Präpositionalphrasen, die durch einen Allquantor eine nichtreferenzielle Lesart erzwingen, zum Beispiel: *in jedem Meer, in jedem Sommer*.

Die Bereichsadverbiale waren ebenfalls nicht-referenzielle Ausdrücke; es wurden Adjektive wie *finanziell* oder *fachlich* gewählt.

Für die Frameadverbiale musste sichergestellt werden, dass die temporalen und lokalen Präpositionalphrasen (PPs) nicht als event-internal oder event-external adjuncts interpretiert wurden, deren Basisposition von denen der Frameadverbiale unterscheidet (Frey, 2003). Diese Adverbialarten können jedoch nur lizenziert werden, wenn das Verb des Satzes ein *event argument* bereitstellt (Maienborn 2001). Dies ist bei Kopula-Verben nicht der Fall (Maienborn 2003), weshalb die Sätze Kopula-Konstruktionen enthalten, um die Frame-Lesart der Adverbiale zu erzwingen.

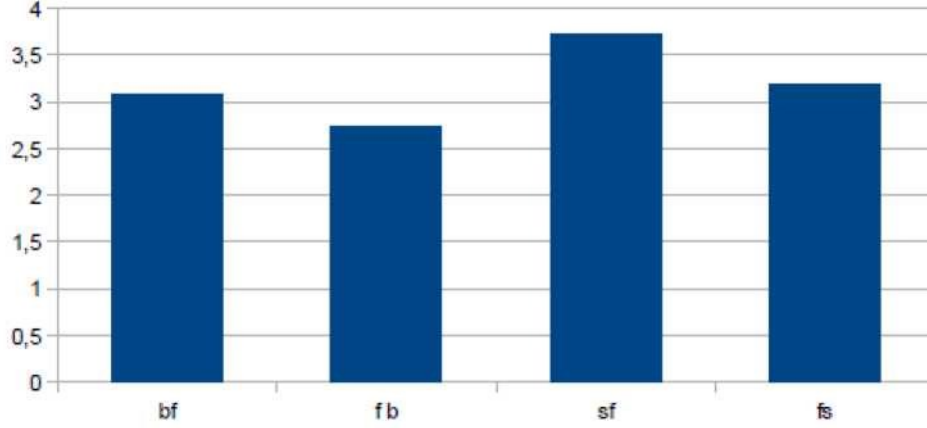
Es wurden insgesamt 24 verschiedene Fragebögen verwendet (12 randomisierte Listen sowie deren invertierte Listen). In jedem Fragebogen wurde jedes der 24 Items genau in einer Bedingung verwendet. Zusätzlich wurden pro Fragebogen filler -Sätze hinzugefügt.

#### 4.3. Prozedur

Die Fragebögen wurden den Probanden in Papierform vorgelegt. Nachdem sie jeden Satz gelesen hatten, war es die Aufgabe der Probanden, die Akzeptabilität des Satzes zu bewerten auf einer Skala von 1 bis 5 zu bewerten (1: sehr schlecht, 5: sehr gut).

## 5. Ergebnisse

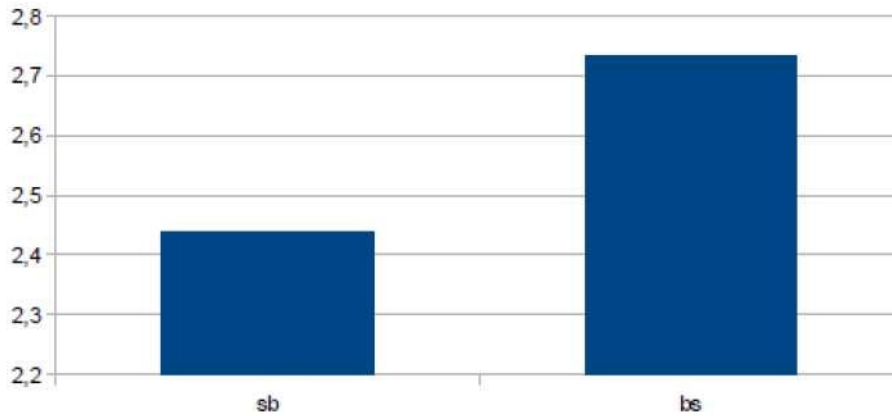
**Tabelle 1.** Die Mittelwerte der Akzeptabilitätsbewertungen für die Abfolgen der Adverbialarten



b=Bereichsadverbial, s=Satzadverbial, f=frameadverbial)

Bei den Akzeptabilitätstests zeigt sich ein hochsignifikanter Haupteffekt für den Adverbialtyp ( $F_1(31,841)$ ,  $p_1 < 0,001$ ;  $F_2(24,012)$ ,  $p_2 < 0,001$ ). Der Haupteffekt ergibt sich daraus, dass die Konditionen mit Bereichsadverbial schlechter bewertet werden als die Konditionen ohne Bereichsadverbial. Es gibt ebenso einen hochsignifikanten Haupteffekt für die Position ( $F_1=20,534$   $p_1 < 0,001$ ;  $F_2=21,849$ ,  $p_2 < 0,001$ ), der sich dadurch erklärt, dass Frameadverbiale sowohl nach Satzadverbialen als auch nach Frameadverbialen besser bewertet werden als vor diesen. Wenn  $p > 0,05$ , sind die erhaltenen Daten statistisch signifikant (Mendeş, Şubaşı & Başpınar, 2005). Es zeigt sich hingegen keine signifikante Interaktion der Faktoren Adverbialtyp und Position ( $F_1=1,712$ ,  $p_1=0,204$ ;  $F_2=1,202$ ,  $p_2=0,279$ ).

**Tabelle 2.** Die Mittelwerte des Akzeptabilitätstest (AJT) für die Abfolgen der Adverbialarten



b=Bereichsadverbial, s=Satzadverbial

Es zeigt sich bei dieser Berechnung ein signifikanter Haupteffekt für die Position ( $F_1=4,899$ ,  $p_1=0,037$ ;  $F_2=8,708$ ,  $p_2=0,005$ ). Die Abfolge Bereichsadverbial vor Satzadverbial wird gegenüber der umgekehrten Reihenfolge präferiert.

## 6. Diskussion

Bei der Analyse der Bedingungen BS, SB, FS und SF zeigt sich ein hochsignifikanter Haupteffekt des Adverbialtyps. Dieser ergibt sich, weil die Items, die Bereichsadverbale enthalten, schlechter bewertet werden als Items, in denen keine Bereichsadverbale vorkommen. Das heißt, dass Sätze mit der Kombination Satzadverbial - Frameadverbial (oder umgekehrt) besser bewertet werden als die Kombination Frameadverbial - Bereichsadverbial. Dieser Effekt wurde von keiner Hypothese vorhergesagt und spielt bei den Zielen des Experiments keine Rolle. Es bleibt nur festzuhalten, dass Bereichsadverbale ungern mit Frameadverbialen zusammen auftreten.

Ein anderer Effekt, der zu beobachten ist, der - ebenfalls hochsignifikante - Haupteffekt Position. Dieser zeigt sich dadurch, dass späte Frameadverbale besser bewertet werden als frühe Frameadverbale (jeweils relativ zum Bereichs- bzw. Satzadverbial). Die Bevorzugung von Satzadverbial vor Frameadverbial gegenüber Frameadverbial vor Satzadverbial entspricht den vorgeschlagenen Basispositionen der Adjunktarten von Frey (2003). Außerdem haben Störzer und Stolterfoht (2013) mit derselben Methodik wie in dem vorliegenden Experiment das gleiche Ergebnis erzielt.

Anders verhält es sich mit der Kombination von Frame- und Bereichsadverbialen, die unserem Wissen nach noch nicht experimentell untersucht wurde. Frey (2003) macht keine Vorhersagen darüber, wie sich Frame- und Bereichsadverbale relativ zueinander verhalten; Schließlich sind Bereichsadverbial in syntaktischer Sicht nicht von Frameadverbialen zu unterscheiden.

The base position of a frame or a domain adjunct c-commands the base positions of the arguments and the base position of the remaining adjunct classes except SAdj [=Satzadjunkt].

Wenn also ein nicht-referenzielles Adjunkt vor einem Frameadverbial vorkommt, dann ist dies entweder ein Adjunkt einer anderen Klasse (nach Freys Annahmen kommt hier nur das Satzadverbial in Frage), oder aber ein weiterer Frameadjunkt, zu dem eben auch die Bereichsadverbale zählen könnten. Der Haupteffekt Position besagt aus, dass Bereichsadverbale vor Frameadverbialen positioniert sind, was, wie bereits erklärt, noch nicht gegen deren Klassifizierung als Frameadverbale spricht.

Es muss nun weiterhin untersucht werden, wie sich Bereichsadverbale relativ zu Satzadverbialen positionieren. Nur wenn Bereichsadverbale nach Satzadverbialen basisgeneriert werden, kann die Klassifizierung der Bereichsadverbale als Frameadverbale aufrechterhalten werden, weil die Bereichsadverbale ansonsten nicht mehr der Definition der Frameadverbale entsprechen.

Zuletzt sei darauf hingewiesen, dass keine signifikante Interaktion festzustellen ist; sowohl Satzadverbale als auch Bereichsadverbale verhalten sich in Kombination mit Frameadverbialen ähnlich. Beide Adjunktarten werden besser bewertet, wenn sie vor Frameadverbialen stehen.

Die zweite Analyse betrachtet das Verhältnis von Satzadverbialen und Bereichsadverbialen. Die Analyse a) hat bereits Rückschlüsse auf die relative Position von Bereichs- und Satzadverbialen zu Frameadverbialen aufgezeigt, wobei gezeigt wurde, dass sowohl Satz- als auch Bereichsadverbale vor Frameadverbialen stehen sollten. Dieses Ergebnis legt nahe, dass eine Untersuchung der Basispositionen von Satz- und Bereichsadverbialen sinnvoll ist, da sie offenbar die zwei Adjunktarten mit der strukturell höchsten Basisposition sind.

Aus der statistischen Analyse lassen sich folgende Effekte ablesen: Zunächst einmal wird bei Betrachtung der Mittelwerte des Acceptability-Judgment-Tasks deutlich, dass die präferierte Abfolge Bereichsadverbial vor Satzadverbial ist. Der Haupteffekt Position ist sowohl bei der Subject- als auch bei der Itemanalyse signifikant. Die Hypothesen von Frey sagen eine gegenteilige Bewertung voraus, da sind die Satzadverbiale strukturell höchste Art von Adjunkten sind (vgl. ebd.). Das Bereichsadverbial, als Vertreter der Frameadverbiale müsste eigentlich hinter dem Satzadverbial stehen. Im Experiment wird jedoch aber die gegenteilige Reihenfolge präferiert. Dass das Bereichsadverbial in den Sätzen des Experiments in der Topik- Position steht, ist ausgeschlossen, weil Adjektive gewählt wurden, die nicht referenziell sind. Davon ausgehend, dass die Bereichsadverbiale in den besser bewerteten Sätzen in ihrer Basisposition vor dem Satzadverbial stehen.

Die Ergebnisse lassen sich so zusammenfassen, dass die Basisreihenfolge der untersuchten Adjunkte sich wie folgt darstellt:

#### Bereichsadverbial - Satzadverbial - Frameadverbial

Diese Analyse weicht stark von den angenommenen Basispositionen von Frey (2003) ab. Die Ergebnisse des Acceptability-Judgment-Tests (AJT) haben folgende Konsequenzen:

##### *a. Bereichsadverbiale verhalten sich syntaktisch nicht wie Frameadverbiale.*

Frameadverbiale haben ihre Basisposition nach denen der Satzadverbiale. Sie können nur dann im Mittelfeld vor Satzadverbialen stehen, wenn sie sich in die Topikposition bewegt haben, was nur dann der Fall sein kann, wenn sie referenziell sind. Die Bereichsadverbiale stehen vor Satzadverbialen, obwohl sie nicht referenziell sind und daher die Topikposition nicht besetzen können. Es muss daher davon ausgegangen werden, dass sich ihre Basisposition vor den Satzadverbialen befindet, wodurch sie sich von den Frameadverbialen unterscheiden.

##### *b. Satzadverbiale sind nicht die strukturell höchsten Adjunktarten*

Die Definition der Satzadverbiale nach Frey (2003), nach der Satzadverbiale direkt unter der Topikposition stehen, wird von den vorliegenden Daten nicht gestützt. Vielmehr scheint es so zu sein, dass sich Bereichsadverbiale - auch wenn sie sich nicht als Topik eignen - über den Satzadverbialen befinden. Damit nehmen Bereichsadverbiale die höchste Basisposition unter allen Argument- und Adjunktarten ein.

##### *c. Relative Reihenfolge von Bereichsadverbialen und Topikposition ist unklar*

Die Basisposition von Bereichsadverbialen ist wie die Topikposition oberhalb der Basisposition von Satzadverbialen anzusiedeln. Während die relative Position von Satzadverbial und Topik gut untersucht ist, ist nun völlig unklar, wie sich die Basisposition von Bereichsadverbial und die Position der Topik zueinander verhalten. Es wurde nämlich nur gezeigt, dass sich beide Positionen oberhalb der Position des Satzadverbials befinden. Die Topikposition muss nun also nicht mehr nur durch ihre Beziehung zum Satzadverbial definiert werden, sondern auch durch die Beziehung zum Bereichsadverbial. Es ergeben sich folgende mögliche relative Positionierungen für die ersten Positionen im Mittelfeld deutscher Sätze:

Bereichsadverbial	Topikposition	Satzadverbial	...
Topikposition	Bereichsadverbial	Satzadverbial	...

Nach den Untersuchungen sind beide Abfolgen gleichermaßen möglich; die erste Abfolge wäre deswegen bemerkenswert, weil die Topikposition nicht – wie von Frey (2003) angenommen – die erste Position im Mittelfeld wäre. Während dies einer weiteren Untersuchung bedarf, bleibt nach der Auswertung des vorliegenden Experiments festzuhalten, dass die Topikposition sich nicht allein in Abgrenzung zum Satzadverbial definieren lässt, sondern auch ihre Position zum Bereichsadverbial von Bedeutung ist.

## 7. Schlussbetrachtung

Die vorliegende Studie zeigt, dass Bereichsadverbiale eine Position einnehmen, die von Frey (2003) nicht vorhergesagt werden kann. Die Position von Bereichsadverbialen oberhalb von Satzadverbialen kann nicht durch Bewegung in die Topikposition erklärt werden, weil die Adjektive nicht referenziell, sind und somit nicht topikfähig sind. Es muss sich also um die Basisposition der Bereichsadverbialen handeln; Basispositionen oberhalb von Satzadverbialen sind von Frey (2003) aber überhaupt nicht vorgesehen. Als erstes Ergebnis der Studie ist also anzumerken, dass das Satzadverbial nicht das strukturell höchste Adjunkt ist. Ein zweites Ergebnis der Studie hängt mit der Position der nicht-referenziellen Bereichsadverbiale zusammen: Bereichsadverbiale verhalten sich anders als Frameadverbiale. Das ist insofern bemerkenswert, als Frey Bereichsadverbiale in die Gruppe der Frameadverbiale eingeordnet hat, daher hätte man erwartet, dass sich Bereichsadverbiale syntaktisch nicht anders verhalten würden als Frameadverbiale. Bereichsadverbiale scheinen also eine eigene Klasse von Adjunkten zu bilden, die sich von Frameadverbialen dadurch unterscheidet, dass sie oberhalb von Satzadverbialen basisgeneriert werden.

Dieses Ergebnis führt dazu, dass nun auch die Topikposition neu bestimmt werden muss: Wird die Basisposition von Bereichsadverbialen oberhalb von Satzadverbialen angenommen, steht noch die Untersuchung aus, wo sich Satzadverbiale im Verhältnis zum Topik befinden. Eine einfache Möglichkeit, dies herauszufinden besteht in einem weiteren AJT: Hier könnte die Kombination eines nicht-referenziellen Bereichsadverbials und eines Elements, das zur Referenzfähigkeit in der Lage ist, untersucht werden, um die Topikpositionen zu bestimmen. Verglichen würden dann Sätze in der Art von 9, bei denen die Reihenfolge der Konstituenten manipuliert wird:

- 9.
- b. Felix sagt, dass finanziell Frauen privilegiert sind.
  - b. Felix sagt, dass Frauen finanziell privilegiert sind.

Um die Topikposition als erste Position im Mittelfeld (also auch vor Bereichsadverbialen) weiterhin anzunehmen, müsste 7 b) besser bzw. Nicht schlechter bewertet werden als 7 a) (weil das Subjekt Frauen nicht zwangsweise als Topik analysiert werden muss, sondern auch in der ersten Argumentposition stehen bleiben kann). Die bisherigen Untersuchungen haben für das Ergebnis eines solchen AJT noch keine Anhaltspunkte gegeben, uns scheint aber b) besser zu sein, weswegen weiter davon ausgehend, dass die Topikposition vor den Basispositionen aller Adjunktarten steht.

Die Annahme, dass sich die Basisposition von Bereichsadverbialen vor den Positionen der Satzadverbialen befindet, würde vorhersagen, dass sich auch Bereichsadverbiale mit Allquantor vor Satzadverbialen befinden:



10.

a. Linda sagt, dass in jeder Sportart wahrscheinlich Brasilianer erfolgreich sind.

b. Linda sagt, dass wahrscheinlich in jeder Sportart Brasilianer erfolgreich sind.

Deshalb müsste man hier eine bessere Bewertung von a) voraussagen. Eine Präferenz von b) ist nicht zu erklären, da dies bedeuten würde, dass wir wieder annehmen müssten, dass die Basisposition von Bereichsadverbialen hinter der Position der Satzadverbiale liegt. Das ist zwar kohärent mit Freys Annahmen zur Basisposition von Bereichsadverbialen, aber dann müssten wir bei dem vorliegenden Experiment eine Bewegung der Bereichsadverbiale wie *finanziell* oder *gesellschaftlich* über die Satzadverbiale hinweg annehmen, die jeder möglichen Erklärung nach Frey (2003) entbehrt.

Die Studie identifiziert signifikante Effekte des Adverbialtyps und der Position auf die Bewertung von Sätzen. Überraschenderweise wurden Sätze mit Bereichsadverbialen, insbesondere in Verbindung mit Frameadverbialen, schlechter bewertet. Die Präferenz für spät positionierte Frameadverbiale unterstützt die Reihenfolge von Satzadverbialen vor Frameadverbialen, wie von Frey (2003) und früheren Studien angenommen. Eine bemerkenswerte Erkenntnis ist, dass die Basispositionen der Adjunkte von Freys Annahmen abweichen. Bereichsadverbiale scheinen eine eigene Kategorie zu sein, was sich durch ihre Position vor Frameadverbialen zeigt. Dies wirft Fragen zur Basisposition von Satzadverbialen und ihrer Beziehung zu Bereichsadverbialen und Topikpositionen auf. Die Ergebnisse der Studie können genutzt werden, um Studenten zu erklären, wie Adverbiale in Sätzen angeordnet werden und welche syntaktischen Muster dabei auftreten. Lehrkräfte können anhand von Beispielsätzen verdeutlichen, wie sich die Positionen von Satzadverbialen, Frameadverbialen und Bereichsadverbialen auf den Gesamtsinn eines Satzes auswirken. Die gewonnenen Erkenntnisse könnten einen wertvollen Beitrag leisten, um Studenten ein tieferes Verständnis für die syntaktische Struktur von Sätzen zu vermitteln. Durch die Anwendung der experimentellen Ergebnisse könnten Lehrkräfte beispielsweise Diskussionen über sprachliche Variation und Bedeutungsnuancen initiieren. Dieser Artikel lädt dazu ein, die theoretischen Grundlagen, die experimentelle Methodik und die praktische Umsetzung im Klassenzimmer in Einklang zu bringen, um somit die Verbindung zwischen sprachwissenschaftlicher Forschung und dem Sprachunterricht zu vertiefen. Zusammengefasst verdeutlicht die Studie die Anwendung der Basispositionsanalyse im Deutschunterricht. Die gewonnenen Erkenntnisse könnten Studenten dabei helfen, Sprachnuancen zu erkennen und sich bewusster auszudrücken. Dies trägt nicht nur zur Verbesserung des Sprachverständnisses bei, sondern fördert auch das kritische Denken.

### Literaturverzeichnis

- Frey, W. & Pittner, K. (1998). Zur Positionierung der Adverbiale im deutschen Mittelfeld. *Linguistische Berichte*, (176), 489-534.
- Frey, W. (2003). Syntactic conditions on adjunct classes. In E. Lang, C. Maienborn and C. Fabricius-Hansen (eds.), *Modifying adjuncts* (163-209). Berlin-New York: Mouton de Gruyter.
- Lang, E. Maienborn, C. & Fabricius-Hansen, C. (2003). Modifying (the grammar of) adjuncts - An introduction. In E. Lang, C. Maienborn & C. Fabricius-Hansen (eds.), *Modifying Adjuncts*, (1-29). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Maienborn, C. (2001). On the position and interpretation of locative modifiers. *Natural language semantics*, 9(2), 191-240.
- Maienborn, C. (2003). Against a davidsonian analysis of copula sentences. In M. Kadowaki & S. Kawahara (eds.), *NELS 33 Proceedings*, (167-186). GLSA.
- Maienborn, C. & Schäfer, M. (2011). Adverbs and adverbials. *HSK*, 33(2), 1390-1420.

Mendeş, M., Subaşı, S. & Başpınar, E. (2005). Bilimsel çalışmalarda p-değerinin rapor edilmesi p. *Journal of Agricultural Sciences*, 11(04), 359-364.

Reinhart, T. (1981). Pragmatics and linguistics: An analysis of sentence topics. *Philosophica*, 27, 53-94.

Renz, I (1993). *Adverbiale im Deutschen*. Tübingen: Max Niemeyer.

Schäfer, M. (2005). *German adverbial adjectives: Syntactic position and semantic interpretation*. Doctoral Dissertation. Universität Leipzig, Leipzig.

Störzer, M. & Stolterfoht, B. (2013). Syntactic base positions for adjuncts? Psycholinguistic studies on frame and sentence adverbials. *Questions and Answers in Linguistics*, 1(2):57-72.

## 59. Fuâd et-Tekerlî'nin geniş gölgeli bir ağacın altında (tahte şeceratin vârifeti'z-zilâl) adlı kısa öyküsü üzerine bir inceleme

Gürkan DAĞBAŞI<sup>1</sup>

Selin YAZICI<sup>2</sup>

**APA:** Dağbaşı, G. & Yazıcı, S. (2023). Fuâd et-Tekerlî'nin geniş gölgeli bir ağacın altında (tahte şeceratin vârifeti'z-zilâl) adlı kısa öyküsü üzerine bir inceleme. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (36), 1013-1023. DOI: 10.29000/rumelide.1369136.

### Öz

Arap edebiyatında kısa öykü, 20. yüzyılın başlarında bağımsız bir tür olarak ortaya çıkmıştır. Modern anlamda ilk kısa öykü örneği ise, Mısırlı yazar Muhammed Teymur'un 1917 yılında 'es-Sefür' gazetesinde yayımlanan 'Fi'l- Kitâr' (Trende) adlı öyküsüdür. Mısır'da ilk örneği görülen kısa öykü zamanla diğer Arap ülkelerine de yayılmıştır. Modern Arap edebiyatında öykünün Irak'taki ilk örnekleri 1920'li yıllarda görülmektedir. Bu bağlamda Iraklı yazar Mahmud Ahmed es-Seyyid, Irak edebiyatında kısa öykünün ilk temellerini atan yazar olarak bilinmektedir. Bu çalışmaya konu olan yazar Fuâd et-Tekerlî ise Arap kültürünün gelişmesine ve Arap edebiyatının zenginleşmesine katkıda bulunan birçok öykü ve roman yazmıştır. Yazar, eserlerinde kendine özgü sanatsal dokunuşları ve yöntemlerinin yanı sıra entelektüel ve sosyal değerleri ile de öne çıkmaktadır. Yazarın öykülerinde yaşadığı toplumun birçok değerini bulmak da mümkündür. 1951 yılında yayımlanan 'Hems Mubhem' (Belirsiz Fısıltı) adlı eseri, yazarın ilk kısa öykü koleksiyonudur. Bu çalışma beş ana bölümden oluşmaktadır. Giriş bölümünde kısa öykücülüğe genel olarak değinildikten sonra Irak kısa öykücülüğünden, Fuâd et-Tekerlî'nin hayatından ve edebi kişiliğinden bahsedilmiştir. Sonrasında ise Fuâd et-Tekerlî'nin 'Tahte Şeceratin Vârifeti'z-Zilâl' (Gölgeli Bir Ağacın Altında) adlı kısa öyküsünün yazarlar tarafından yapılan çevirisi verilip öykü konu, anlatıcı, öykünün geçtiği zaman ve mekân, kişiler kadrosu, olay örgüsü, ana düğüm, dil özellikleri, üslup, öykünün edebi akımlarla ilişkisi, yapısı bakımından türü olmak üzere alt başlıklar halinde tahlil edilmiştir. Sonuç kısmında ise çalışma ile ilgili genel değerlendirmeler yapılmıştır.

**Anahtar kelimeler:** Kısa öykü, Fuâd et-Tekerlî, gölgeli bir ağacın altında

## “Under a shady tree” (tahte şeceratin vârifeti'z-zilâl) by Fuad et-Tekerli a review on his short story

### Abstract

The short story in Arabic literature emerged as an independent genre in the early 20th century. The first example of a short story in the modern sense is the story of Egyptian writer Muhammed Teymur named 'Fi'l-Kitar' (On the Train), which was published in the newspaper 'es-Sefur' in 1917. The short story, the first example of which was seen in Egypt, spread to other Arab countries over time. The first examples of the story in modern Arabic literature in Iraq are seen in the 1920s. In this context,

<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: 20.10.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1369136]

<sup>2</sup> Yüksek Lisans Öğrencisi, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Arap Dili ve Belagatı (Ankara, Türkiye), selinyazici999@gmail.com, ORCID ID: 0009-0005-1189-8578

Iraqi writer Mahmud Ahmet es-Sayyid is known as the author who laid the first foundations of the story in Iraqi literature. The writer Fuad et-Tekerli, who is the subject of this study, wrote many stories and novels that contributed to the development of Arab culture and enrichment of Arabic literature. The author stands out with his intellectual and social values as well as his unique artistic touches and methods in his works. It is also possible to find many values of the society in which the author lives in his stories. His 1951 work, 'Hems Mubhem' (The Uncertain Whisper), is the author's first collection of short stories. In this study, firstly, Iraqi short storytelling was mentioned, then Fuad et-Tekerli's short story 'Tahte Şeceratin Vârifeti'z-Zilal' (Under a Shady Tree) is the subject, narrator, time, place, cast of characters, plot, main node. It has been analyzed under eleven titles, including language features, style, the relationship of the story with literary movements, and the type of the story in terms of its structure. In the conclusion part, a general evaluation of the study was made.

**Keywords:** Short story, Fuad et-Tekerli, under a shady tree

## 1. Giriş

Modern anlamda kısa öykünün, Batı’da 18. yüzyılda ortaya çıktığı bilinmektedir. 19. yüzyılın başlarında ise gazete ve dergilerde yaygınlık kazanarak günümüzdeki formuna ulaşmış ve romandan ayrı bir tür olarak kabul edilmeye başlanmıştır (Kahraman, 2020:1). 19. yüzyılda dünya edebiyatında Edgar Allen Poe, Washington Irving, Gogol, Gorki ve özellikle de Anton Çehov ile öne çıkan bu yazın türü büyük bir ilerleme kaydetmiştir. Rusya’da Gogol, Dostoyevski, Turgenyev ve Çehov’un öyküleri, öykü türünün edebi eserler arasında yer edinmesine büyük katkı sağlamıştır. Rus oyun ve kısa öykü yazarı olan Çehov, tarihte kısa öykü alanında en iyi yazarlar arasında sayılmaktadır. Nitekim bu isim, Arap edebiyatında da kısa öykü türünde takip edilen öncü isimlerden biri kabul edilir. Kendisi olaylardan ziyade ayrıntılara önem veren, çizgisel geniş bir zamanı değil, özel bir ana yoğunlaşan kısa öyküler yazmıştır. Çehov’un kısa öykü türünde en ünlü eserleri arasında ‘Şişman ile Zayıf’, ‘Bukalemun’, ‘Kabuğuna Sinmiş Adam’ sayılabilir (Alpay, 2016:154).

Kısa öykü, Arap Dünyası’nda da çok sayıda yazar tarafından kaleme alınan edebi bir türdür. Bazı edebiyat araştırmacıları, Arap edebiyatında kısa öykücülüğe giden yolda Kur’an’da geçen kıssalar, Antere b. Şeddâd, Zâhir Baybars, Hayy b. Yakzân; Binbir Gece Masalları, Makâmât, tezkireler ve Kelile ve Dimne gibi eserleri görmenin mümkün olduğunu vurgulamaktadırlar. Bazıları ise kısa öykünün, edebi bir ürün olarak ilk kez Cahız’ın elinde geliştiğini ve bu kısa öykü ürünlerinin ‘Kitâbu’l- Buhalâ’ (Cimriler Kitabı)’da bulunduğunu ileri sürerler (Özkanlı, 2019:1323). Ancak Tâhir Ahmed Mekki gibi bazı edebiyat eleştirmenleri ise kısa öykünün batı etkisinden dolayı ortaya çıktığı ve Arap edebiyatında daha önce bulunmadığı görüşündedir. Modern Arap edebiyatında kısa öykünün nasıl ortaya çıktığı konusunda edebiyatçılar arasında fikir ayrılığı olsa da, bütün edebiyat eleştirmenleri ve araştırmacıları, modern anlamda ilk kısa öykü örneğinin el-Medresetu’l- Hadise’nin (Modern Ekol) öncülerinden olan Mısırlı yazar Muhammed Teymûr’un 1917 yılında ‘es-Sefûr’ gazetesinde yayımlanan ‘Fi’l-Kitâr’ (Trende) adlı öyküsü olduğu noktasında aynı görüştedir (Yıldız, 2002:46). Fi’l-Kitâr’ (Trende) adlı öykü kitabı ilk modern Arap öykü eseri olarak kabul edilmektedir. Ayrıca eserin çevirileri, Arap öyküsünün Batı dünyasında tanınmasını sağlamıştır (Kahraman, 2020:3).

Modern anlamda kısa öykü, 1798’de Napolyon’un Mısır’ı işgal etmesi sürecinde kültürel bir merkez olan Mısır’da doğmuş ve buradan diğer Arap ülkelerine yayılmıştır. Mısırdaki öykü alanında akla gelen ilk eser, Mustafa el-Menfelûtî’nin en-Nazarât (Bakışlar) ve el-‘Aberât (Gözyaşları) adlı eserdir (Ürün, 2016:133).

Mısır, Suriye, Irak, Filistin ve Lübnan ekseninde öykü dalında ilk eserler 19. yüzyıl sonu ve 20. yüzyıl başlarında görülmüştür (Kahraman, 2020:3). Mısır'da Muhammed Teymûr, Mustafa Lutfi el-Menfâlûtî, Taha Hüseyin, Muhammed Hüseyin Heykel ve Tevfik el-Hakîm; Irak'ta Mahmud Ahmet es- Seyyid, Hâlid Habib er-Râvî ve Şâlûm Dervîş; Suriye'de Ahmet Faris eş-Şidyâk, Muhammed en-Neccâr ve Zekeriyâ Tâmir; Lübnan'da Halîl Mutrân, Suheyl İdrîs, Cibrân Halîl Cibrân ve Mihâil Nuay'me; Filistin'de ise Halîl Baydâs, Abdulmesîh Haddâd, Gassân Kenefânî gibi isimler kısa öykü türünde eser veren yazarlar arasında olup, kısa öykünün Arap edebiyatında ayrı bir tür olarak gelişmesinde önemli rol oynamışlardır (Yazıcı, 1999:8).

## 2. Irak'ta kısa öyküye kısa bir bakış

Modern Arap edebiyatında öykünün Irak'taki ilk örnekleri 1920'li yıllarda görülmektedir (Daş,2020:200). 1920-1930'lu yıllarda ayrı bir kimlik kazanma sürecine giren Irak, Lübnan ve Mısır etkisinden kurtularak kendine has edebi bir ürün oluşturmaya başlamıştır. Bu oluşumun temelinde Batı ve Osmanlı etkisinin büyük bir payı vardır. Buna paralel olarak Irak'ta ilk kısa öykü yazarı olarak bilinen Mahmud Ahmet es-Seyyid'in, et-Talâ'î adlı eserini, Ömer Seyfettin'den etkilenerek yazdığı bilinmektedir (Kahraman,2020:3).

Modern Irak edebiyatında öykünün temellerini atan Iraklı yazar Mahmud Ahmet es-Seyyid, Irak toplumunu ve dramını anlatan, aynı zamanda Iraklı yazarların bu türü benimsemesi için büyük çaba sarf eden öncü bir isimdir. Yazarın kendi döneminde kaleme aldığı 'fi Sebîlî'z-Zevâc' (Evlilik Yolunda) adlı eseri Irak'ta modern anlamda ilk kısa öykü olarak genel kabul görmektedir ve 'Mesîru'd-Du'afâ' (Güçsüzlerin Yolculuğu), 'en-Nekabât' (Musibetler), 'et-Talâ'î' (Öncüler), 'Celâl Hâlid' (Celâl Hâlid) adlı eserleriyle de dönemin ön plana çıkan isimlerinden biri olmuştur. Bunların yanı sıra 'el-Hasedu'l-Evvel' adlı eseriyle Enver Şâul, 'Azametun Fâriğâ' adlı eseriyle Zu'n-Nûn Eyyûb, 'Usretu Umm Mihâ'il ve Hâ'irun' adlı eseriyle Abdülhak Fâdil, 'el-Cesedu ve el-Ebvâb' adlı eseriyle Hâlid Habib er-Ravi, 'Nuzha Fi Şavarî'i Mehcûra' adlı eseriyle Ahmed Khalaf, 'el-Vechu-l Âri' adlı eseriyle Ahmed Saadawi, 'el-Burcu'l-Âci' adlı eseriyle Fuâd et-Tekerlî, 'Rusul-ul İnsaniyye' adlı eseriyle Abdullah Niyâzî, 'Kissatun Bedriyyetun' adlı eseriyle Abdülmelik Nurî yazarlar, Irak öykücülüğünde önem arz eden şahıslardır (Daş, 2020:201).

## 3. Fuâd et-Tekerlî'nin hayatı ve edebi kişiliği

Fuâd Abdurrahmân et-Tekerlî, 22 Ağustos 1927 yılında Bağdat'ta dünyaya gelmiştir. et-Tekerlî, muhafazakâr ve aristokratik bir aileye mensuptur. Öğrenim hayatını Bağdat'ta geçirmiş ve 1949'da Hukuk Fakültesi'nden mezun olmuştur. Bir süre avukatlık yaptıktan sonra hâkim olarak görev yapmıştır. 1964 yılında Bağdat Asliye Mahkemesi'ne yargıç olarak atanmıştır. 1980'lerde kısa bir süre için Fransa'ya gitmiş ve ardından Irak Adalet Bakanlığı'nda hukuk uzmanı olarak görev yapmak üzere Irak'a geri dönmüştür. 1991'de Körfez savaşından sonra Irak büyükelçiliğinde çalışmıştır. Roman ve öykü yazmaya daha fazla zaman ayırmak için 1983'te emekli olmuştur. Emekli olduktan sonra uzun bir süre Tunus'ta yaşamıştır.

Fuâd et-Tekerlî, Arap kültürünün gelişmesine katkıda bulunmuş ve yazdığı pek çok edebi öyküyle Arap edebiyatını zenginleştirmiştir. Başlangıçta kısa öyküleriyle tanınmıştır. et-Tekerlî elli kuşağın içinde yer alsa da edebi faaliyetleri yetmişli, seksenli, doksanlı yıllar ve iki binli yıllara kadar devam etmiştir. et-Tekerlî'nin 'Hems Mubhem' (Belirsiz Fısıltı) adlı ilk kısa öykü koleksiyonu, 1951 yılında el-Edîbu'l-Lubnânî dergisinde yayınlanmıştır. Fuâd et-Tekerlî bir süre eser yayımlamaya ara verdiyse de

yazmaktan kendini alıkoyamamıştır. 1980 yılında, Irak romanının gelişmesinde büyük bir etkisi olan ‘er-Rac‘u’l-Ba‘îd’ (Uzak Dönüş) adlı ilk romanı Beyrut’ta yayımlanmıştır. 1991 yılında, o dönem ikamet ettiği Tunus’ta ‘Mev‘îdu’n-Nâr’ (Ateşle Randevu) adlı ikinci kısa öykü koleksiyonu yayımlanmıştır. 1995 yılında, ikinci romanı ‘Hâtimu’r-Remli’ (Kum Yüzüğü) ve 1998’de ‘el-Meserrât ve’l-Evcâ’ (Sevinçler ve Acılar) adlı romanı yayımlanmıştır. 1949 yılında yazdığı ‘Baska fi Vechi’l-Hayât’(Hayatın Yüzündeki Tükürük) adlı romanı 2000 yılında Almanya’da yayınlanmıştır. 2000 yılında Birleşik Arap Emirlikleri Hükümeti et-Tekerlî’ye, ‘Câ’izetu ‘Uveys li’r-Rivâyeti’l-‘Arabiyye’ ödülünü vermiştir. Son yıllarında ‘Hadîsu Eşcâr’ (Ağaçların Konuşması) ve ‘Hazînu’l Lâmer’iyyât’ (Görülmeyenlerin Hazinesi) adlı öykülerini yazmıştır. 2007 yılında son romanı olan ‘el-Lâsuâl ve’l-Lâcevâb (Ne soru var ne de cevap) adlı romanını yayımlamıştır. Fuâd et-Tekerlî, 2003’te ülkesinde ortaya çıkan siyasi karışıklığın ardından ülkeyi kuşatan olumsuz koşullardan kaçmak için üç yıl boyunca Ürdün’de yaşamıştır. 11 Şubat 2008 tarihinde, Ürdün’ün Amman şehrindeki bir hastanede pankreas kanseri sebebiyle 81 yaşında vefat etmiştir. (Mohammadzadeh,2013:163-166).

Yazım hayatına 1950’lerde başlayan ve Irak başta olmak üzere Arap kısa öyküsünün gelişmesinde bir dönüm noktasını simgeleyen yazar, toplumsal gerçeği ortaya koyarak, gerçeğin ötesinde de var olanlarla yakinen ilgilenmiştir. Eserlerinde kendine özgü sanatsal dokunuşları ve yöntemlerinin yanı sıra entelektüel ve sosyal değerler de öne çıkmaktadır. Merhum yazarın birçok eserinin, gerçekliğe yakınlığı, insanların endişeleriyle teması ve toplumu analiz etme konusundaki derin bilgisi nedeniyle bir nevi toplumun aynası olma niteliğini taşıdığı söylemek mümkündür. et-Tekerlî’nin öykülerinin en belirgin özelliği, Irak toplumunun gerçekliğin köhnemiş yönlerini kınaması ile savaşın, yaşadığı toplum üzerindeki olumsuz etkisini ve insanların ruhsal yapısı üzerindeki etkiyi ince bir şekilde okura ulaştırmasıdır. Eserlerinde Irak’ın siyasetini ve toplumsal sorunlarını eleştirmekten kaçınmamış, ülkesinin tanık olduğu tüm meşakkatli günleri ele almıştır. Yazarın, Irak siyasi tarihinin önemli bir dönemi olan 8 Şubat 1963 askeri darbesi, Irak-İran savaşı, II. Dünya Savaşı ve savaşın Irak toplumunun üzerindeki olumsuz etkilerini hemen hemen tüm eserlerinde yansıttığı görülmektedir. Nitekim et-Tekerlî’nin edebiyatı, sosyal-siyasi bir edebiyat olup, toplumsal psikoloji ile yakından ilgili olduğu aşikârdır (Mohammadzadeh,2013:164-166).

Bu çalışmaya konu olan ‘Tahte Şeceratin Vârifeti’z-Zilâl’ (Gölgeli Bir Ağacın Altında) adlı kısa öykü, yazarın 2007 yılında yayımlanan ‘Hadîsu’l Eşcâr’ (Ağaçların Konuşması) koleksiyonundan alınmış olup, kitabın 69-73. sayfaları arasında yer almaktadır. Bu öyküsünde yazar, bir delikanlının bir genç kıza olan platonik aşkını ve karşılaştığı trajik bir durumu okuyucuya gerçekçi bir yaklaşımla sunmuş, ince bir üslup ve güçlü duygular uyandıran sözcükler kullanmıştır. Yazarın bu öyküsünde ‘romantizm’ akımının etkisi görülmektedir.

#### 4. Geniş gölgeli bir ağacın altında

İlkbaharda güz yeşil yapraklarla dolu uzun boylu ağacın dalları altında uzunca bir süre oturdum. Her gün hiçbir şey düşünmeksizin küçük çitin kenarında çömelip dururdum. Bir gün süslü ve şık bir şekilde okuluna giderken bana sordu:

- Sen... Sen kimsin? Apartman görevlisinin oğlu mu? Diye sordu.

Belki de, saygımdan ötürü ayağa kalktığım için bana bu soruyu sormuştu.

- Ben? Muhtemelen.

- Güzel. Babana söyle, lütfen arka bahçeyi bu şekilde ihmal etmesin.

Oysa ki ben apartman görevlisinin oğlu değildim, apartman görevlisi de beni tanııyordu. Ben yaşlı annemle o apartmanın çatı katındaki küçük bir odada yaşayan avare bir insanım. Annem bazen birkaç katı temizlerdi ve ben de gün içinde birçok kez bina sakinlerinin ihtiyaçlarını karşıladım. Bu şekilde geçimimizi sağlamak için birkaç kuruş kazanırdım.

Hep orada otururdum, bu önceden kimsenin dikkatini çekmezdi ama baharda açan yeşil yapraklar yanımdan geçenlerin dikkatini çekerdi. Nedenini bilmiyordum. Annesi ve kardeşleriyle yaşadığı üçüncü kattaki dairesinden her gün çıktığını görürdüm. Apartmanın yanındaki sokağa gelinceye kadar arkasına dönmeden ağır ağır yürür, sonra kendisini okula götüren otobüsü beklerdi. Genellikle hareketsiz durur, apartmanın kolonlarından birinin arkasından onu izlerdim. Çoğu zaman, hatta her zaman onu görürdüm ama o beni hiç görmezdi. Bana kim olduğumu sorduğunda, beni ilk kez görmüştü.

On yedi yaşında annemin tek çocuğuydum. Annem de bu çalkantılı dünyada yalnızdı. Kıza karşılık vermek için tatmin edici bir cevap bulamadım. Bahar gibi güzeldi, gülümsüyordu ve parlak gözleri vardı. Cazibesine kapıldığım için ona doğrudan bakmaya utanıyordum. Bununla beraber ikinci gün apartman görevlisine arka bahçeden bahsedip bahsetmediğimi sordu.

-Sen onun oğlu değil misin?

-Elbette hayır.

-Affedersin, onu tanıdığımı sandım, sen kimsin?

-Ben...?

Sessizliğimi korudum, bu yüzden daha da şaşırdı. Ona ne söyleyebilirdim?

Tek kelime etmeden gitti. Ona söyleyecek hiçbir şeyim yoktu. Çünkü ona karşı kalbimde ve tüm varlığımada adeta kaynayan duygularımı kimseye söylemezdim. Özellikle de ona söylersem belki de benimle alay eder, beni aşağılardı. Annem başkent Amman'a taşındığında ben yarım öğrenciydim ve dördüncü sınıfı bitirmemiştim. Annem ve ben apartmanın çatı katındaki o küçük hapishanede kaybolmuştuk.

Eğitimli, okumuş ve her şeye sahip olan insanlar karşısında benim gibilerin gizlenmesi gerekirdi. Zayıf bir kalp ve içimde biraz inançtan başka hiçbir şeyim yoktu. Her şeyi hatırlıyordum ve her şeyi unutmak istiyordum. O neşeli bahar havasında güzel görünümünü, yürüyüşünü, varlığının ihtişamını hatırlamak istiyorum. Ben, 'Varoluş Kitabı'nın' son sayfasının kenarına fırlatılmış o yaratığım... Ancak bazen olanların bu dünyayla hiçbir ilgisi yoktur, annemin dediği gibi, "Allah'ın takdiridir, üstüne bir şey söylemek sana düşmez."

O ılık ve asude sabahta, her zamanki yerinde, parlak yeşil yaprakları olan gür ağacın dibinde duruyordu; ben de alçak duvarın üstünde sefil bir halde oturuyordum. Ona bakmak istemiyordum. Çünkü ona sadece tutku ve aşk dolu gözlerle bakabiliyordum.

Otobüs zamanında gelmedi, birkaç dakika gecikti; O kişi ise uzun siyah arabasıyla otobüsten önce geldi. Yayından fırlamış bir ok gibi uzaktan geldi sokağın tozunu dumana katarak durdu, sonra arabadan indi... Uzun boylu, bıçkın ve yakışıklıydı. Kıza:

-Benden başka kimseyle evlenemezsin. Kuzeninden başka biriyle evlenemezsin... Ben. Anladın mı? Dedi.

Korkuyla geri çekildi. Yüzünün rengi ölü sarısına döndü. İki elini göğsünün koydu. Hangi ilahi gücün etkisiyle yaptığını anlamadığım bir şekilde o kapkara yüzüne karşı bağırdı:

- Asla! Asla!

Kalbim, ruhum ve tüm vücudum titrer halde, bulunduğum yerden aşağı atladım ve onlardan iki metre uzaklıkta bir yere düştüm. Adamdan, kızıdan, onların arasında böyle kalmamdan ve olabileceklerden dolayı korku ve endişe içerisindeydim. Birbirleriyle kızırmak üzere olan iki zıt kutuptular ve bu kutuplardan şüphesiz herkesi yakacak bir ateş kıvılcımı çıkacaktı.

Adam titreyen bir sesle bağırdı:

-Ne?

Kolunu sol yanında bir tarafa doğru uzattığını gördüm. Onu tanımadığım için -belki de köyde doğmamla alakalıdır- hareketi beni korkuttu, ben de onlara yaklaştım. Kız da çantasını göğsüne bastırılmış, geri adım atmadan dimdik ayakta duruyordu ve benim kadar korkmamışa benziyordu. Yüksek bir sesle bağırdı:

- Asla. Sana asla diyorum.

O uzun boylu, şık giyimli adam ceketinin altından hançerini çıkarıp hızla kızın sol omzuna, göğsüne yakın bir yere sapladı. Çok korkmuştum. Ben de öyle yapacağını düşünmüştüm. Köylü damarımdan dolayı, kalbime ve varlığıma sahip olan o masum kıza ne olacağı içime doğmuştu. Ne kısaydım ne de zayıftım ancak gördüklerim sadece öfkemi değil, tabiri caizse deliliğimi, çılgınlığımı da uyandırdı. Ona saldırdım ve yüzüne bir yumruk attım. Şaşırılmış görünüyordu. Kız ise dikkatleri üzerimize çeken acı bir çığlık atmıştı. Adam, kızın kaburgalarının arasından hançerini çıkardı ve kana bulanmış hançeri bana yöneltip gaddarca göğsüme saplayacakken elimle yakaladım ve hançer avucuma saplandı, ancak buna rağmen diğer kolumla onun donuk yüzüne güçlü bir yumruk indirmeyi başardım. Ardından tökezledi ve silahıyla birlikte yere düştü.

İnsanlar o sırada bize doğru koşup adamı yakalayıp polisi ve ambulansı çağırdılar.

Otobüs onu okula götürmek için geldiğinde kız tozlu, şık ve güzel kıyafetleriyle yerde uzanıyordu. Şoför, öğrenciler ve öğretmenler inip çevredekilerin arasına karıştı. Kalabalıktan uzakta, yaralarım ve şiddetli ağrılarım dayanabiliyordum ki bir süre sonra hemşirelerden biri yanıma gelip ambulansa binmeme yardım etti.

Özellikle kıza ve kimseye görünmemeye çalışıyordum. Sakin bir şekilde onu takip ettim. Şimdi ise ambulanda karşımda yatıyordu ve o güzel kız hayatımda her zaman özlemimi çektiğim gözyaşı ve şefkat dolu gözleriyle minnet içinde bana bakıyordu.



Şöyle fısıldadı:

-Hayatımı kurtardın.

Utangaçtım, bu tür durumlardan hep kaçınırdım. Kolunu bana doğru uzattığında paniğe kapıldım. Tarif edilemez bir şefkatle elime dokundu ve tekrar fısıldadı:

-Hayatımı kurtardın... Biliyor musun? Neden?

Tek kelime etmedim, bakışlarımın ona ikna edici bir cevap vermesi için yeterli olduğunu düşündüm. Bu harika varlık ölmedi ve hızla sağlığına kavuştu. Sonrasında ise bana onun evlendiği, uzun ve mutlu bir hayatı olduğu söylendi.

-Ama ben...

## 5. Öykünün tahlili

Çalışmanın bu bölümünde Fuâd et-Tekerli'nin 'Tahte Şeceratin Vârifeti'z-Zilâl' (Gölgeli Bir Ağacın Altında) adlı kısa öyküsü konu, anlatıcı, öykünün geçtiği zaman ve mekan, kişiler kadrosu, olay örgüsü, ana düğüm, dil özellikleri, üslup, öykünün edebi akımlarla ilişkisi, yapısı bakımından incelenmiştir.

### 5.1. Konu

Fuâd et-Tekerli'nin 'Tahte Şeceratin Vârifeti'z-Zilâl' (Gölgeli Bir Ağacın Altında) adlı kısa öyküsü bir delikanlının genç bir kızdaki hoşlanmasını konu eder. Genç delikanlı alçak bir duvarın üstünde otururken, hoşlandığı kız onun karşısından geçer. Genç kız, delikanlıyı apartman görevlisinin oğlu sandığı için 'babana söyle, lütfen arka bahçeyi bu şekilde ihmal etmesin' der. Delikanlı apartman görevlisinin oğlu değil, apartman sakinlerinin ücret karşılığında ihtiyaçlarını karşılayan ve bu şekilde geçimini sağlayan, yaşlı annesi ile apartmanın çatı katında yaşayan bir gençtir. Delikanlı her gün aynı yerde oturur, genç kıza okula giderken durağa kadar izler. Ancak genç kız delikanlıyı hiç görmez. Genç kız, bir gün yine onu aynı yerde otururken görür ve apartman görevlisine arka bahçeden bahsedip bahsetmediğini sorar. Delikanlı bu soru karşısında sessiz kalınca, genç kız onun apartman görevlisinin oğlu olmadığını anlar. Delikanlı yine bir gün her zamanki yerinde kıza izlemeye başlar. Genç kızın otobüsü biraz gecikir ve o sırada uzun siyah araçtan inen uzun boylu, şık giyimli bir adam sinirli bir şekilde kıza 'benden başka kimseyle evlenemezsin' der. Bu genç, kızın kuzeninden başka biri değildir. Genç kızın yüzü korkudan sapsarıya döner ve ona 'asla' diyerek cevap verir. Adam bir anda hançerini çıkarır ve kızın sol omzuna, göğsüne yakın bir yere saplar. Genç kızdaki hoşlanan delikanlı bu görüntü karşısında çılgına döner ve adama saldırır. Adam ise hançerini tam delikanlının göğsüne saplayacakken delikanlı hançeri yakalar ve avucuna saplanır. Bu sırada ise diğer koluyla adama yumruk atar ve adam yere yığılır. Çevredekiler kızın etrafına toplanır ve ardından ambulans gelip kıza ve genç delikanlıyı hastaneye götürür. Genç kız minnettar bakışlarıyla delikanlının gözlerinin içine bakar ve 'hayatımı kurtardın' der. Delikanlı ise utancından tek kelime edemez ve sadece kızın gözlerinin içine bakar. Genç kız bir süre sonra sağlığına kavuşur. Daha sonrasında ise delikanlı, kızın evlendiğini ve mutlu bir hayatı olduğunu işitmesi ile öykü sona erer.

## 5.2. Anlatıcı

Kısa öyküdeki anlatıcı, kahraman-anlatıcı şeklinde karşımıza çıkmaktadır. Aktarma yöntemi ise daha çok anlatmadır. Öykünün baş kahramanı gözlemci bakış açısıyla olayları anlatmaktadır.

كنت أراها تخرج يومياً من شقتها في الدور الثالث حيث تعيش مع والدتها وأختها. تسير باتزان ودون التفات حتى تصل الشارع بجانب العمارة فتقف تنتظر الحافلة التي تنقلها إلى المدرسة. (et-Tekerlî, 2007:69-70)

(Annesi ve kardeşleriyle yaşadığı üçüncü kattaki dairesinden her gün çıktığını görürdüm. Apartmanın yanındaki sokağa gelinceye kadar arkasına dönmeden ağır ağır yürür, sonra kendisini okula götüren otobüsü beklerdi).

Burada yazar, okuyucuya, öykünün baş kahramanının çevresinde olup bitenleri ince bir duyguyla anlatmasını hissettirmeyi amaçlamıştır.

## 5.3. Zaman

Öyküde belli bir zaman diliminde anlatıldığını söylemek zordur. Dolayısıyla açık bir zaman verilmemektedir. Ancak;

تحت الشجرة العالية التي تنتفش بالأوراق الخضراء الكثيفة خلال الربيع (et-Tekerlî, 2007:69)

"İlkbaharda güz yeşil yapraklarıyla dağılan uzun boylu ağacın dalları altında" cümlesinden hareketle öykünün bir ilkbahar mevsiminde geçtiği söylenebilir.

## 5.4. Mekân

كنت أجلس يومياً على حافة السياج الواطي، أتأمل بلا شيء (et-Tekerlî, 2007:69)

"Her gün hiçbir şey düşünmeksizin küçük çitin kenarında otururdum" cümlesinde geçen 'küçük çitin kenarı' ifadesini açık mekân,

تسير باتزان ودون التفات حتى تصل الشارع بجانب العمارة فتقف تنتظر الحافلة التي تنقلها إلى المدرسة. عادة ما كنت أقف ساكناً أراقبها وراء أحد الأعمدة التي تقوم عليها العمارة (et-Tekerlî, 2007:70)

"Apartmanın yanındaki sokağa gelinceye sağa sola bakmadan ağır ağır yürür, sonra kendisini okula götüren otobüsü beklerdi. Genellikle hareketsiz durur, apartmanın kolonlarından birinin arkasından onu izlerdim" cümlesinde geçen 'apartmanın yanındaki sokak ve apartmanın kolonlarından biri' ifadesi açık mekân;

كانت تقف ذلك الصباح الدافئ الرائق في مكانها المعتاد بالقرب من الشجرة الكثيفة الأوراق ذات الخضرة الزاهية؛ وكنت على الجدار الواطي، (et-Tekerlî, 2007: 71)

"O ılık ve asude sabahta, her zamanki yerinde, parlak yeşil yaprakları olan güz ağacın dibinde duruyordu; ben de alçak duvarın oradaydım" cümlesinde geçen 'parlak yeşil yaprakları olan güz ağacın dibi' ifadesi açık mekân,

لكنها كانت مستلقية أمامي الآن في سيارة الإسعاف (et-Tekerlî, 2007:73)

"Ancak şimdi ambulansla karşımda yatıyordu" cümlesinde geçen 'ambulans' ifadesini kapalı mekân olarak değerlendirilebilir.

### 5.5. Kişiler kadrosu

Öykü karakter bakımından son derece sınırlıdır ve şahısların isimleri zikredilmez. Öyküdeki karakterlerin tamamı anlatıcının bakış açısından verilir. Öyküde figüran karakter ile birlikte dört kişi konu edinilir; delikanlı, delikanlının annesi, genç kız ve genç kızın erkek kuzeni. Öyküde ana merkeze alınan kişi genç delikanlıdır. 'Genç kızın erkek kuzeni' bıçkın ve saplantılı bir karakterle sunulmaktadır. 'Delikanlının yaşlı annesi' ise bir apartmanın çatı katındaki küçük bir odada oğluluyla birlikte yaşayan ve apartmanın temizliğini yapan mazlum bir karakterdir.

### 5.6. Olay örgüsü

Öyküde olay örgüsü; giriş, gelişme ve sonuç olmak üzere üç bölümden meydana gelmektedir. Giriş kısmında yazar, öykünün başkişisi olan genç delikanlının genel ruh halini, aynı apartmanda oturduğu bir kıza karşı hissettiği aşkı ve onu her gün okula giderken uzaktan izlemesini ele almaktadır. Gelişme kısmında anlatılan olayda ise bir gün genç kız okula giderken onunla evlenmek isteyen kuzeni kızın yolunu keser ve aralarında çıkan tartışmadan ötürü kuzeni, kızın göğsüne yakın bir yere bıçak saplar. Bu durum karşısında kıza karşı derin bir sevgi besleyen öykünün başkişisi ise adama saldırır ve kendisi de bu sırada elinden bıçaklanarak yaralanır. Etraftakilerin müdahalesi ile ambulans gelir, kız ile öykünün başkişisi olan genç delikanlı ambulansa bindirilir. Öykünün sonuç kısmında, aradan uzun bir zaman geçtikten sonra genç delikanlının, kızın evlendiğini ve mutlu bir yaşamı olduğunu öğrenmesi anlatılmaktadır.

Olay örgüsünü farklı bir üslûpta ele alan yazar, öyküde ara ara diyaloglara yer vermiştir ve böylece öyküye canlılık kazandırarak okuyucu kitlenin dikkatini çekmeyi başarmıştır. Olaylar arasında sebep sonuç bağı kurulmuştur. Olay örgüsü olayın baş kahramanı olan delikanlı ile genç kızın yaşadıkları arasında gelişmiştir.

### 5.7. Ana düğüm

Öyküdeki ana düğüm, öykünün başkişisi olan genç delikanlının, bir genç kıza karşı hissettiği derin duygular ve karşılaştığı trajik bir olaydır. Ancak bu düğüm hüsrarla nihayete ererek öykü bitirilmiştir.

### 5.8. Dil özellikleri

Öykünün tamamına standart Arapça yani fasih Arapça hâkimdir. Herhangi bir deyim, atasözü ya da yabancı bir sözcük kullanılmamıştır. Bununla beraber et-Tekerli'nin çalışmaya konu olan kısa öyküsünde devrik cümleler ve edebi bir dil kullandığı görülmektedir. Yazarın bu dil özelliklerine başvurmasındaki gerekçe, öyküyü tekdüzelikten kurtarmak ve öyküye akıcı bir atmosfer kazandırarak dilin zenginliklerini ortaya koymak olabilir.

### 5.9. Üslûp

Öyküde romantik ve akıcı bir üslûp egemendir:

أريد أن أستذكر شكلها الجميل ومشيتها ورونق وجودها في ذلك الجو الربيعي المبهج (et-Tekerli, 2007:71)

"O neşeli bahar havasında güzel vücudunu, yürüyüşünü, varlığının ihtişamını hatırlamak istiyorum".

Fuâd et-Tekerlî'nin bu öyküsünde üslubunun genel olarak sanatsal ifadelerle yer veren bir üslup kullandığı görülmektedir. Ayrıca yazar, karakterlerin ve çevrenin özelliklerini ve ruhunu canlandırmak için tasvir tekniğini sık bir şekilde kullanmıştır. Öyküde sıfatlara ve benzetmelere yer verildiği görülmektedir.

(et-Tekerlî, تحت الشجرة العالية التي تنتفش بالأوراق الخضراء الكثيفة خلال الربيع، كان لي مجلس تحت أغصانها طالت مدته، 2007: 70)

"İlkbaharda gür yeşil yapraklarıyla dolu uzun boylu ağacın dalları altında uzunca bir süre otururdum".

(et-Tekerlî, 2007: 71) جاء من بعيد كالسهم المنفلت من قوسه

"Yayından fırlamış bir ok gibi uzaktan geldi".

### 5.10. Öykünün edebi akımlarla ilişkisi

Öykünün, topluma dair konuları ele alması ve hem toplumsal hem kişisel duygu boyutlarına yer vermesi romantizm akımından etkilendiğini göstermektedir. 20. yüzyılda önem kazanan romantizm akımı Arap Edebiyatını da etkilemiş; çağdaş Arap yazarları bu akımdan etkilenecek öykü ve romanlarında bir anlatım türü olarak betimlemelere sıkça başvurmuştur (Emekli, 2017:866).

### 5.11. Yapısı bakımından öykünün türü

Kısa, modern ve romantiktir. Öykü okuyucuyu sıkacak kadar uzun değildir. Anlatım teknikleri bakımından moderndir. Olayların başlaması, gelişmesi ve sonuçlanması bakımından da romantiktir.

### Sonuç

Modern anlamda kısa öykünün Batı'da 18. yüzyılda ortaya çıktığı bilinmektedir. Kısa öykü 19. yüzyılın başlarında ise gazete ve dergilerde yaygınlık kazanarak romandan ayrı bir tür olarak kabul edilmeye başlanmıştır (Kahraman, 2020:1). Edgar Allen Poe, Washington Irving, Gogol, Gorki ve özellikle de Anton Çehov gibi yazarların eserleriyle, dünya edebiyatında yer alan kısa öykünün ilk örnekleri verilmeye başlanmıştır. Modern anlamda Arap edebiyatında ilk kısa öykü örneği, el-Medresetü'l- Hadîse (Modern Ekol)'nin öncülerinden olan Mısırlı yazar Muhammed Teymûr'un 1917 yılında 'es-Sefûr' gazetesinde yayımlanan 'Fi'l- Kitâr' (Trende) adlı öyküsüdür (Yıldız, 2002: 46). Modern Arap edebiyatında öykünün Irak'taki ilk örnekleri ise 1920'li yıllarda görülmektedir (Daş,2020:200). 1920-1930'lu yıllarda Irak, kendine has edebi bir ürün oluşturmaya başlamıştır. Mahmud Ahmet es-Seyyid, et-Talâ'î adlı eseriyle Irak'ta ilk kısa öykü yazarı olarak bilinmektedir.

Fuâd Abdurrahmân et-Tekerlî, Irak öykücülüğünün en önemli isimlerinden biri olarak bilinmektedir. 1927-2008 yılları arasında yaşayan yazarın birçok eseri bulunmaktadır. Yazar genelde Arap, özelde ise Irak edebiyatının gelişimine önemli katkılarda bulunmuştur. Yazarın 'Tahte Şeceratin Vârifeti'z-Zilâl' (Gölgeli Bir Ağacın Altında) adlı kısa öyküsü, 2007 yılında yayımlanan 'Hadîsu Eşcâr' (Ağaçların Konuşması) koleksiyonundan alınmıştır. Bu öyküsünde yazar, bir delikanlının bir genç kıza olan platonik aşkını ve karşılaştığı trajik bir durumu okuyucuya gerçekçi bir yaklaşımla sunmuştur. Ayrıca yazarın bu öyküsünde "romantizm" akımının etkisi görülür.

Fuâd et-Tekerli'nin "Tahte Şeceratin Vârifeti'z-Zilâl" (Gölgeli Bir Ağacın Altında) adlı kısa öyküsünde genel olarak bir hüznün egemendir. Öykünün başkişisinin içinde bulunduğu durum, ruh hali, genç kıza karşı hissettiği derin duygular ve hüznle sonuçlanan bir sondan ibarettir. Anlatıcı, kahraman-anlatıcı şeklindedir, aktarma yöntemi ise daha çok anlatmadır. Öykünün gerçekleştiği mekân, genel olarak açık mekândır, sadece öykünün sonunda kapalı mekân olarak ambulansa yer verilmiştir. Öyküde yer yer diyalog, dış monolog, tasvir, anlatma, iç konuşma ve geriye dönüş tekniğinden istifade edilmiş ve böylece anlatım teknikleri başarılı bir şekilde kullanılmıştır. Genç kızın görünümünün bir bahara benzetilmesi gibi başarılı benzetmeler kullanılmıştır. Öyküde yaşanan olayların okuyucu kitlenin gözünde canlanması, yazarın kullandığı başarılı tasvirler ile sağlanmıştır. Öykünün geneline fasih Arapça hâkimdir. Yazar, öyküde gerçek hayatta da yaşanabilecek dramatik bir konuyu ele almıştır. Son olarak ise öykü, hüznü bir sonla bitirilmiştir.

Irak başta olmak üzere Arap kısa öyküsünün gelişmesinde bir dönüm noktasını simgeleyen Fuâd et-Tekerli'nin bu dramatik kısa öyküsüyle birlikte modern Arap kısa öykücülüğüne başarılı bir çalışma sunduğu aşikârdır.

### Kaynakça

- Alpay, İ. (2016) Anton Çehov'un Kısa Öykücülüğü. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 2(1),154-156.
- Ayhan, K.A. (2022), *Kısa Öykü Çeviri Eleştirisi*. Ankara: Fecr yayınları.
- Daş, F. (2020). Iraklı Yazar Mahmûd Ahmed es-Seyyid'in Beddây el-Fâyiz Adlı Öyküsünün Tahlili. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Uluslararası Filoloji ve Çeviribilim Dergisi*, 2(2), 200-204.
- Emekli, İ. (2017). Mısırlı Kısa Öykü Yazarı Fuad Kandil ve Ercü Ella Yedume'z-Zalam Öyküsü. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 4 (12), 875-889
- Fuâd T. (2007). *Hadîsu'l-l Eşcâr*. Suriye: Al-Mada yayıncılık.
- Kahraman, K. (2020). *Arap Edebiyatında Kısa Öykünün Oldukça Kısa Bir Öyküsü*. Erişim tarihi: 29.11.2022, <https://www.dunyabizim.com/arap-edebiyatinda-kisa-oykunun-oldukca-kisa-bir-oykusu-makale.1762.html>
- Mohammadzadeh, E. (2013). Modern Irak Romanında Fuâd et-Tekerli ve el-Lâsu'âl ve'l-lâcevâb Romanı Üzerine Bir İnceleme. *İ.Ü. Şarkiyat Mecmuası*, 22(1),164-176.
- Özkanlı, Z. (2019). Ürdün'de Kısa Hikâye ve Musa İbrahim Abu Rayash'ın "kelebek" Adlı Hikâyesinin Tahlili. *II. İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Kongresi*,1323-1333.
- Talib, A. (2006). *el-Usûl'ul Arabiyyeti Li-fenni'l-Kıssati'l-Kasîrati*. Erişim tarihi: 02.12.2022, <https://diwanalarab.com/الأصول-العربية-للفن>
- Ürün, A.K. (2016). Modern Arap Edebiyatında Öne Çıkan Bazı Temalar. *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, (35), 133-142.
- Yazıcı, H. (1999), *Çağdaş Arap Öyküleri*, İstanbul 1999, s.8; "Hikâye", DİA, XVII,481.
- Yıldız, M. (2002). Arap Edebiyatında İlk Modern Kısa Öykü: Muhammed Teymur'un fi'l-Kitâr'ı. *Nüsha Dergisi* (4) ,41-55.

## 60. Arap edebiyatında Tabakât geleneği: İbn Ma'sûm el-Medenî'nin Sulâfetu'l-Asr adlı eseri çerçevesinde bir inceleme

Abdullah GÜMÜŞSOY<sup>1</sup>

**APA:** Gümüşsoy, A. (2023). Arap edebiyatında Tabakât geleneği: İbn Ma'sûm el-Medenî'nin Sulâfetu'l-Asr adlı eseri çerçevesinde bir inceleme. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (36), 1024-1041. DOI: 10.29000/rumelide.1369140.

### Öz

Hicrî II. Yüzyıldan itibaren Arap Dili ve Edebiyatı alanında başlayan tedvin çalışmalarıyla fıkıh, hadis, tefsir, tarih vb. çeşitli ilim dallarında olduğu gibi edebî alanlarda da önemli eserler yazılmıştır. Farklı ilmî disiplinlere özgü eserler yazarak dönemlerinde ayırıcı nitelikleriyle öne çıkmış ve ilmi birikimlerini ispatlamış âlim, şair, sanatkâr ve ediplerin hayatlarına dair bilgileri kronolojik olarak veya künyeye veya coğrafi bölgelere taksim ederek ya da başka birtakım kriterlere göre derlenmiş tabakât adı altında biyografik eserlerden oluşan telif geleneği yaygınlaşarak gelişim göstermiştir. Bu araştırmada XVII. yüzyılda yaşamış önemli bir Arap edebiyatçısı ve şairi olan İbn Ma'sûm el-Medenî'nin bahsi geçen telif geleneğinde kaleme aldığı *Sulâfetu'l-Asr* adlı eseri bağlamında şairin ilmî kişiliğinin yanı sıra söz konusu alana dair katkısı ve eserinin rolü ele alınmıştır. Makale giriş ve iki bölümden oluşmaktadır. Giriş bölümünde Arap Edebiyatı'nda önemli bir yeri olan tabakât türü telif geleneğinin doğuşu ve gelişim süreci hakkında özet bilgiler sunulacaktır. Birinci bölümde İbn Ma'sûm el-Medenî'nin hayatı, ilmî kişiliği ve eserleri hakkında bilgiler sunulacaktır. İkinci ve son bölümde ise İbn Ma'sûm el-Medenî'nin "*Sulâfetu'l-Asr*" adlı eserinin içeriği, örnekler eşliğinde yöntem ve üslûbu, ilmî değeri, Arap Dili ve Edebiyatına söz konusu sahada sağlamış olduğu katkıları incelenecektir. Yine bu bölümde, müellifin eserine yaşadıkları şehir ve coğrafi bölgelere göre tasnif ederek aldığı şairlerin isimleri, araştırmacılara rehberlik yapabileceği düşüncesiyle liste halinde sunulacaktır.

**Anahtar kelimeler:** Arap Edebiyatı, Tabakât, Biyografi, İbn Ma'sûm, Şair

## The tradition of Tabaqât in Arabic literature: A study in the framework of İbn Ma'sûm al-Madanî's "Sulâfetu'l-Asr"

### Abstract

Since the 2nd century Hijri, important works have been written in literary fields as well as in various branches of science such as fiqh, hadith, interpretation, history, etc., with the compilation studies that started in the field of Arabic Language and Literature. Knowledge of the lives of scholars, poets, artists and writers who stood out with their distinctive qualities and proved their scientific knowledge by writing works specific to different scientific disciplines, with tradition of copyright, which consists of biographical works under the name of tabakât (all the floors of a literary structure or all the parts that make up the whole), has developed and spread chronologically or according to some other criteria, such as dividing it into imprint or geographical regions. In this research, it was included in the work called Sulâfetu'l-Asr, which was written in the tradition of the aforementioned copyright, by İbn Ma'sum al-Medeni, an important Arab writer and poet who lived in the 17th century, in addition

<sup>1</sup> Dr. Eğitim Görevlisi, Diyanet Akademi Dini İhtisas Eğitim Merkezi (Ankara, Türkiye), abdgumussoy@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0002-3002-1094 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 17.08.2023-kabul tarihi: 20.10.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1369140]

to the scientific personality of the poet, his contribution to the field and the role of his work are discussed. The article consists of introductory and two parts. In the introductory part, information about the life, scientific personality and works of Ibn Ma'sûm al-Medeni, as well as summary information about the genre of tabakât, which has an important place in Arabic Literature, the birth and development process of the copyright tradition will be presented. In the second and last part, the content of Ibn Ma'sum al-Medeni's work called "Sulâfetu'l-Asr", its method and style with examples, its scientific value, its contributions to Arabic Language and Literature in the aforementioned field will be examined. Again in this section, the names of the poets, which the author has classified according to the city and geographical regions they live in, will be presented in a list with the idea that it can guide the researchers.

**Keywords:** Arabic literature, tabaqât, biography, İbn Ma'sûm, poet

## Giriş

*Tabakât* الطبقات kelimesi sözlükte “derece, mertebe, iki şeyin birbiriyle uyuşması, konum bakımından örtüşmesi anlamına gelen “Tabak” الطبق kelimesinin çoğuludur.<sup>2</sup> Bilginin, ilmin nesilden nesile aktarılması amacıyla çeşitli ilim dallarında bilgi ve eser üretmiş âlim, edip, şair, düşünür ve sanatkârlar gibi ayırıcı birtakım özelliklere sahip kişiler ve eserleri hakkında bilgiler sunmak gayesiyle oluşturulan telif türüne genel olarak Tabakât adı verilmiştir.<sup>3</sup> İslâmî ilimler alanında bir kavram olarak kullanılmaya başlanması, hicrî II. yüzyılın başlarında özellikle hadis ilminde isnad için bir yöntem olarak eleştirinin gelişimi ile birlikte ortaya çıkmıştır.<sup>4</sup> Özellikle hicrî II. yüzyıldan itibaren başlayarak yayılan tedvin (yazma) faaliyetlerinin neticesinde tefsir, fıkıh, hadis, gibi temel İslam bilimleri alanını oluşturan çeşitli ilim dallarında eserler dikkat çekmeye başlamıştır. Bu tarz eserlerin yanı sıra tabakât kelimesinin izafe edildiği *Tabakâtu'l-Huffâz*, *Tabakâtu'l-Müfessirîn*, *Tabakâtu'l-Kurrâ*, *Tabakâtu'l-Fukahâ*, *Tabakâtu'l-Etbbâ*, *Tabakâtu's-Şu'arâ* şeklinde isimlendirilmiş ve muhteva olarak biyografi özelliği taşıyan eserler de tedvin edilmeye başlamıştır. Farklı ilim dallarına ait yazarlar için oluşturulan tabakât türü eserler bu makalenin kapsamı dışında olduğu için bu çalışmada Arap edebiyatına dair şair, edip, lügat ve nahiv âlimlerinin biyografilerine dair oluşturulan tabakât türü telif geleneği üzerinde durulacaktır.

Arap edebiyatına dair şair, edip, nahiv ve lügat âlimlerinin biyografik bilgilerini içeren ve tabakât adını taşıyan çok sayıda eser ilk dönemlerden itibaren kaleme alınmaya başlamıştır. Bu sahada günümüze ulaşan en eski kaynaklardan biri olarak kabul edilen *Tabakâtu Fuḥûli's-Şu'arâ* adlı eserinde İbn Sellâm el-Cumahî (ö. 231/846) Arap şairlerini edebî maharetleri açısından en iyiden kötüye doğru sıralamış ve yaşadıkları dönem açısından Câhiliyye, muhadramûn ve İslâmiyyûn dönemlerine ayırarak toplamda 114 şair hakkında bilgiler zikretmiştir.<sup>5</sup> İbn Sellâm el-Cumahî'den sonra Tabakât ismiyle bu sahada görülen ikinci örnek, bir hiciv şairi olan Di'bil b. Ali el-Huzâ'î'ye (ö. 246/860) ait *Tabakâtu's-Şu'arâ* adlı eserdir. Di'bil bu eserinde câhiliyye döneminden kendi dönemine kadar yaşamış şairleri ele alarak ikinci derecedeki şairlere de yer vermiştir.<sup>6</sup> İbn Kuteybe (ö. 276/889) *Tabakâtu's-Şu'arâ* adıyla da meşhur olmuş *eş-Şi'r ve's-Şu'arâ* adlı eserinde şiir ve çeşitleri hakkında bir giriş yaptıktan sonra “evâilu's-şu'arâ” başlığı ile bir kategori belirlemiş ve ardından toplamda 206 şairi Câhiliyye, İslâmiyye, Emevîler ve Abbâsîler şeklinde sınıflandırarak biyografik bilgilerin yanı sıra şiirlerinden de örnekler sunmuştur.<sup>7</sup>

<sup>2</sup> İbn Manzûr, (1994), *Lisânu'l-Arab*, 10/209.

<sup>3</sup> Durmuş, İsmail, (2010), “Tabakât”, *DİA*, c. 39, s. 288.

<sup>4</sup> Büşyiye, Muhammed Şâfi'î Miftâh, (2012), *Kutubu't-Tabakât: Zuhûruhâ ve Devruhâ ve Muhtevâhâ ve Hasâisuhâ*, s. 54.

<sup>5</sup> el-Cumahî, İbn Sellâm, (2001), *Tabakâtu fuḥûli's-şu'arâ*, thk. Mahmud Muhammed Şakir, c. I-II.

<sup>6</sup> el-Huzâ'î, Di'bil b. Ali, (1962), *Divânu Di'bil*, Matbaatu'l-Âdâb, s. 25-27.

<sup>7</sup> İbn Kuteybe, (2007), *eş-Şi'r ve's-Şu'arâ*, thk. Ahmed Muhammed Şakir, Dâru'l-Meârif.

Aynı zamanda Abbâsî halifelerinden olan şair ve edip İbnu'l-Mu'tez (ö. 296/908) *Tabakâtu's-Şu'arâ'il-Muhdesîn* ismini verdiği eserinde Abbâsîlerin kuruluşundan kendi dönemine kadar geçmiş şairlerin biyografilerine ve şiirlerinden örneklerle yer vermiştir.<sup>8</sup>

*Cemheratu Eş'ârî'l-Arab* adlı eseriyle Ebû Zeyd el-Kureşî (ö. 170/786 ?!)<sup>9</sup> şairleri meşhur kasidelerine göre yedi tabaka olarak sınıflandırmış, her tabakadaki yedi şairi meşhur kasideleriyle birlikte zikretmiştir. Câhiliyye dönemine ait yirmi üç adet, muhadramûn dönemine ait on altı adet, İslâmî döneme ait on adet en güzel şiirlerden seçilerek oluşturulan eser Arap edebiyatı tarihi ile ilgili gerek Câhiliyye dönemine dair gerekse İslâmiyet sonrası dönemlere dair ictimaî hayat hakkında önemli bilgileri ihtiva etmektedir.<sup>10</sup> Kitap isimlendirmesinde tabakât kelimesi geçmemekle birlikte aynı amaçla ve benzeri usullerle yazılmış bir diğer eser Abdulkâdir el-Bağdâdî'ye (ö. 1093/1682) ait *Hizânetu'l-Edeb* adlı eserdir. Arap dili, tarihi ve edebiyatı alanında çalışanlar için daima başvurulacak güvenilir bir ansiklopedik kaynak niteliği taşıyan bu eserde müellif, şairleri Câhiliyye, muhadramûn, İslâmiyet ve muvelledûn (muhdesûn) dönemi şairleri şeklinde tabakalara ayırmış ve bu şairlerin şiirlerini istişhâd niteliği (lügat ve nahiv kurallarını destekleyici delil olma niteliği) taşıyıp taşımadıkları yönünden değerlendirmeye tabi tutmuştur. Yapmış olduğu değerlendirmede kudemâ olarak nitelediği ilk iki döneme yani Câhiliyye ve muhadramûn dönemine ait şiirlerle istişhâd edileceği hususunda ittifak olduğunu, üçüncü tabakaya ait olan İslâmiyet dönemi şairlere ait şiirlerin ihtiyatla şâhid kabul edilebileceğini belirtirken dördüncü tabaka olan muhdesûn dönemi şiirlerle istişhâda izin verilemeyeceğini belirtmiştir.<sup>11</sup>

Şairleri doğup yetiştikleri coğrafi bölgelere göre sınıflandıran tabakât türünde yazılmış eserler de vardır. Bu tarzda yazılmış tabakât türü eserlerde şairler Hicaz şairleri, Mekke-Medine şairleri, Suriye şairleri, Irak şairleri, Mısır şairleri, Yemen şairleri, Endülüs şairleri, Hârizm şairleri gibi bölge ve mekan isimlerine göre tasnife tabi tutulmuştur. Bu tarzda yazılmış eserlerin meşhur olanları genellikle birbirinin tetimmesi (tamamlayıcısı) niteliğindedir. Bu alanda yazılmış ve isminde tabakât kelimesi kullanılmamış olup şöhret bulan eserlerin başlıcaları şunlardır: Seâlibî, (ö. 429/1038) *Yetîmetu'd-Dehr*, İmâduddîn el-İsfahânî, (ö. 597/1201) *Harîdatu'l-Kasr*, Şehâbeddîn el-Hafâcî, (ö. 1069/1659) *Reyhânetu'l-Elibbâ*, Muhibbî, (ö. 1111/1699) *Nefhatu'r-Rayhâne* ve bu çalışmanın mihverini oluşturan İbn Ma'sûm el-Medenî'nin (ö. 1120/1708) *Sulâfetu'l-'Asr* adlı eseri. Bu alanda yazılmış daha birçok eser olmasına rağmen burada kronolojik sıraya göre zikredilen bu eserler, alanında en şöhret bulmuş eserler olup genellikle Seâlibî'nin *Yetîmetu'd-Dehr*'inin etkisinde kalarak veya bu esere zeyl ve tetimme tarzında yazılmış eserlerdir.

Bu konuda dikkati çeken bir diğer tasnif türü ise kadın şairlere dair müstakîl olarak yazılmış, kadın şairlerin biyografilerini ve şiirlerini içeren eserlerdir.<sup>12</sup> Bu tarzda yazılmış eserlere örnek olarak şunları zikretmek mümkündür: İbn Kuteybe (ö. 276/889), *Kitâbu'n-Nisâ ve'l-Gazel*, Hârûn b. 'Ali b. Yahyâ el-

<sup>8</sup> İbnu'l-Mu'tez, Ebu'l-Abbâs Abdullah b. Muhammed, (1976), *Tabakâtu's- Şu'arâ'il-muhdesîn*, thk. Abdussettar Ahmed Ferâc, Dâru'l-Meârif.

<sup>9</sup> Ebû Zeyd el-Kureşî'nin hayatı hakkında bilgi bulunmadığı gibi hangi yüzyılda yaşadığı konusunda da farklı görüşler vardır. Hicrî II. veya III. yüzyılda yaşadığını kabul edenler olmakla birlikte IV veya V. yüzyıllarda yaşadığını iddia edenler de vardır. (Çöğenli M. Sadi, (1993), "Cemheretü eş'ârî'l-Arab", *DİA*, VII, 324.) el-Kureşî'ye dair yukarıda verilen vefat tarihi 9 nolu dipnotta verilen eserin neşredeni tarafından mukaddime bölümünde verilmektedir.

<sup>10</sup> Ebû Zeyd el-Kureşî, (2013), *Cemheretü eş'ârî'l-Arab*, thk. Salâhuddîn el-Hevvârî, el-Mektebetu'l-'Asriyye.

<sup>11</sup> el-Bağdâdî, Abdulkâdir, (1997), *Hizânetu'l-edeb*, thk. Abdusselâm Hârûn, Mektebetu'l-Hâncî, I-XII.

<sup>12</sup> Sezgin, Fuat, (1991), *G.A.S. / Târîhu't-Turâs el-'Arabî*, M. Fehmi Hicâzî, İdâretu's-Sekâfe ve'n-Neşr bi'l-Câmi'a, II/162-163.



Müneccim (ö. 288/901), *Kitâbu Ahbâri'n-Nisâ'*, Ebu'l-Ferac el-İsfahânî (ö. 356/967), *Kitâbu'l-İmâ' eş-Şevâir*, Nâcî b. Abdulvâhid b. et-Tarrâh (ö. 720/1320), *Kitâbu'n-Nisâ' eş-Şevâir*.<sup>13</sup>

Farklı ilmî disiplinlere dair, örneğin fıkıh âlimleri, hadis, lügat ve nahiv âlimleri, filozof, tabip vb. daha bir çok alana dair tasnifler yapılarak biyografi türünde çok sayıda eserin kaleme alınmasında, İslâm dininin temel kaynaklarını oluşturan Kur'an-ı Kerim ve hadislerde ilmi ve ilim adamlarını öven:

*Kulları içinde ancak âlimler Allah'a karşı haşyet duyarlar*, (Fâtır, 28) إِنَّمَا يَخْشَى اللَّهَ مِنْ عِبَادِهِ الْعُلَمَاءُ

*De ki: Bilenlerle bilmeyenler bir olur mu?* (Zümer, 9), قُلْ هَلْ يَسْتَوِي الَّذِينَ يَعْلَمُونَ وَالَّذِينَ لَا يَعْلَمُونَ

*Âlimler Peygamberlerin vârisleridirler*. (Tirmizi, İlim, 19) الْعُلَمَاءُ وَرَثَةُ الْأَنْبِيَاءِ

tarzı ifadelerin büyük rol oynadığını, alimlerin isimlerini kalıcı kılma ve varis olarak bıraktıkları ilmi gelecek nesillere aktarma düşüncesinin önemli bir motivasyon kaynağı oluşturduğunu söylemek mümkündür.

## 1. İbn Ma'sûm el-Medenî'nin hayatı, ilmî kişiliği ve eserleri

### 1.1. Hayatı

Asıl adı Sadruddîn Ali Hân b. Nizâmuddîn Ahmed b. Muhammed Ma'sûm el-Huseynî el-Medenî'dir. <sup>14</sup> Aslen Şirazlı olup Medine'ye yerleşen bir aileye mensuptur. Nesebi baba tarafından felsefe, kelâm, mantık, astronomi ve matematik âlimi Mir Gıyâseddin Mansûr (ö. 949/1542) ile filozof Sadreddin Şîrâzî'ye (ö. 1050/1641) ulaşır. Kendi eserlerindeki ifadelerinde nesebinin Hz. Hüseyin'in torunu Zeyd b. Ali Zeynelâbidîn'e ulaştığını belirtir.<sup>15</sup> İbn Ma'sûm'un annesi, o dönemde Hicaz bölgesinde yaşayan Şâfîilerin imamı Ahmed el-Menûffî'nin kızıdır.<sup>16</sup> el-Medenî 15 Cemâziyevvel 1052 tarihinde (11 Ağustos 1642) dünyaya geldi.<sup>17</sup> Doğum yeri hususunda farklı bilgiler olmakla birlikte tercih edilen görüşe göre İbn Ma'sûm Medine'de dünyaya gelmiştir. Mekke'de doğduğunu savunlar da vardır.<sup>18</sup> Şiirlerinde doğum yerini Medine olarak zikretmesi, kaynakların çoğunlukla doğum yerinin Medine olarak tercih edilmesinde etkili olmuştur. [Serî']:

فَأَنهَا لِي سَابِقًا مَوْلِدًا

وَبَوَّئْتِي طَيْبَةً مَوْطِنًا

Beni yurt olarak Taybe'ye (Medine'ye) yerleştirdi. Çünkü o benim doğduğum yerdir.<sup>19</sup>

İbn Ma'sûm el-Medenî'nin çocukluk ve gençlik yıllarına dair kaynaklarda detaylı bilgi olmamakla birlikte gençlik çağına kadar doğduğu şehir Medine'de ve ilim tahsili için gittiği Mekke'de ikâmet ettiği anlaşılmaktadır. Haydarâbâd Sultanı Abdullah Kutubşah İbn Ma'sûm'un babasını nâibu's-saltana olarak görevlendirmek üzere davet etmesi ve babasının 1054/1644 yılında Medine'den ayrılması üzerine İbn Ma'sûm Medine'de ailesiyle kaldı ve tahsiline bir müddet Medine'de, daha sonra da Mekke'de devam

<sup>13</sup> Subaşı, Derya Adalar, (2021), "Arap Edebiyatında Tabakât Türününün Gelişimi", *AÜ Dil ve Tarih-Coğrafya Fak. Doğu Dilleri Dergisi*, c. VI, s. 40.

<sup>14</sup> Zirikli, (1980), *el-A'lâm*, Dâru'l-İlm li'l-Melâyîn, IV, 258.

<sup>15</sup> İbn Ma'sûm, (1988), *Silvetu'l-Garîb*, thk. Şâkir Hâdî Şükür, Âlemu'l-Kutub, s. 84-85.

<sup>16</sup> Öz, Mustafa, (1999), "İbn Ma'sûm", *DİA*, XX, 172.

<sup>17</sup> el-Kummî, Abbâs, (2005), *Sefînetu'l-Bihâr ve Medînetu'l-Hukmi ve'l-Êsêr*, thk. Mecme'u'l-Buhûsi'l-İslâmiyye, s. 246.

<sup>18</sup> Zirikli, (1980), *el-A'lâm*, IV, 258.

<sup>19</sup> İbn Ma'sûm, (1988), *Dîvânu İbn Ma'sûm*, thk. Şâkir Hâdî Şükür, Âlemu'l-Kutub, s. 137.

etti.<sup>20</sup> Arap Dili ve İslâmî ilimlere dair ilk eğitimini burada aldıktan sonra babasının daveti üzerine milâdî 1066 yılında Mekke'den ayrılarak Hindistan yolculuğuna başladı.<sup>21</sup> İki yıl süren ve hayatında önemli bir dönüm noktası olduğunu kendi ifadesiyle eserlerinde dile getiren İbn Ma'sûm 1068/1657 yılında Haydarâbâd'a ulaştı. Burada bulunduğu yıllarda da ilmî faaliyetlerini devam ettirdi.<sup>22</sup> Burada bulunduğu on sekiz yıl boyunca Sultan Kutubşah'ın himayesinde ve babasının devlet kademelerindeki üst düzey görevleri sayesinde ilmî faaliyetlerine rahat bir şekilde devam etti. Ancak Kutubşah'ın ölümünden sonra hükümdar olan Vezir Mirza Ebu'l-Hasan, babası Nizâmeddîn Ahmed'i ve İbn Ma'sûm el-Medenî'yi hapse attırdı. Babasının 1086/1675 yılında hapishanede ölmesinin ardından hapisten kaçarak Burhânîpûr'a gidip Bâbürlü Hükümdarı Evrengzîb'e sığındı. Dönemin Bâbürlü Hükümdarı Evrengzîb İbn Ma'sûm'u çok iyi karşıladı ve ona han ünvanı vererek 1300 atlıdan oluşan askerî birliğe emir tayin etti. Daha sonra Hükümdar tarafından Ahmednagar şehrine Evrengâbâd muhafızı olarak görevlendirildi. Bir müddet burada görev yaptıktan sonra Mâhor genel valiliğine, ardından da Burhânîpûr saray dîvanı başkanlığına getirildi. Uzun yıllar bu görevi yürüttükten sonra Hükümdar'dan affını istedi ve görevinden istifa ederek ailesiyle birlikte yerleşmek üzere Mekke'ye gitti. Hac görevini yerine getirdikten sonra Medine'ye gitti. Bölge şartlarının değiştiği ve aradığı uygun bir ortamı bulamadığı gerekçesiyle yolculuğuna devam etti. Basra, Necef, Kerbelâ'ya uğrayarak Bağdat'a geldi. Buralarda da aradığı ilmî bir çevre bulamayan İbn Ma'sûm İran'a gitmeye karar verdi. Kum, Horasan, Meşhed ve İsfahan'dan sonra dedelerinin memleketi olan ve o dönemde bir ilim merkezi olan Şiraz'a geldi. Şiraz'da yerleşmeye karar veren İbn Ma'sûm büyük dedesi Mîr Gıyâseddin Mansûr'un kurucusu olduğu el-Medresetu'l-Mansûriyye'de ders vermeye başladı ve ömrünün sonuna kadar burada öğretim faaliyetlerini sürdürdü.<sup>23</sup>

Şâirin vefat tarihi hakkında farklı bilgiler vardır. İbn Ma'sûm el-Medenî'nin vefatının hicrî 1117<sup>24</sup>, 1118<sup>25</sup> ve 1119<sup>26</sup> olduğu şeklinde üç farklı tarih, kaynaklarda zikredilmektedir. Hayatının son dönemini atalarının yurdu olan Şiraz'da Medresetu'l-Mansûriyye'de ders vererek öğretim faaliyetleriyle geçiren İbn Ma'sûm, tercih edilen görüşe göre hicrî 1120 senesinde vefat etti ve Çerâğ-ı Cihân ( الشاه چراغ ) lakabıyla tanınan Seyyid Ahmed b. Mûsâ b. Ca'fer'in hazîresinde büyük dedesi Gıyâseddin Mansûr'un kabrinin yanına defnedildi.<sup>27</sup>

## 1.2. İlmî kişiliği

İbn Ma'sûm el-Medenî'nin iyi bir zekâ ve güçlü bir hafızaya sahip olduğu anlaşılmaktadır. Çok seyahat etmiş, farklı coğrafyalar görerek, bu bölgelerde bulunan seçkin ilim adamlarının ders halkalarına katılmıştır. Ziyaret ettiği ve yerleştiği yerlerin idarecilerinin teveccühü ile karşılaştı. Büyük bir askerî birlikten sorumlu muhafızlık görevi, bölge valiliği, Burhânîpûr saray dîvan başkanlığı gibi üst düzey önemli idarî görevlerde bulunmuştur.

<sup>20</sup> İbn Ma'sûm, (1988), *Silvetu'l-Ğarîb*, s. 29.

<sup>21</sup> el-Huseynî, Gulâmuddîn Ali Âzâd, (2015), *Subhatu'l-Mercân fi Êsêri Hindistan*, thk. Muhammed Sa'îd et-Tarihî, Dâru'r-râfidîn, s. 160-161.

<sup>22</sup> Ergin, M. Mesut, (2004), *İbn Ma'sûm el-Medenî Şâiran*, Dâru'l-Beyrûtî, s. 44; İbn Ma'sûm, (1988), *Silvetu'l-Ğarîb*, s. 37.

<sup>23</sup> el-Huseynî, Gulâmuddîn Ali Âzâd, (2015), *Subhatu'l-Mercân*, s. 161-163; Öz, Mustafa, (2007), "İbn Ma'sûm" *DİA*, XX, 172.

<sup>24</sup> el-Huseynî, Gulâmuddîn Ali Âzâd, (2015), *Subhatu'l-Mercân*, s. 163; Corci Zeydan, (ts.) *Tarihu Âdâbi'l-Lugati'l-Arabîyye*, Dâru'l-Hilâl, III, 306.

<sup>25</sup> Mirza Abdullah el-İsfahânî, (1980), *Riyâdu'l-Ulemâ*, thk. Seyyid Ahmed el-Huseynî, Matbaatu'l-Hiyâm, III, 367.

<sup>26</sup> el-Kummî, Abbâs, (2005), *Sefînetu'l-Bihâr*, s. 246.

<sup>27</sup> Ahmed en-Necefî, (1994), *el-Ğadıru fi'l-Kitâbi ve's-Sünneti ve'l-Edebi*, Muessesetu'l-A'lamî, XI, 406.

İbn Ma'sûm el-Medenî'nin eriştiği ilmî seviyede pay sahibi olan hocalarını Hicaz bölgesi ve Hindistan bölgesi âlimleri olarak ele almak mümkündür. Medine ve Mekke'de ders halkalarına katılıp ilim tahsil ettiği hocalarından bazıları şunlardır:

- Zeyneddin b. Hasan eş-Şâmî el-Âmilî (ö. 1062/1652)<sup>28</sup>: İbn Ma'sûm el-Medenî "*Sulâfetül-Asr*" adlı eserinde Hicaz bölgesi âlim ve şâirlerinden bahsederken aynı zamanda hocası olan el-Âmilî'nin ilim ve faziletine dair övücü ifadelerde bulunmaktadır.<sup>29</sup>

- Muhammed Bâkır el-Horasânî (ö. ?): Kaynaklarda hayatı hakkında detaylı bilgiye ulaşılamayan el-Horasânî, İbn Ma'sûm el-Medenî'nin "*Sulâfetu'l-Asr*" adlı eserinde, devrinin müçtehitlerinden biri olarak vasıflandırdığı ve ders halkalarına katıldığını övgüyle ifade ettiği hocalarından birisidir.<sup>30</sup>

- Abdullah Bâkşîr el-Mekkî (ö. 1078/1668): Hicaz bölgesi âlimlerinden olup İbn Ma'sûm el-Medenî'nin "Arap dili imamlarının sonuncusu" ( خاتمة ائمة العربية ) olarak vafettiği ilk dönem hocalarındandır.<sup>31</sup>

Hindistan'da yaşadığı dönem boyunca babasının üst düzey bir görevde bulunması sebebiyle dönemin seçkin âlimlerinden ders alma imkânı bulan el-Medenî'nin bu dönemde ilim tahsil ettiği hocalarından bazıları şunlardır:

- Muhammed eş-Şâmî el-Haşrî el-Âmilî (ö. 1093/1682): Hindistan'ı sonradan yurt edinen aslen Şam bölgesinden olduğu künyesinden anlaşılan Muhammed eş-Şâmî el-Âmilî, Hindistan'da dönemin önemli âlim, şâir ve edebiyatçılarından biridir.<sup>32</sup> İbn Ma'sûm hocası Muhammed el-Âmilî'den fıkah dersinin yanı sıra nahiv, beyân, nesir ve nazım gibi edebiyat ilimlerini tahsil etmiştir. Hocasının ilmî ve ahlâkî gelişiminde kendisi üzerinde büyük izler bıraktığını şu sözleriyle ifade eder:

وَلَهُ عَلَيَّ مِنَ الْحُقُوقِ الْوَاجِبِ شُكْرُهَا... وَهُوَ شَيْخِي الَّذِي أَخَذْتُ عَنْهُ فِي بَدْءِ خَالِي...

"Şükretmemi gerektiren üzerimde (çok) hakları vardır. O, benim şu anki durumuma ulaşmama vesile olan ilk ilimleri aldığım üstadımdır".<sup>33</sup>

- Ca'fer bin Kemâleddîn el-Bahrânî (ö. 1091/1680): Terceme kitaplarında hakkında detaylı bilgiye ulaşılamayan ancak İbn Ma'sûm el-Medenî'nin "*Sülvetu'l-Ğarîb*" adlı eserinde kendisinden övgüyle ve döneminin faziletli âlimlerinden biri olarak bahsettiği hocalarındandır.<sup>34</sup>

İbn Ma'sûm ile ilgili kaynaklarda verilen bu bilgiler, şâirin ilmî ve edebî kişiliğinin yanı sıra çok yönlü bir kültür ve birikime, aynı zamanda idarî bir kabiliyete de sahip olduğunu göstermektedir. Uzun yıllar idarî görevlerde bulunmuş, hükümdar tarafından itibarlı bir konumda iken yönetim değişiklikleri neticesinde yeni yöneticiler tarafından hasmâne tavırlarla karşılaşmıştır. Nitekim kırk altı sene gibi uzun bir süre kaldığı Hindistan'ı terk etmek durumunda kalmıştır.<sup>35</sup>

Aslen Şirazlı bir aileye mensûp olmasına rağmen Medine'de doğmuş, ilköğrenimine burada başlayıp Mekke'de devam etmiş olması, çocukluk ve gençlik yıllarını buralarda geçirmiş olması sebebiyle kendisini Hicaz bölgesine ait olarak görmekte ve bunu şiirlerine yansıtmaktadır. Kutsal bölgelere olan

<sup>28</sup> el-Muhibbî, Muhammed Emin, (t.s.), *Hulâsatu'l-Eser fi 'Ayâni'l-Karni'l-Hâdî 'Aşer*, Dâru Sâdır, s. 191-192.

<sup>29</sup> İbn Ma'sûm, (1906), *Sulâfetu'l-Asr*, el-Mektebetu'l-Murtazaviyye, s. 308.

<sup>30</sup> İbn Ma'sûm, (1906), *Sulâfetu'l-Asr*, s. 491.

<sup>31</sup> İbn Ma'sûm, (1906), *Sulâfetu'l-Asr*, s. 217.

<sup>32</sup> el-Muhibbî, *Hulâsatu'l-Eser*, IV, 65-73.

<sup>33</sup> İbn Ma'sûm, (1906), *Sulâfetu'l-Asr*, s. 324.

<sup>34</sup> Ergin, M. Mesut, (2004), *İbn Ma'sûm el-Medenî Şâiren*, s. 55; İbn Ma'sûm, (1988), *Sülvetu'l-Ğarîb*, s. 224.

<sup>35</sup> İbn Ma'sûm, (1968), *Envâru'r-Rabi'*, thk. Şâkir Hâdî Şükür, Matbaatu'n-Nu'mân, I, 8.

sevgi ve iştihakını, Hz. Peygamber'e olan sevgi ve muhabbetini methiye ve mersiye türünde yazmış olduğu kasidelerinde sıklıkla dile getirmektedir. Örnek: [Vâfir]

وَحَرَ فُؤُدُهُ شَوْقًا لِنَجْدٍ وَأَيْنَ الْهِنْدُ مِنْ نَجْدٍ وَأَيَّ

...Gönlü iştihakla Necid'i (Hicaz bölgesini) özledi, Hindistan nerede?..Necid nerede?.. ve nereden..<sup>36</sup>

وَمَبْدَأُ كُلِّ إِحْسَانٍ وَحُسْنَى خَتَامُ جَمِيعِ رُسُلِ اللَّهِ حَقًّا  
وَأَشْرَقَ فِي الْبَسِيطَةِ كُلِّ مَعْنَى بِمَوْلِدِهِ أَضَاءَ الْكَوْنِ نُورًا

Hakikati getiren bütün Allah elçilerinin sonuncusu, Ve her iyiliğin ve güzelliğin başlangıcı,

Doğumuyla bütün kâinatı aydınlattı, ve yeryüzündeki her konağı aydınlattı.<sup>37</sup>

### 1.3. Eserleri

Küçük yaşlarda şiir yazmaya başlayan İbn Ma'sûm çokça seyahat ederek farklı ülkeleri yurt edinmiş ve önemli idarî görevlerde bulunmuş olmasına rağmen geride birçok eser bırakmıştır. Geride bıraktığı eserleri özellikle Arap Dili ve Belagati olmak üzere çok yönlü bir ilmî birikime sahip olduğunu göstermektedir;

#### 1- *Riyâzu's-Sâlikîn fi Şerhi Sahîfeti Seyyidi's-Sâcidîn*

Necmeddîn Bahâ el-Alevî'nin rivayet ettiği İmam Zeynelâbidîn'in elli dört dua ve münâcâtını içeren eser üzerine 1106/1694'te yazdığı şerhtir. Muhammed Emîn el-Hüseynî tarafından tahkik edilen eser Tahran (1271, 1304, 1317), Tebriz (1334) ve İstanbul'da(1951) basılmıştır.<sup>38</sup>

#### 2- *Sülvetu'l-Ġarîb ve Usvetu'l-Erîb*

Şâir 1064/1654 yılında başladığı, iki yıla yakın süren Hicaz-Hindistan yolculuğu esnasında yaşadığı ilginç olayları, karşılaştığı kimseleri, onlarla yaptığı müzakereleri anlattığı bu eserini 1075/1664 yılında tamamlamıştır.<sup>39</sup> Tahkiki Şâkir Hâdî Şükr tarafından yapılan eser *Rihletu İbn Ma'sûm el-Medenî ev Sülvetu'l-Ġarîb ve Usvetu'l-Erîb* adıyla Beyrut'ta 1988 yılında yayımlanmıştır.<sup>40</sup>

#### 3- *Dîvân*

İbn Ma'sûm el-Medenî'ye ait 5000 beyitten meydana gelen eser Şâkir Hâdî Şükr tarafından tahkik edilerek 1988 yılında Beyrut'ta neşredilmiştir. Eserin son bölümünde çeşitli şâirlerin şiirlerine yaptığı tahmisleri, bazı şâirlerin müveşşahlarına nazîreleri ve dostluk üzerine kaleme aldığı çeşitli urcûzeleri yer almaktadır.<sup>41</sup>

<sup>36</sup> İbn Ma'sûm, (1988), *Dîvan*, s. 437.

<sup>37</sup> İbn Ma'sûm, (1988), *Dîvan*, s. 438.

<sup>38</sup> el-Bağdâdî, İsmail Paşa, (1982), *Hediyetu'l-Ârifin*, Dâru'l-Fikr, I, 763.

<sup>39</sup> İbn Ma'sûm, (1988), *Sülvetu'l-Ġarîb*, s. 303.

<sup>40</sup> İbn Ma'sûm, (1988), *Rihletu İbn Ma'sûm el-Medenî ev Sülvetu'l-Ġarîb*, thk. Şâkir Hâdî Şükr, Âlemu'l-Kütüb.

<sup>41</sup> Ahmed en-Necefi, (1994), *el-Ġadîr*, XI, 405; Öz, Mustafa, (2007), "İbn Ma'sûm", *DİA*, XX, 172.

4- *Envâru'r-Rabî' fi Envâ'il-Bedî'*

Şâirin Hz. Peygamberi methetmek için 1077/1666 yılında yazdığı ve içinde çoğunlukla bedîî sanatların geçtiği 149 beyitlik bediyye tarzındaki kasidesinin şerhidir. Eserde 12.000 beyte varan şiir örneklerinin yanı sıra birçok edebî metin, tarihî hadise ve fikhî mesele yer almaktadır. Eser ilk olarak Haydarâbad'da (h.1273), daha sonra Şâkir Hâdî Şükr tarafından tahkik edilerek Tahran'da (h. 1304), 1968 yılında Kerbela'da ve 1969'da Necef'te neşredilmiştir.<sup>42</sup>

5- *Sulâfetu'l-Asr fi Mehâsini's-Şu'arâi bi Külli Mısr*

Şâirin 1082/1671 yılında Hindistan'da kaleme aldığı, XI/XVII. yüzyılda yaşayan şairlerin biyografilerini ve şiirlerinden örnekleri içeren eseri ikinci bölümde detaylı olarak ele alınıp incelenecektir.

6- *el-Kelimu't-Tayyib ve'l-Ğaysu's-Sayyib fi'l-Ed'iyeti'l-Me'sûre*

Hz. Peygamber ve Ehl-i beytten intikal eden duaları ihtiva eden eseridir. Kâsım Hüseyin Avz tarafından tahkik edilen eserin ilk olarak Tahran (1326) ve daha sonra 2013 tarihli Kuveyt baskıları mevcuttur.<sup>43</sup>

7- *el-Hadâiku'n-Nediyye fi Şerhi'l-Fevâidi's-Samediyye*

Bahâeddin el-Âmilî'nin nahve dair yazmış olduğu *el-Fevâidu's-Samediyye* adlı eserinin şerhi olup İbn Ma'sûm el-Medenî'nin 1079/1699 da telif ettiği eseridir.<sup>44</sup>

8- *ed-Deracâtu'r-Rafî'a fi Tabakâti'l-İmâmiyye mine's-Şî'a*

İbn Ma'sûm el-Medenî'nin bu eserinde sahâbe, tâbiîn ve imamlardan doğrudan hadis rivayet eden muhaddislerle âlimler, fakihler, filozoflar, Arap edebiyatı âlimleri mutasavvıflar, hükümdarlar, emirler, vezirler, şairler ve ilimde meşhur kadınlar on iki bölümde ele alınmıştır.<sup>45</sup> Eser ilk olarak Necef'te 1962 senesinde Matba'atu'l-Haydariyye tarafından Muhammed Sâdık Bahru'l-Ulûm tahkiki ile neşredilmiştir.<sup>46</sup>

9- *Hadîkatu'l-İlm* (Haydarâbad, 1266/1849)<sup>47</sup>10- *Muvazzıhu'r-Reşâd fi Şerhi'l-İrşâd*<sup>48</sup>

Teftazânî'nin nahve dair yazdığı *İrşâdu'l-Hâvî* adlı eserinin şerhidir.<sup>49</sup>

11- *ez-Zehra fi'n-Nahvi*<sup>50</sup>

<sup>42</sup> İbn Ma'sûm, (1968) *Envâru'r-Rabî'*, thk. Şâkir Hâdî Şükür, Matbaatu'n-Nu'mân.  
İbn Ma'sûm, (2014), *el-Kelimu't-Tayyib*, thk. Kâsım Hüseyin Avz, Mektebtu'l-Fikr; en-Necefî, (1994), *el-Ğadîr*, Müessesetu'l-A'lamî, XI, 404.  
<sup>44</sup> en-Necefî, (1994), *el-Ğadîr*, XI, 348.  
<sup>45</sup> İbn Ma'sûm, (1983), *ed-Deracâtu'r-Rafî'a fi Tabakâti'l-İmâmiyye mine's-Şî'a*, thk. Muhammed Sâdık Bahru'l-Ulûm, Müessesetu'l-Vefâ.  
<sup>46</sup> Ergin, M. Mesut, (2004), *İbn Ma'sûm el-Medenî Şâiren*, s. 70.  
<sup>47</sup> Öz, Mustafa, (2007), "İbn Ma'sûm" *DİA*, XX, 173; Ergin, M. Mesut, (2004), *İbn Ma'sûm el-Medenî Şâiren*, s. 74.  
<sup>48</sup> Ahmed en-Necefî, (1994), *el-Ğadîr*, XI, 404.  
<sup>49</sup> Öz, Mustafa, (2007), "İbn Ma'sûm" *DİA*, XX, 173.  
<sup>50</sup> Ahmed en-Necefî, (1994), *el-Ğadîr*, XI, 405.

12- *Ahvâlu's-Sahâbe ve't-Tâbi'in ve'l-Ulemâ*

İbn Ma'sûm'un tamamlayamadığı eserlerindedir. Yalnız sahabeyle ilgili bölümünün bir kısmı yazılabılmıştır.<sup>51</sup>

13- *et-Tırâz fi 'İlmi'l-Luğa*

Fîrûzâbâdî'nin Kâmûs'u tarzında bir sözlük çalışması olup, ömrünün son günlerinde bir kısmını yazıp tamamlayamadığı bir eserdir.<sup>52</sup>

Bu eserlerin yanı sıra teracim kitaplarında ismi geçen ancak günümüze kadar ulaşmamış diğer eserleri de şunlardır;

14- *Risâle fi Ağâliti'l-Fîrûzâbâdî fi'l-Kâmûs*<sup>53</sup>15- *et-Tezkira fi'l-Fevâidi'n-Nâdirâ*<sup>54</sup>16- *Nefsetu'l-Masdûr*<sup>55</sup>17- *Mihakku'l-Karîz*<sup>56</sup>18- *Risâle fi'l-Müselsele bi'l-Âbâ*<sup>57</sup>**2. Sulâfetu'l-'Asr**

İbn Ma'sûm'un tam ismi *Sulâfetu'l-Asr fi Mehâsini's-Şu'arâ' bi Külli Mısr* (سلافة العصر في محاسن الشعراء) adlı eseri XI. (XVII.) yüzyılda yaşayan şâirlerin biyografisini ve şiirlerinden örnekleri içermektedir. Müellif eserini Hindistan'da iken kaleme almış ve 1082/1671 yılında tamamlamıştır.<sup>58</sup> İbn Ma'sûm şâirleri yaşadıkları bölgelere göre gruplandırmış ve eserini 5 bölüme ayırmıştır.<sup>59</sup>

Birinci bölümü "في محاسن أهل الحرمين الشريفين" olarak isimlendiren İbn Ma'sûm bu bölümde 34 Mekke şâirine, 14 Medine bölgesi şâirine yer vererek şiirlerinden örnekler zikretmiş ve ilk sırada babası Emîr Nizâmuddîn Ahmed b. Muhammed Ma'sûm el-Hüseynî'ye yer vermiştir.<sup>60</sup>

İkinci bölümde "في محاسن أهل الشام ومصر ونواحيهما" başlığı ile 23 Şam ve 12 Mısır şâiri zikredilmiştir.

Üçüncü bölüm "في محاسن أهل اليمن" olarak isimlendirilmiş ve bu bölümde 14 Yemenli şâirden bahsedilmiştir.

<sup>51</sup> Ergin, M. Mesut, (2004), *İbn Ma'sûm el-Medenî Şâiren*, s. 73.

<sup>52</sup> Muhammed Bâkir el-Hânsârî, (1391), *Ravdâtu'l-Cennât*, thk. Esedullah İsmâiliyyân, Matbaatu'l-Hayderiyye, IV, 395.

<sup>53</sup> Ahmed en-Necefi, (1994), *el-Ğadîr*, XI, 404.

<sup>54</sup> Ahmed en-Necefi, (1994), *el-Ğadîr*, XI, 404.

<sup>55</sup> İbn Ma'sûm, (2006), *Rihletu İbn Ma'sûm*, thk. Şâkir Hâdî Şükür, ed-Dâru'l-'Arabiyye li'l-Mevsû'ât, s. 7.

<sup>56</sup> İbn Ma'sûm, (2006), *Rihletu İbn Ma'sûm*, s. 7.

<sup>57</sup> Ahmed en-Necefi, (1994), *el-Ğadîr*, XI, 404.

<sup>58</sup> İbn Ma'sûm, (1906), *Sulâfetu'l-Asr*, s. 599.

<sup>59</sup> İbn Ma'sûm, (1906), *Sulâfetu'l-Asr*, s. 9.

<sup>60</sup> İbn Ma'sûm, (1906), *Sulâfetu'l-Asr*, s. 10.

Dördüncü bölümde “في محاسن أهل العجم والبحرين والعراق” başlığı altında 4 İran, 9 Bahreyn ve 6 Irak şâiri ele alınmış, şiirlerinden örnekler sunulmuştur.

Beşinci bölüm “في محاسن أهل المغرب” olarak isimlendirilmiş ve bu bölümde ise Marakeş-Fas bölgesine ait 8 şâire yer verilmiştir.<sup>61</sup>

Müellif eserin giriş bölümünde, bu eseri yazma amacını açıklama sadedinde Hafâcî'nin *Reyhânetu'l-Elibbâ ve Zehratu'l-Hayâti'd-Dünya* adlı kitabının kendisine ulaştığını ve tam da kendisinin amaçladığı gayeye yönelik bir eser olduğunu zikrederek, eserin müellifi ve kitabı hakkında övücü ifadeler kullandıktan sonra bir takım eksik kalan yönleri tamamlama gayesiyle bu çalışmaya başladığını ifade etmektedir.<sup>62</sup> Müellif yine eserin mukaddimesinde *Sülâfetu'l-Asr*'ı yazarken Se'âlibî'nin *Yetîmetu'd-Dehr* ve Ali b. Hasan el-Bâharzî'nin *Dümyetu'l-Kasr* adlı eserlerinin yöntemini takip ettiğini ifade etmektedir.<sup>63</sup> İbn Ma'sûm'un eseri, metodunu esas aldığı *Yetîmetu'd-Dehr* ve *Dümyetu'l-Kasr* ve yine zeyil olarak yazmayı amaçladığı *Reyhânetu'l-Elibbâ* eserlerinde olduğu gibi yöntem bakımından tabakât kitaplarından farklı olarak şâir ve edipleri alfabetik değil yaşadıkları şehir ve beldelere, mensup oldukları idarî bölgelere göre tasnif etmiştir.

İbn Ma'sûm yine mukaddime bölümünde eserini 5 kısma ayırdığını ve her bir bölüme başlık koyduğunu dile getirerek kitabını *Sülâfetu'l-Asr fi Mehâsini Ehli's-Su'arâ' bi külli Mısr* olarak isimlendirdiğini ifade etmekte ancak niçin bu ismi seçtiğine dair bir izahat yapmamaktadır.

Eser sadece biyografi amacıyla kaleme alınmadığı için şâir ve edipler hakkında fazla biyografik bilgi verilmemiştir. Zengin nazım ve nesir seçmeleri ve bol şiir örnekleriyle, anekdotlardan meydana gelmektedir. Bu yönüyle eser bir şiir antolojisi niteliğindedir. Hicaz bölgesi şâirlerine sayıca daha fazla yer verildiği (Mekke 34 şâir, Medine 19), aynı zamanda Mekke ve Medineli şâirlerin biyografileri ile ilgili diğer bölge şâirlerine kıyasla daha fazla bilgi sunulduğu ve şiirlerinden örneklemelerin de daha fazla olduğu dikkati çekmektedir.

Üslûp bakımından, şâirin edebî/secili nesir biçimini tercih ettiği görülürken, yer yer övgü ve tasvirlerde abartılı ifadelerin dikkat çektiği söylenebilir. Örneğin Ebu'l-Bahr el-Hattî el-Bahrânî (ö. 1028/1619) adlı şâir hakkında aşağıdaki ifadeleri kullanmaktadır:

ناهج طرق البلاغة والفصاحة. الزاخر الباحث الرحيب المساحة. البديع الأثر والعيان. الحكيم الشعر الساحر البيان

“Belagat ve fesahat yollarının açıklayıcısı, edebiyata hâkimiyeti açısından çapı geniş, şiirin bilgini, ifadesi etkileyici”<sup>64</sup>

Tanıttığı şâirle ilgili secî sanatı içeren bir üslupla nesir biçiminde yukarıdaki ifadeleri zikrettikten sonra şâirin şiirinden beyitlerle edebî yönüne örnekler sunmaktadır; [Kâmil]

كَالْغُصْنِ حَرَكَهُ الْهَوَى فَنَادَا

لَجِبْتُ بِعِطْفِئِهِ السَّمُولُ فَمَادَا

نُجْلًا وَأَرَامَ الْجِمَى أَجْيَادَا

رَيْمٌ أَعَارَ مَهَى الصَّرِيمِ لَوَاحِظًا

<sup>61</sup> İbn Ma'sûm, (1906), *Sülâfetu'l-Asr*, S. 563-598.

<sup>62</sup> İbn Ma'sûm, (1906), *Sülâfetu'l-Asr*, s. 8.

<sup>63</sup> İbn Ma'sûm, (1906), *Sülâfetu'l-Asr*, s. 7.

<sup>64</sup> İbn Ma'sûm, (1906), *Sülâfetu'l-Asr*, s. 524.

يبض الطُّبَا يَوْمَ الْقَرَاعِ جَلَادًا

جُنْتُ اللَّحَاظِ وَإِنَّهَا لَأَشَدُّ مِنْ

Şarap onun gövdesini sarstı ve o da rüzgarın hareket ettirdiği bir dal gibi sallandı ve eğildi.

Bir ceylan ki iri gözlerini verimsiz toprakların yabancı ineklerine, boyunlarını da bölgenin ceylanlarına emanet verdi.

Kadınısı bakışları savaş gününde çarpışırken kılıcın sivri ucundan daha kuvvetlidir.

Şâir ve ediplerin biyografilerini verirken önce onlarla ilgili ulaştığı bilgileri edebî/secili nesir şeklinde ifade ederek daha sonra şiirlerinden örnekler vermektedir. Birçok şâir için benzeri övgü ifadeleri kullanılmaktadır. Şairin eserinde tanıttığı şairler için kullandığı söz konusu övgü ifadelerine aşağıdaki örnekleri vermek mümkündür;

الإمام العلامة . الهمام الفهامة . شيخ الاسلام . ملجأ الانام . مفتي المسلمين . صدر المدرسين . إمام الفقه والتفسير . خاتمة ائمة العربية . أحد فضلاء اليمن . وواحد أدباء الزمن.

Bazı şâirlerin şiirlerinden örnekler verirken şiirleri konularına göre başlıklara ayırmıştır. Bu başlıklar şöyle sıralanabilir;

Zühd Hakkında Sözleri ( وقوله في الزهد )<sup>65</sup>

Hamaset (Coşku/Cesaretlendirme) İle İlgili Sözleri ( وقوله في الحماسة )<sup>66</sup>

Gazel Türü Sözleri ( وقوله في الغزل )<sup>67</sup> veya

Haremeyn'in sultanını övmek için söylediği şiirler ( وقوله مادحًا سلطان الحرمين الشريفين )<sup>68</sup>

Cinas (sanatı) ile ilgili Sözleri ( وقوله في الجناس )<sup>69</sup>

Eserin bütününe bakıldığında biyografisi ve şiir örnekleri verilen şâirlere ayrılan bölümler yeknesaklık arz etmemektedir. Yani bir şâirle ilgili aktarılan bilgiler daha geniş yer tutarken bir başka şâirle ilgili daha az ve özlü bilgiler verilmektedir. Verilen örnek şiirler içinde aynı durum söz konusudur.

İbn Ma'sûm şâirlerin şiirlerinden örnekler aktardığı bölümlerde bazı şiirler hakkında değerlendirmelerde bulunmaktadır. Beğendiği şiirler hakkında övücü ifadeler kullanırken hatalı bulunduğu şiirlerin de hatalı yönlerine işaret etmektedir. Bu hatalar nahiv kural ve kâidelerine uygunsuzluk olabildiği gibi, belagat kuralları ile ilgili veya şiir kusuru sayılabilecek hatalar da olabilmektedir. Örneğin;

Yemen bölgesi şâirlerini tanıttığı bölümde Yemenli bir şâir olan Şihâbuddin Ahmed b. Muhammed el-Ünsî el-Yemenî ile ilgili aşağıdaki bilgileri verirken aynı zamanda bahsi geçen şairin edebî yönüne dair de değerlendirmeler yapmaktadır:

شاعر حظي من الأدب بنصيب. وهو مع ذلك تارة يخطئ وطوراً يصيب. ورد مكة المشرفة فمدح بها سلطانها السيد الشريف زيد بن محسن بقصيدة طويلة الذيل. فأجازه عليها جائزة سنوية الذيل. على أن نظام أبياتها غير مؤتلف. وانتساق معانيها يتفاوت ويختلف. فهي كما قيل درة.

<sup>65</sup> İbn Ma'sûm, (1906), *Sülâfetu'l-Asr*, s. 17.

<sup>66</sup> İbn Ma'sûm, (1906), *Sülâfetu'l-Asr*, s. 18.

<sup>67</sup> İbn Ma'sûm, (1906), *Sülâfetu'l-Asr*, s. 19.

<sup>68</sup> İbn Ma'sûm, (1906), *Sülâfetu'l-Asr*, s. 150.

<sup>69</sup> İbn Ma'sûm, (1906), *Sülâfetu'l-Asr*, s. 421.



Edebiyattan payı olan bir şairdir. Ancak bununla birlikte bazen hata yapar bazen isabet eder. Mekke-i Mükerrreme'de bulunmuş ve Mekke'nin Sultanı Seyyid Zeyd b. Muhsin'i oldukça uzun bir kaside ile methetmiştir. Bunun üzerine Sultan onu bu kasidesinden dolayı ödüllendirmiştir. Ancak beyitlerinin sistemi alışlagelen beyit düzeninde değildir. Anlamlarındaki tutarlılık yer yer farklılık içermektedir. (Ancak bütün bunlara rağmen) o denildiği gibi bir cevherdir.<sup>70</sup>

İbn Ma'sûm eserine aldığı şairlerden biri olan Yemenli şâir Şihâbuddin Ahmed b. Muhammed el-Ünsî ile ilgili girişte yaptığı bu değerlendirmeden sonra şaire ait bir şiirde geçen bir beyiti değerlendirirken tespit ettiği hataları ise şu cümlelerle dile getirmektedir;

هذا البيت ملحون القافية اذ صوابها النصب لانها صفة لحلل وهي اسم كان والظرف المقدم خبره .

“Bu beyit kâfiye açısından hatalıdır. Onun doğrusu beyitin “halel” kelimesinin sıfatı olması sebebiyle nasb olmasıdır. “Halel” (kelimesi) “kâne”nin ismidir, mukadde zarf ise onun haberidir.”<sup>71</sup>

Söz konusu beyit şu şekildedir<sup>72</sup>: [Tavîl]

فَتِلْكَ الرَّيَاضُ الْبَائِمَاتُ كَانَ فِي عَوَاتِقِهَا مِنْ سُنْدُسٍ حُلَّلٍ حُضْرُ

“İşte bu gülümseyen (hoş) bahçeler, ipekten yeşil elbiseler onun omuzlarındadır.”

Yine aynı şaire ait bir başka beyitle ilgili olarak şu hataları zikretmektedir<sup>73</sup>;

هذا من قبيح التشبيه على ما فيه من الخلل

“Bu (beyit) içerisinde bulunan bir uyumsuzluktan dolayı kötü bir teşbih (örneğidir).

Yukarıda belagat sanatlarından biri olan teşbih açısından uygun bir örnek olmadığını ifade ettiği beyit ise şu şekildedir.<sup>74</sup> [Tavîl]:

وإن سَحَبَتْ أَذْيَالَهَا حَلَّتْ حَيَةً إِلَى الْمَاءِ تَسْعَى مَا لِأَحْصِيهَا أَثْرُ

Şayet uç kısmını, alt tarafındaki boşluktan gayret ederek suya doğru sürükleyip uzatabilseydi hayatta kalmaya devam ederdi.

Şair Muhammed el-Ünsî el-Yemenî yukarıdaki beyitin öncesinde dile getirdiği diğer beyitlerde hoş kokulu nergisler ve güllerden oluşan bir bahçenin zamanla solduğunu ifade ettikten sonra yukarıdaki benzetmeyi dile getirmekte, ancak İbn Ma'sûm ise bu benzetmeyi kötü bir teşbih olarak değerlendirmektedir.

Hatalı ve kusurlu bulduğu hususlara işaret ettiği gibi hata olarak değerlendirilebilecek, ancak hakikatte hata olmadığını düşündüğü beyitlere dair de izahlar yapmaktadır. Hicaz bölgesi şâirlerinden bahsettiği bölümde Mekkeli bir şâir olan Cemâluddîn Muhammed b. Abdullah et-Taberî'ye ait bir şiiri değerlendirirken nahiv hatası olarak algılanabilecek bir durumu şu ifadelerle açıklamaktadır.

(تنبيه) قد يتوهم أن قوله في البيت الثالث فاني هالك فيه لا شك لحن بناء على أن لا نافية للجنس واسمها في مثل ذلك مبني على الفتح ولا لحن بل فيه وجهان احدهما منع كونها نافية للجنس بل عاملة عمل ليس والخبر محذوف جوازاً. والثاني أن تكون نافية للجنس الا انها ملغاة والرفع بالابتداء ولم يجب تكرارها لجواز تركه في الشعر فاعلم.

<sup>70</sup> İbn Ma'sûm, (1906), *Sülâfetu'l-Asr*, s. 462-463.

<sup>71</sup> İbn Ma'sûm, (1906), *Sülâfetu'l-Asr*, s. 463.

<sup>72</sup> İbn Ma'sûm, (1906), *Sülâfetu'l-Asr*, s. 463.

<sup>73</sup> İbn Ma'sûm, (1906), *Sülâfetu'l-Asr*, s. 463.

<sup>74</sup> İbn Ma'sûm, (1906), *Sülâfetu'l-Asr*, s. 463.

"(Uyarı) (Şairin) üçüncü beyitteki "طاني هالك فيه لا شك" "şüphesiz ben bu konuda helak oldum" sözünde, buradaki "lâ"nın cinsini nefy eden "lâ" olması ve bu örnekteki isminin ise fetha üzere mebnî olması nedeniyle bir hata olduğu zannedilebilir. (Oysa) burada hatalı bir durum yoktur. İki vecih söz konusudur. Birincisi; Onun(lâ'nın) cinsini nefyeden lâ olması engellenmiş, aksine "leyse"nin ameli ile âmîl olup(leyse gibi amel edip), haberi cevazen hazfedilmiştir. İkinci (vecih) ise; cinsini nefyeden "lâ" olması ancak şu kadar var ki bu mülğâ bir durumdur. İbtidâi (cümle) olması nedeniyle merfu olmuş, şiirde terki câiz olduğundan tekrarı gerekmemiştir. Bunu böyle bil!"<sup>75</sup>

## 2.1. Eserde Biyografisi Verilen Şâirler

İbn Ma'sûm el-Medenî'nin "Sülâfetu'l-Asr" adlı eserinde, yaşadıkları şehir ve beldelere, mensup oldukları idarî bölge/saraylara göre tasnif ederek biyografik bilgiler ve şiirlerinden örnekler verdiği şâirler şunlardır;

### 2.1.1. Mekke ve Medîne Şâirleri

1. Nizâmuddîn Ahmed b. Muhammed Ma'sûm el-Hüseyni (Müellifin babası)
2. Seyyid Ahmed b. Mes'ûd b. eş-Şerîf Hasen b. Berakât el-Hasenî
3. Seyyid İmaduddîn b. Berakât b. Ca'fer b. Berakât b. Ebî Ğayy el-Hasenî
4. Seyyid Muhammed Yahya b. el-Emîr Nizâmuddîn Ahmed el-Hüseynî
5. el-İmâm Abdulkâdir Muhyiddîn b. Yahya et-Taberî el-Hasenî eş-Şâfi'î el-Mekkî
6. el-İmâm Zeynelâbidîn b. Abdulkâdir et-Taberî el-Hasenî
7. el-İmâm Ali b. Abdulkâdir et-Taberî
8. Cemâluddîn Muhammed b. Abdullah et-Taberî
9. el-Fadl b. Abdullah et-Taberî
10. Abdurrahman Vecîhuddîn b. İsâ b. Mürşid el-Ömerî el-Hanefî
11. Kâdî Şihâbuddîn Ahmed b. İsâ el-Mürşidî
12. Hanîfüddîn b. Abdurrahman el-Mürşidî
13. Seyyid Ömer b. Abdurrahîm el-Basîr el-Hüseynî eş-Şâfi'î el-Mekkî
14. Kâdî Cemâluddîn b. Muhammed b. Hasen Verâz el-Mekkî
15. Şeyh Abdulmelik b. Cemâluddîn el-İsâmî
16. Şeyh Muhammed b. Ahmed el-Menûfi
17. Kâdî Abdulcevâd el-Menûfi
18. Kâdî Tâcuddîn b. Ahmed b. İbrahim el-Mâlikî el-Mekkî
19. Şeyh Muhammed b. eş-Şeyh Ahmed Hakîm el-Melik
20. Molla Ali b. Molla Kâsım b. Nî'metullah eş-Şirâzî el-Mekkî
21. Şihâbuddîn Ahmed b. Molla Ali
22. Şeyh Abdulaziz b. Muhammed ez-Zemzemî eş-Şâfi'î
23. Şeyh Fahrüddîn Ebû Bekr el-Hâtûnî
24. Şeyh Ahmed b. Muhammed b. Ali el-Cevherî el-Mekkî
25. Şihâbuddîn Ahmed b. el-Fadl b. Muhammed Baksîr el-Mekkî
26. Cemâluddîn Muhammed b. Ahmed eş-Şâhid
27. Abdullah b. Sa'îd Bakşîr

<sup>75</sup> İbn Ma'sûm, (1906), *Sülâfetu'l-Asr*, s. 64.

28. Muhammed b. Sa'îd Bakşîr
29. Kâdî Muhammed b. el-Halîl el-İhsâî el-Mekkî
30. Takiyyüddîn b. Yahya es-Sincârî
31. Ahmed b. Abdullah b. Abdurrezzâk el-Mekkî
32. Affüddîn Abdullah b. Hüseyin b. Câşil es-Sakafî
33. Ebu'l-Fadl b. Muhammed el-Akkâd el-Mekkî
34. İbrahim b. Yûsuf el-Muhtâr el-Mekkî
35. Seyyid Hasan b. Şedgam el-Hüseyinî el-Medenî
36. Seyyid Muhammed b. Hasan b. Şedgam el-Medenî
37. Seyyid Hüseyin b. Ali b. Hasan b. Şedgam el-Hüseyinî
38. Seyyid Muhammed b. Abdullah el-Mûsevî el-Medenî
39. el-Hatîb Ahmed b. Abdullah el-Birri el-Hanefî el-Medenî
40. Şeyh İbrahim b. ebi'l-Hasen el-Medenî
41. el-Hatîb Muhammed b. el-Hatîb İlyâs el-Medenî
42. el-Hatîb Abdullah b. el-Hatîb İlyâs
43. Şerafüddîn Yahya b. Abdülmelik el-'İsâmî
44. Hüseyin b. Abdülmelik el-'İsâmî
45. el-Edîb Ebû Humeyd el-Medenî
46. Şeyh Fethullah b. Nehhâs
47. Şeyh Dervîş Mustafa b. Kâsım et-Trablûsî
48. Şeyh Muhammed b. Mubârek Bakra' el-Hadramî el-Medenî

### 2.1.2. Suriye Şâirleri

1. Seyyid Nureddîn Ali b. Ebi'l-Hasen el-Hüseyinî eş-Şâmî el-Âmilî
2. Şeyh Hasen Zeynuddîn eş-Şehîd
3. Şeyh Zeyn b. Muhammed b. Hasen b. Zeynuddîn eş-Şâmî
4. Necîbuddîn Ali b. Muhammed b. Mekkî eş-Şâmî el-Âmilî
5. Muhammed b. Ali b. Ahmed el-Harfûşî el-Huveyzî eş-Şâmî el-Âmilî
6. Allâme Muhammed b. Ali b. Mahmud b. Yusuf b. Muhammed b. İbrahim
7. Hüseyin b. Şahâbuddîn b. Hüseyin b. Hândâr eş-Şâmî el-Kerkî el-Âmilî
8. Şeyh Muhammed b. Hasan el-Hurr eş-Şâmî
9. Muhammed b. Ali el-Hurr el-Edîb eş-Şâmî el-Âmilî
10. Seyyid Ahmed es-Safedî ed-Dımaşkî eş-Şâmî
11. Şeyh Abdurrahman el-'İmâdî Müftî'l-Hanefiyye bi Dımaşkî
12. el-Mevlâ Ahmed b. Şâhîn eş-Şâmî
13. Şeyh Hudar b. Ataullah el-Mevsilî eş-Şâmî
14. Ebu't-Tayyib Bedruddîn b. Rıza el-'Âmirî eş-Şâmî
15. Hüseyin Çelebî b. el-Cezerî eş-Şâmî
16. el-Edîb Abdullatif b. Şemsüddîn Muhammed el-Mingârî
17. el-Edîb Muhammed el-Cevherî eş-Şâmî
18. Şeyh Muhammed b. Sa'îd el-Kâşenî ed-Dımaşkî eş-Sûfî

19. Ebu'l-Feth Muhammed et-Tûnusî ed-Dımaşkî
20. Şeyh Muhammed Hadîr ed-Dımaşkî
21. Şeyh Fethullah b. Mahmud el-Bîlûnî el-Halebî
22. Şeyh Mustafa el-Farfûrî
23. Şeyh Ğarasuddîn el-Hımsî el-Halîlî

### 2.1.3. Mısır Şâirleri

1. Seyyid Muhammed b. Musa el-Cevâdî el-Hasenî
2. Seyyid Ebu'l-Mevâhib Muhammed el-Bekrî
3. Ahmed b. Zeynelâbidîn el-Bekrî
4. Abdurrahman el-Bekrî
5. Tâcu'l-Ârifin b. Muhammed b. Emînuddîn
6. Şeyh Cemâluddîn el-Mısrî el-'Alkamî
7. Şeyh Şerafuddîn Yahya el-Mısrî
8. Şeyh Muhammed b. Ahmed el-Hasâdî el-Mısrî
9. Bedruddîn Hüseyin Paşazâde
10. Şehâbeddin el-Hafâcî el-Mısrî
11. Seyyid Muhammed Vefa b. Zeynelabidin el-Hüseyinî el-Mısrî
12. Şeyh Dâvud el-Antâkî el-Hakîm

### 2.1.4. Yemen Şâirleri

1. Seyyid Muhammed b. Abdullah ez-Zeydî el-Yemenî
2. Seyyid Muhammed b. Abdullah b. el-Hâdî
3. Seyyid Hüseyin b. el-Mutahhar el-Yemenî
4. Seyyid Hatim b. es-Seyyid Ahmed el-Ehdel el-Hüseyinî
5. Seyyid Zeyn b. Ali el-Hucâf
6. Seyyid Muhammed b. Ahmed b. İmam Hâkim Bender
7. Seyyid İsmail b. İbrahim el-Hucâf
8. Seyyid Muhammed b. Abdulkâdir el-Mukâti'cî el-Yemenî
9. Şeyh Abdussamed b. Abdullah Bâksîr
10. Şeyh Abdurrahman b. el-Mehdi el-'Ukbî el-Yemenî
11. Şeyh Ali b. Hasan el-Merzûkî el-Yemenî
12. Şehâbuddîn Ahmed b. Muhammed el-Ünsî el-Yemenî
13. Bedruddin Muhammed b. Selman Ebû Fâdul el-Merhebî el-Yemenî
14. el-Edîb Sârimuddîn İbrahim b. Salih el-Mühtedî el-Hindî el-Yemenî

### 2.1.5. Acem Şâirleri

1. el-Emir Muhammed Bâkır b. Muhammed el-Hasenî
2. Mirza İbrahim el-Hemedânî
3. el-Hakîm Ebu'l-Hüseyin et-Tabîb eş-Şîrâzî
4. Molla Feracullah eş-Şüsterî

### 2.1.6. Bahreyn Şâirleri

1. Seyyid Ali Mâcid el-Hüseyinî el-Bahrânî
2. Seyyid Ebû Muhammed Hüseyin el-Ėarîfî el-Bahrânî
3. Seyyid Ebû Abdullah Muhammed b. Şebâbe el-Bahrânî
4. Seyyid Abdullah b. Şebâbe el-Bahrânî
5. Seyyid Nâsır b. Selman el-Kârûnî el-Bahrânî
6. Seyyid Abdurrıza b. Abdussamed el-Veliyy el-Bahrânî
7. Seyyid Ahmed b. Abdussamed el-Bahrânî
8. Seyyid Alevî b. İsmail el-Bahrânî
9. Ebu'l-Bahr Ca'fer b. el-İmâmu'l-Hattî el-Bahrânî

### 2.1.7. Irak Şâirleri

1. Seyyid Ebu'l-Ėanâim Muhammed el-Huliyy
2. Seyyid Hüseyin b. Kemâluddîn el-Ebraz el-Hüseyini el-Hulî
3. Şeyh Abdu Ali b. Nâsır b. Rahmetu'l-Hûzî
4. Şeyh Cemâluddîn Muhammed en-Necefi el-Mâlikî
5. Cemâluddîn Muhammed b. 'Avâd el-Huliyy
6. Şeyh İsa b. Hüseyin b. Şücâ' en-Necefi

### 2.1.8. Mağrib Şâirleri

1. Ebu'l-Abbâs Ahmed el-Mansûr el-Hasenî
2. Seyyid Ahmed el-Hasenî el-Mağribî
3. Seyyid Ali el-Mağribî el-Ahdarî
4. Ebû Fâris Abdulaziz Muhammed el-Festâli
5. Şeyh Ahmed Muhammed el-Mağribî el-Mâlikî
6. Ebu'l-Hasen Ali b. Ahmed eş-Şâmî el-Mağribî
7. Ebû Abdullah b. Ahmed el-Miklânî el-Fâsî
8. Şeyh Muhammed b. Yusuf el-Merâkeşî en-Nâsilî

## 3. Sonuç

Arap Edebiyatında tabakât türü telif geleneği İslâmî ilimlerin tedvini ve gelişimiyle doğru orantılı olarak gelişme göstermiştir. Kur'an ve hadis kaynaklı direktiflerin de etkisiyle ilme, âlime ve eserlerine verilen değerin bir göstergesi olarak âlimlerin adlarını ve eserlerini yaşatmak ve gelecek nesillere tanıtmak maksadıyla çeşitli tasnifler yapılarak farklı tür ve özelliklerde biyografik eserler yazılmış ve süreç içerisinde gelişme göstermiştir. İslamiyet'in yayılmaya başlamasıyla birlikte farklı milletler tarafından öğrenilmeye başlayan Arapça belli bir ırkın dili olmaktan çıkmış ve bütün bir İslam ümmetinin dili olmuştur. Müslüman topluluklar arasında ortak ilim dili haline gelen Arap diline farklı milletlerden birçok âlim katkıda bulunmuş ve eserler telif etmişlerdir. Bu âlimlerden birisi olan ve aslen Şirazlı bir aileye mensup olan İbn Ma'sûm el-Medenî'nin *Sulâfetu'l-Asr fî Mehâsini's-Şu'arâ' bi külli Mısr* adlı eseri XI. (XVII.) yüzyılda yaşayan şâirlerin biyografisini ve şiirlerinden örnekleri içermektedir. Müellif

eserini Hindistan'da iken kaleme almış ve 1082/1671 yılında tamamlamıştır. İbn Ma'sûm eserinde şâirleri yaşadıkları bölgelere göre gruplandırmış ve eserini 5 bölüme ayırmıştır.

Eser sadece biyografi amacıyla kaleme alınmadığı için şâir ve edipler hakkında klasik bir biyografi eserinden beklenecek düzeyde (doğum, ölüm tarihi, aile, neseb, eğitim vb.) bilgiler içermemekle birlikte zengin nazım ve nesir seçmeleri ve bol şiir örnekleriyle, anekdotlardan meydana gelmektedir. Bu yönüyle eser bir şiir antolojisi niteliğindedir. Antoloji tarzında ortaya konulan eserlerin amacı, her çeşit okuyucuya seslenebilecek seçkin örnekleri seçmeyi yapanın beğenisi ön planda olacak şekilde bir araya getirmektir. Şâirin *Sulâfetu'l-Asr* adlı eseri için de bu durum söz konusudur.

Üslûp bakımından, şâirin edebî/secili nesir biçimini tercih ettiği görülürken, yer yer övgü ve tasvirlerde abartılı ifadelerin dikkat çektiği söylenebilir.

Şâir ve ediplerin biyografilerini verirken önce onlarla ilgili ulaştığı bilgileri edebî/secili nesir şeklinde ifade ederek daha sonra şiirlerinden örnekler vermektedir.

İbn Ma'sûm şâirlerin şiirlerinden örnekler aktardığı bölümlerde bazı şiirler hakkında değerlendirmelerde bulunmaktadır. Beğendiği şiirler hakkında övücü ifadeler kullanırken hatalı bulunduğu şiirlerin de hatalı yönlerine işaret etmektedir. Şair bu yönüyle güçlü bir eleştirel düşünceye sahip olduğunu göstermektedir.

İbn Ma'sûm el-Medenî'nin yaşamış olduğu XVII. yüzyılın ikinci yarısı ve XVIII. yüzyılın başlarını kapsayan dönem, kültürel ve ilmî çalışmalarıyla tarafsız bir şekilde incelendiğinde döneme dair Arap dili ve edebiyatı hakkında özellikle modern dönem bir kısım Arap Edebiyatı tarihçilerinin iddia ettiği gibi büyük bir çöküş yaşamadığı, aksine bu alanda pek çok kaliteli eserin yazıldığı ve birçok değerli edip ve şâirin yetiştiği görülmektedir.

### Kaynakça

- Bûşîye, M. Ş. M. (2012), *Kutubu't-Tabakât: Zuhûruhâ ve Devruhâ ve Muhtevâhâ ve Hasâisuhâ*, Tunus, Dâru'l-Manzûme.
- el-Bağdâdî, A. (1997), *Hizânetu'l-edeb*, thk. Abdusselâm Hârûn, Kâhire, Mektebetu'l-Hancî.
- el-Bağdâdî, İ. P. (1982), *Hediyetu'l-Ârifîn*, Beyrut, Dâru'l-Fikr.
- el-Cumahî, İbn Sellâm. (2001), *Tabakâtu fuḥûli's-şu'arâ'*, thk. Mahmud Muhammed Şakir, Beyrut, Dâru'l-Kutubi'l-İlmiyye.
- Durmuş, İ. (2010), "Tabakât", *DİA*, İstanbul, Türkiye Diyanet Vakfı.
- Ergin, M. M. (2004), *İbn Ma'sûm el-Medenî Şâiran*, Dimeşk, Dâru'l-Beyrûtî.
- el-Hânsârî, M. B. (1391), *Ravdâtu'l-Cennât*, thk. Esedullah İsmâiliyyân, Tahran, Matbaatu'l-Hayderiyye.
- el-Huzâ'î, D. (1962), *Dîvânu Di'bil*, Nefes, Matbaatu'l-Âdâb.
- el-Huseynî, G. A. Â. (2015), *Subhatu'l-Mercân fi Êsêri Hindistan*, thk. Muhammed Sa'îd et-Tarihî, Beyrut, Dâru'r-râfidîn.
- İbn Kuteybe. (2007), *eş-Şi'r ve's- şu'arâ'*, thk. Ahmed Muhammed Şâkir, Kâhire. Dâru'l-Meârif.
- İbn Manzûr. (1994), *Lisânu'l-Arab*, Beyrut, Dâru Sâdır.
- İbn Ma'sûm. (1988), *Sülvetu'l-Ğarîb*, thk. Şâkir Hâdi Şükür, Beyrut, 'Âlemu'l-Kutub.
- (1988), *Dîvânu İbn Ma'sûm*, thk. Şâkir Hâdi Şükür, Beyrut, 'Âlemu'l-Kutub.

- (1906), *Sulâfetu'l-Asr*, Tahran, el-Mektebetu'l-Murtazaviyye.
- (1968), *Envâru'r-Rabi'*, thk. Şâkir Hâdî Şükür, Necef, Matbaatu'n-Nu'mân.
- (1983), *ed-Deracâtu'r-Rafl'a fi Tabakâti'l-İmâmiyye mine's-Şî'a*, thk. Muhammed Sâdık Bahru'l-Ulûm, Beyrut, Müessesetu'l-Vefâ.
- (2006), *Rihletu İbn Ma'sûm*, thk. Şâkir Hâdî Şükür, Beyrut, ed-Dâru'l-'Arabiyye li'l-Mevsû'ât.
- İbnu'l-Mu'tez, Ebu'l-Abbâs Abdullah b. Muhammed, (1976), *Tabakâtu's- şu'arâ'il-muhdesîn*, thk. Abdussettâr Ahmed Ferâc, Kâhire, Dâru'l-Meârif.
- el-İsfahânî, M. A. (1980), *Riyâdu'l-Ulemâ*, thk. Seyyid Ahmed el-Huseynî, Kum, Matbaatu'l-Hiyâm.
- el-Kummî, A. (2005), *Sefinetu'l-Bihâr ve Medînetu'l-Hukmi ve'l-Êsêr*, Meşhed, Mecme'u'l-Buhûsi'l-İslâmiyye.
- el-Kureşî, E. Z. (2013), *Cemheretü eş'âri'l-'Arab*, thk. Salâhuddîn el-Hevârî, Beyrut, el-Mektebetu'l-'Asriyye.
- el-Muhibbî, M. E. (t.s.), *Hulâsatu'l-Eser fi 'ayâni'l-karni'l-hâdî 'aşer*, Beyrut, Dâru Sâdır.
- en-Necefî, A. (1994), *el-Ğadîru fi'l-Kitâbi ve's-Sünneti ve'l-Edebi*, Beyrut, Muessesetu'l-A'lamî.
- Öz, M. (1999), "İbn Ma'sûm", DİA, İstanbul, Türkiye Diyanet Vakfı.
- Sezgin, F. (1991), *G.A.S. / Târîhu't-Turâs el-'Arabî*, M. Fehmi Hicâzî, Suudî Arabistan, İdâretu's-Sekâfe ve'n-Neşr bi'l-Câmi'a.
- Subaşı, D. A. (2021), "Arap Edebiyatında Tabakât Türünün Gelişimi", *AÜ Dil ve Tarih-Coğrafya Fak. Doğu Dilleri Dergisi*, c. VI, s. 40.
- Zeydan, C. (ts.) *Târîhu âdâbi'l- luğati'l-Arabiyye*, Kâhire, Dâru'l-Hilâl.
- Ziriklî. (1980), *el-A'lâm*, Beyrut, Dâru'l-İlm li'l-Melâyîn.

## 61. Arap dili eğitimi alanında yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi ve güncel eğilimler üzerine değerlendirilmesi

Ersin ÇİLEK<sup>1</sup>

**APA:** Çilek, E. (2023). Arap dili eğitimi alanında yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi ve güncel eğilimler üzerine değerlendirilmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (36), 1042-1061. DOI: 10.29000/rumelide.1369143.

### Öz

Bu araştırmanın amacı, Türkiye’de 2000-2020 yılları arasında yabancı dil olarak Arapça öğretimi ile ilgili hazırlanan yüksek lisans ve doktora tezleri incelenerek bu alandaki eğilimler ve güncel yaklaşımlar açısından değerlendirmektir. Araştırma, Yükseköğretim Kurumu (YÖK) ulusal tez merkezinin veri tabanında bulunan “Arapça”, “Arap Dili”, “Arapça Öğretimi” ve “Arap Dili Eğitimi” anahtar kelimeleri ile sınırlandırılmıştır. İncelenen tezler yayınlandığı yıl, tezlerin türleri, yürütüldüğü üniversiteler, ele alınan konu alanları ve kullanılan araştırma yöntemi açısından değerlendirilmiştir. Tezlerin incelenmesinde tarama modelinde betimsel araştırma deseni kullanılmıştır. Tespit edilen tezler incelenirken nitel veri toplama yöntemlerinden olan doküman analizi tekniği tercih edilmiştir. Bulgular analiz edildiğinde bu alandaki tezlerin sayısının her geçen yıl artmakta olduğu, en çok 2015-2020 yılları arasında Gazi Üniversitesi’ne ait olduğu ve genellikle nitel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı tespit edilmiştir. Ayrıca tezler ele alınan konular açısından incelendiğinde en çok öğretmen yeterlilikleri, konuşma becerileri, öğretim seti ve ders kitabı incelemeleri, teknoloji kullanımı ve materyal tasarımı, öğretim yöntem ve teknikleri konularında çalışıldığı görülmektedir. Araştırma kapsamında elde edilen bulguların ve sonuçların Arap dili eğitiminde dört dil becerisi ve teknoloji tabanlı eğitim alanlarında çalışmaların artırılması sonucuna varılmıştır. Araştırmanın, Arapça öğretimi alanında yapılacak araştırmaların geleceğine yön vermede katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

**Anahtar kelimeler:** Arapça, Arapça Öğretimi, Arap Dili Eğitimi, Tez, Güncel Yaklaşım

## An analysis of postgraduate theses in Arabic language education and an evaluation of current trends

### Abstract

The purpose of this research is to evaluate the trends and current approaches in the teaching of Arabic as a foreign language in Turkey between 2000 and 2020, by examining the master's and doctoral theses prepared on this subject. The research is limited to the keywords "Arabic," "Arabic Language," "Teaching Arabic," and "Arabic Language Education" in the national thesis database of the Council of Higher Education (YÖK). The examined theses were evaluated in terms of the year of publication, types of theses, universities where they were conducted, subject areas addressed, and research methods used. A descriptive research design was preferred for the examination of the theses. The document analysis technique, one of the qualitative data collection methods, was used during the examination of the theses. When the findings were analyzed, it was determined that the number of theses in this field is increasing every year and that the majority of them were from Gazi University

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Bartın Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Mütercim ve Tercümanlık Bölümü, Arapça Mütercim ve Tercümanlık ABD (Bartın, Türkiye), ecilek@bartin.edu.tr, ORCID:0000-0002-9338-9160 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 11.08.2023-kabul tarihi: 20.10.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1369143]



between 2015 and 2020, and qualitative research methods were generally used. Furthermore, when the theses were examined in terms of the topics addressed, it was observed that they mostly focused on teacher qualifications, speaking skills, analysis of teaching sets and textbooks, technology use and material design, and teaching methods and techniques. As a result of the research, it was concluded that there is a need to increase studies in the areas of the four language skills and technology-based education in Arabic language education. It is believed that the findings and results obtained within the scope of the research will contribute to shaping the future of research in the field of Arabic teaching.

**Keywords:** Arabic, Teaching Arabic, Arabic Language Education, Thesis, Current Approach

## 1. Giriş

Günümüzde eğitim alanında çok sayıda tez yazılmakta ve yayınlanmaktadır. Eğitim alanında hazırlanan tezler; eğitim sistemi, öğrenme, öğretim, öğretmen eğitimi, eğitim teknolojileri, ölçme ve değerlendirme gibi konuları kapsamaktadır. Bu tezler, lisans, yüksek lisans ve doktora düzeylerinde yazılabilmektedir. Özellikle eğitimde yenilikçi yaklaşımlar, öğrenci başarısı ve motivasyonu, öğretmen eğitimi, eğitim politikaları, eğitim teknolojileri, öğretim yöntemleri ve stratejileri gibi konularda yeni araştırmalar ve bulgular sunmaktadır. Bunların yanı sıra, tezler genellikle bir araştırma çalışmasını veya projesini de içermektedir ve bu sayede eğitim alanında gerçekleştirilebilecek uygulamalar hakkında bilgi sağlamaktadır.

Eğitim alanında yapılan tezlerin birçoğu, üniversitelerin eğitim fakülteleri ve pedagoji bölümlerinde hazırlanmaktadır. Bunun yanı sıra, birçok özel eğitim kurumunda ve sivil toplum kuruluşlarında da eğitim alanında tezler yazılmaktadır. Bu tezler, eğitim alanındaki sorunlara ve ihtiyaçlara çözüm bulmaya yönelik araştırmaları içermekte ve eğitimdeki kalite ve başarıyı arttırmayı hedeflemektedir.

Yazılan bu tezlerin bir bölümü de dil öğretimi alanındadır. Farklı dilleri konuşan insanlar arasındaki etkileşim, yabancı dil öğretim yöntemlerini de etkilemiş, dört temel becerinin eşit oranda öğretilmesi öne çıkmış ve modern yabancı dil eğitimi bu becerilerin geliştirilmesine odaklanmıştır (Şahin Toptaş & Koçak, 2019). Bir iletişim aracı olan dil veya yabancı dil öğrenirken dört temel becerisi ile birlikte sosyo-kültürel unsurlarla birlikte öğrenilmelidir (Barın, 2018). Bu amaçla yabancı dil öğretimi alanında yapılan tezler, dil öğrenimi ve öğretimindeki yenilikçi yaklaşımları, öğrenci motivasyonunu artırmak için kullanılan teknikleri, öğrencilerin dil öğreniminde karşılaştıkları sorunları ve çözüm önerilerini ele almaktadır. Bunların yanı sıra, tezler, dil öğretim materyallerinin tasarımı ve geliştirilmesi, öğretmen eğitimi ve dil öğretimi politikaları gibi konulara da odaklanmaktadır. Yabancı dil öğretimi alanındaki tezler, öğrencilerin dil öğrenimine yardımcı olacak yöntem ve materyallerin geliştirilmesine ve uygulanmasına da katkı sağlamaktadır. Ayrıca, dil öğretiminde kullanılan farklı stratejilerin etkililiğini ve verimliliğini de değerlendirmektedirler.

Bilimsel çalışma analizinin yardımıyla, belirli bir alanda araştırılan konunun genişliği ve yaygınlığı hakkında daha fazla bilgi edinilmesi ve söz konusu alandaki araştırmanın genel perspektifine ışık tutması hedeflenmektedir (Turan ve diğerleri, 2014). Belirli bir öğretim için önceden belirlenmiş hedeflere etkin şekilde ulaşımı sağlayacak personel, materyal ve araçların kullanım sürecidir (Alkan, 2019, s.210). Bu doğrultuda yabancı dil öğretimi alanında tez yazmak, öğretmen adaylarına, akademisyenlere ve dil eğitimi alanında çalışan diğer profesyonellere, dil öğretimindeki en son

araştırmalar hakkında bilgi sahibi olma fırsatı sunmaktadır. Bu tezler, dil öğretimindeki sorunları ve ihtiyaçları belirleyerek, daha iyi bir dil öğretim sistemi geliştirilmesine katkı sağlamaktadır.

## 2. Araştırmanın amacı

Tezlerin incelenmesinin amacı, öğrencilerin veya araştırmacıların belirli bir konuda yaptıkları araştırmaları ve ortaya koydukları sonuçları değerlendirmek ve analiz etmektir. Bu incelenme, akademik dünyada bilimsel araştırmaların önemli bir parçasıdır ve yeni bilgilerin keşfedilmesi ve paylaşılması için önemli bir araçtır.

Bu tür çalışmalar, öğrencilerin veya araştırmacıların belirli bir konuda bilgi birikimlerini derinleştirmek için yaptıkları araştırmaların sonuçlarını ortaya koymalarını sağlar. Bu çalışmaların sonuçları, belirli bir alanda açıklanmayan veya daha önce keşfedilmemiş bilgileri içerebilir. Bu nedenle, tezlerin incelenmesi, bu bilgilerin keşfedilmesine ve diğer araştırmacıların bu bilgileri kullanarak ileri araştırmalar yapmalarına olanak sağlar.

Ayrıca, tezlerin incelenmesi, öğrencilerin veya araştırmacıların belirli bir konuda yaptıkları çalışmaların yöntemlerini, ölçütlerini ve sonuçlarını değerlendirerek, bu araştırmaların güvenilirliğini ve doğruluğunu sorgulamayı da içerir. Bu nedenle, tezlerin incelenmesi, gelecekte yapılacak araştırmalar için rehberlik sağlar ve araştırmacıların daha iyi bir yöntem ve yaklaşım benimsemelerine yardımcı olur. Bu araştırmada aşağıdaki alt problemlerin yanıtlanması hedeflenmektedir:

1. Arap Dili eğitimi alanında yer alan tezlerin yıl bazında dağılımı nedir?
2. Arap Dili eğitimi alanında yer alan tezlerin türleri nedir?
3. Arap Dili eğitimi alanında yer alan tezlerin yürütüldüğü üniversiteler hangileridir?
4. Arap Dili eğitimi alanında yer alan tezler konularına göre nasıl dağılmıştır?
5. Arap Dili eğitimi alanında yer alan tezlerde kullanılan araştırma türleri nelerdir?

## 3. Yöntem

### 3.1. Araştırma modeli

Tarama modelindeki diğer araştırma desenlerinden farklı olarak, 2000-2020 yılları arasında yazılan doktora ve yüksek lisans tezlerinin incelendiğı bu çalışma için betimsel araştırma deseni seçilmiştir. Nitel araştırmalarda kodlama süreci özellikle betimsel ve içerik analizi için önemlidir. Başka bir araştırmacının aynı dokümanı aynı amaçla kullanabilmesi ve karşılaştırılabilir sonuçlar üretebilmesi kategorilerin en önemli özelliklerinden biri olmalıdır (Tavşanlı ve Aslan, 2001). Nitel bir araştırma yöntemi olan doküman analizi, yazılı belgelerin içeriğini derinlemesine ve metodik olarak analiz etmenin bir başka yoludur (Wach and Ward, 2013). Bu sebeple söz konusu tezler incelenirken nitel veri toplama yöntemlerinden doküman analizi tekniğı kullanılmıştır.

### 3.2. Evren ve örneklem

2000-2020 yılları arasında Arap Dili Eğitimi alanında yazılan doktora ve yüksek lisans tezleri araştırma evrenini oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleminin seçiminde amaçlı örnekleme tekniklerinden biri olan ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Bu çalışma için ölçüt, 2000-2020 yılları arasında yazılmış ve YÖK Tez Dokümantasyon Merkezi Arap Dili Eğitimi Anabilim Dalı'na kayıtlı tezlerdir.

### 3.3. Verilerin toplanması

Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK) web sitesinde yer alan ulusal tez merkezi sayfasından Arap Dili, Arap Dili Eğitimi ve Arapça Öğretimi şeklinde sıralanan tezler indirilmiştir ve verilerin analizi yapılmıştır.

### 3.4. Verilerin analizi

Araştırmacı tarafından, ulaşılan tezleri incelemek amacıyla "Tez İnceleme Formu" oluşturmuştur. Form, ilgili literatürün kapsamlı bir şekilde gözden geçirilmesi ve benzer veri toplama tekniklerini kullanan diğer alanlardaki benzer çalışmaların taranmasından sonra son hali verilmiştir. Geliştirilen bu formda tezlerin yılı, tamamlandığı üniversite, konusu, araştırmanın türü listelenmektedir. Kategorisel analiz, genellikle belirli bir mesajın birimlere bölünmesi ve ardından önceden belirlenmiş kriterlere göre kategoriler hâlinde gruplandırılmasıdır (Tavşancıl & Aslan, 2001). Bu analiz türü, veri setindeki değişkenleri belirli kategorilere veya gruplara ayırmayı amaçlayan bir istatistiksel yöntemdir. Veri setindeki değişkenlerin birbirleriyle ilişkisini, ortak özelliklerini veya farklılıklarını anlamak için kullanılmaktadır.

Frekans analizi ise bir veri setindeki değişkenlerin hangi sıklıkta ve ne şekilde ortaya çıktığını inceleyen bir yöntemdir. Bu yöntem, veri setindeki değişkenlerin hangi değerlerde olduğunu, hangi değerlerin daha sık veya daha az sıklıkta ortaya çıktığını ve hangi değerlerin birbirleriyle ilişkili olduğunu belirlemek için kullanılmaktadır.

## 4. Bulgular

Arap dili eğitimi alanında 2000-2020 yılları arasında hazırlanmış olan lisansüstü tezlerin incelenmesi amaçlanan bu araştırma kapsamında ulaşılan tezlerden elde edilen verilere yönelik bulgular tablolar halinde sınıflandırılarak yorumlanmıştır.

### 4.1. Lisansüstü tezlerin 5 yıllık periyotlara göre yüzdellik dağılımları

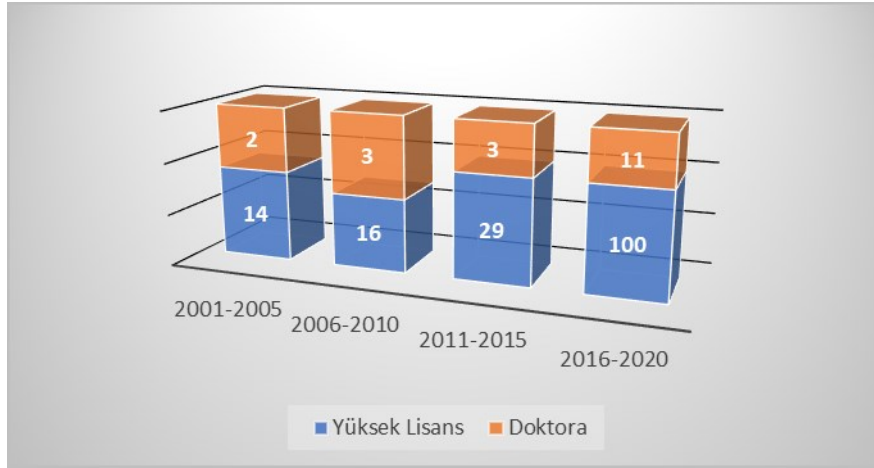
Araştırmanın birinci alt problemi "Arap Dili eğitimi alanında yer alan tezlerin yıl bazında dağılımı nedir?" şeklinindedir. Bu alt problem çerçevesinde 159 yüksek lisans, 19 doktora tezi incelenmek üzere ele alınmıştır. Elde edilen veriler Grafik 1'de sunulmuştur.



Grafik 1. Lisansüstü tezlerin 5 yıllık periyotlara göre yüzdelik dağılımları

Grafik 1 incelendiğinde, Arap Dili eğitimi alanında hazırlanan tezlerin %9'u 2001-2005 yılları arasında, %11'i 2006-2010 yılları arasında, %18'i 2011-2015 yılları arasında ve %62'si 2016-2020 yılları arasında hazırlandığı görülmektedir. En yüksek oranın son 5 yılda hazırlandığı dikkat çekmektedir. 2016-2020 yılları kapsayan dönemin Arap Dili Eğitimi alanında yazılan tezlerin sayısı bakımından en yüksek dönemi olduğu görülmektedir. Bu durumun bir sebebi olarak öğretim görevlisi/okutman alım şartlarına ek bir şart olarak yüksek lisans tamamlama maddesinin eklenmesi gösterilebilir.

#### 4.2. Doktora ve yüksek lisans tezlerinin yıllara göre dağılımları



Grafik 2. Doktora ve yüksek lisans tezlerinin yıllara göre dağılımları

Grafik 2 incelendiğinde Arap Dili Eğitimi alanında hazırlanan yüksek lisans tezlerinin 5' yıllık süreçlerdeki dağılımları sayı bakımından incelendiğinde 2001-2005 yılları arasında 2 doktora ve 14 yüksek lisans tezi, 2006-2010 yılları arasında 3 doktora ve 16 yüksek lisans tezi, 2011-2015 yılları arasında 3 doktora ve 29 yüksek lisans tezi ve 2016-2020 yılları arasında 11 doktora ve 100 yüksek lisans tezi hazırlandığı görülmektedir.

### 4.3. Üniversiteler bazında doktora ve yüksek lisans sayıları

**Tablo 1.** Üniversiteler Bazında Doktora ve Yüksek Lisans Sayıları

	2001-2005		2006-2010		2011-2015		2016-2020		
	YL	DR	YL	DR	YL	DR	YL	DR	
Gazi Üniversitesi	14	-	15	3	20	3	18	5	78
İstanbul Aydın Üniversitesi	-	-	-	-	-	-	33	-	33
Marmara Üniversitesi	-	1	1	-	1	-	12	-	15
Mardin Artuklu Üniversitesi	-	-	-	-	-	-	6	-	6
Yalova Üniversitesi	-	-	-	-	-	-	3	1	4
Süleyman Demirel Üniversitesi	-	1	-	-	-	-	3	1	5
İstanbul Üniversitesi	-	-	-	-	-	-	4	1	5
Atatürk Üniversitesi	-	-	-	-	3	-	2	-	5
Sakarya Üniversitesi	-	-	-	-	1	-	2	1	4
Yüzüncü Yıl Üniversitesi	-	-	-	-	1	-	2	-	3
Erciyes Üniversitesi	-	-	-	-	2	-	1	-	3
Hitit Üniversitesi	-	-	-	-	-	-	2	-	2
Çukurova Üniversitesi	-	-	-	-	-	-	2	-	2
Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi	-	-	-	-	-	-	2	-	2
Ankara Üniversitesi	-	-	-	-	-	-	1	-	1
Uludağ Üniversitesi	-	-	-	-	-	-	1	-	1
Yıldırım Beyazıt Üniversitesi	-	-	-	-	1	-	-	-	1
Ondokuz Mayıs Üniversitesi	-	-	-	-	-	-	-	1	1
Bartın Üniversitesi	-	-	-	-	-	-	1	-	1
Fırat Üniversitesi	-	-	-	-	-	-	1	-	1
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi	-	-	-	-	-	-	1	-	1
İğdır Üniversitesi	-	-	-	-	-	-	1	-	1
Cumhuriyet Üniversitesi	-	-	-	-	-	-	-	1	1
Bozok Üniversitesi	-	-	-	-	-	-	1	-	1
Bahçeşehir Üniversitesi	-	-	-	-	-	-	1	-	1
<b>Toplam</b>	<b>14</b>	<b>2</b>	<b>16</b>	<b>3</b>	<b>29</b>	<b>3</b>	<b>100</b>	<b>11</b>	<b>178</b>

Tablo 1’de üniversiteler bazında Arap Dili Eğitimi alanında hazırlanmış doktora ve yüksek lisans tezlerinin sayıları incelendiğinde yüksek lisans ve doktora tezlerinin sayısı açısından en yüksek oranın 78 tez ile Gazi Üniversitesinde olduğu görülmektedir. Ardından 33 tez ile İstanbul Aydın Üniversitesi, 15 tez ile Marmara Üniversitesi gelmektedir. Veriler genel olarak incelendiğinde Arap Dili Eğitimi alanında hazırlanan tezlerin son yıllarda üniversite çeşitliliği açısından arttığı görülmektedir.

#### 4.4. Temalarına göre doktora ve yüksek lisans tezlerinin yüzdelerle dağılımları

Araştırmanın bu bölümünde Arap Dili Eğitimi alanında yazılan doktora ve yüksek lisans tezlerinin temalara göre dağılımları incelenmiştir. 2000-2020 yılları arasında yazılmış olan tezlerin beş yıllık aralıklarla incelemesi yapılmıştır.

**Tablo 2.** Arap Dili Eğitimi alanında 2016-2020 yılları arasında hazırlanan tezlerin temalara göre dağılımı

2016-2020 Yılları Arası		
Tema	Frekans	%
Öğretmen Yeterlilikleri	15	13,51
Konuşma Becerileri	13	11,71
Öğretim Seti/ Ders Kitabı İncelemesi	12	10,81
Teknoloji ve Materyal Kullanımı	12	10,81
Öğretim Yöntem, tek, metot	11	9,90
Dilbilgisi	9	8,10
Yazma Becerisi	5	4,50
Yurtdışında Arapça Eğitimi	4	3,60
Edebi Ürünler	4	3,60
Genel Arapça Öğretimi	3	2,70
Medrese eğitimi	3	2,70
İmam Hatip Liselerinde Öğretim Programı İncelemesi	2	1,80
Okuma Becerileri	2	1,80
Kültür ve Çevre Etkisi	2	1,80
Medya	1	0,90
Ana Dil Kullanımı	1	0,90
Klasik Arapça	1	0,90
Ölçme ve Değerlendirme	1	0,90
Tutum ve Kaygı	1	0,90
Sözlü İletişim Becerileri	1	0,90
Kelime Öğretimi	1	0,90
Öğretim Programı	1	0,90
Özel Alan Çalışması	1	0,90
Belagat/Retorik	1	0,90
Çeviri Eğitimi	1	0,90
Dinleme Becerisi	1	0,90
Ölçme-Değerlendirme	1	0,90
Kelime ve Telaffuz Öğretimi	1	0,90
<b>Toplam:</b>	<b>111</b>	<b>100</b>

Tablo 2 incelendiğinde, 2016-2020 yılları arasında en çok ele alınan tema %13,51 oranla öğretmen yeterlilikleri konusundadır. Ardından konuşma becerileri, öğretim seti veya ders kitabı incelemesi,

teknoloji ve materyal kullanımı, öğretim yöntemleri ile ilgili tezler ve diğer alanlar sırayı takip etmektedir. Bu süreçte 28 farklı temada tezlerin hazırlandığı görülmektedir.

**Tablo 3.** Arap Dili Eğitimi alanında 2011-2015 yılları arasında hazırlanan tezlerin temalara göre dağılımı

<b>2011-2015 Yılları Arası</b>		
<b>Tema</b>	<b>Frekans</b>	<b>%</b>
Öğretim Seti/ Ders Kitabı İncelemesi	6	18,75
Öğretim Yöntem, tek, metot	4	12,5
Basın/Medya Arapçası	3	9,37
Öğrenci Problemleri	3	9,37
Öğretim Programı İncelemesi	2	6,25
Dilbilim	2	6,25
Kelime ve Telaffuz Öğretimi	2	6,25
Edebi Ürünler /Belagat	1	3,12
Konuşma Becerileri	1	3,12
Medrese eğitimi	1	3,12
Dilbilgisi	1	3,12
Öğretmen Yeterlilikleri	1	3,12
Öğretim Programı	1	3,12
Özel Alan Çalışması / Uzmanlık alanı	1	3,12
Arapça Lehçeleri	1	3,12
Karşılaşılan sorunlar	1	3,12
Arapça Deyimler	1	3,12
<b>Toplam</b>	<b>32</b>	<b>100</b>

Tablo 3 incelendiğinde 2011-2015 yılları arasında en çok ele alınan tema %18,75 oranla öğretim seti ve ders kitabı incelemesi konusundadır. Ardından öğretim yöntemleri, basın/medya Arapçası, öğrenci problemleri, eğitimde dilbilim alanları ile ilgili tezler takip etmektedir. Bu süreçte 17 farklı temada tezlerin hazırlandığı görülmektedir.

**Tablo 4.** Arap Dili Eğitimi alanında 2006-2010 yılları arasında hazırlanan tezlerin temalara göre dağılımı

<b>2006-2010 Yılları Arası</b>		
<b>Tema</b>	<b>Frekans</b>	<b>%</b>
Öğretim Yöntem, tek, metot	4	21,05
Öğretim Seti/ Ders Kitabı İncelemesi	3	15,78
Teknoloji ve Materyal Kullanımı	3	15,78
Kelime ve Telaffuz Öğretimi	2	10,52
Dilbilim	1	5,26
Konuşma Becerileri	1	5,26

Medrese eğitimi	1	5,26
Dilbilgisi	1	5,26
Özel Alan Çalışması / Uzmanlık alanı	1	5,26
Ölçme-Değerlendirme	1	5,26
Yazma Becerisi	1	5,26
<b>Toplam</b>	<b>19</b>	<b>100</b>

Tablo 4 incelendiğinde, 2006-2010 yılları arasında en çok ele alınan tema %21,05 oranla öğretim yöntemleri konusundadır. Ardından öğretim seti ve ders kitabı incelemesi, teknoloji ve materyal kullanımı ile ilgili tezler sırayı takip etmektedir. Bu süreçte 11 farklı temada tezlerin hazırlandığı görülmektedir.

**Tablo 5.** Arap Dili Eğitimi alanında 2001-2005 yılları arasında hazırlanan tezlerin temalara göre dağılımı

<b>2001-2005 Yılları Arası</b>		
<b>Tema</b>	<b>Frekans</b>	<b>%</b>
Öğretim Seti/ Ders Kitabı İncelemesi	9	56,25
Arapça Öğretimi Süreci İncelemesi	2	12,5
Öğretim Yöntem, tek, metot	1	6,25
İmam Hatip Liselerinde Arapça Öğretimi	1	6,25
Yurtdışında Arapça Eğitimi	1	6,25
Kelime ve Telaffuz Öğretimi	1	6,25
Dilbilim	1	6,25
<b>Toplam</b>	<b>16</b>	<b>100</b>

Tablo 5 incelendiğinde 2001-2005 yılları arasında en çok ele alınan tema %56,25 oranla öğretim seti ve ders kitabı incelemesi konusundadır. Ardından Arapça öğretimi sürecinin incelenmesi, öğretim yöntemleri ve İmam Hatip Liselerinde Arapça öğretimi ile ilgili hazırlanmış tezler takip etmektedir. Bu yıllar arasında 7 farklı temada tezlerin hazırlandığı görülmektedir.

#### 4.5. Tezlerin araştırma türüne göre yüzdeler dağılımları

**Tablo 6.** Tezlerin araştırma türüne göre yüzdeler dağılımları

<b>Araştırma Türü</b>	<b>Frekans</b>	<b>%</b>	
2016-2020 Arası	Nicel Araştırma	40	36,03
	Nitel Araştırma	60	54,05
	Karma	11	9,90
	Toplam	111	100
2011-2015 Arası	Nicel Araştırma	10	31,25
	Nitel Araştırma	21	65,62
	Karma	1	3,12
	Toplam	32	100
2006-2010 Arası	Nicel Araştırma	6	31,57



	Nitel Araştırma	13	68,42
	Karma	0	0
	<b>Toplam</b>	<b>19</b>	<b>100</b>
2001-2005 Arası	Nicel Araştırma	1	6,25
	Nitel Araştırma	15	93,75
	Karma	0	0
	<b>Toplam</b>	<b>16</b>	<b>100</b>
2000-2020 Arası Tezler	Nicel Araştırma	57	32,02
	Nitel Araştırma	109	61,23
	Karma	12	6,74
	<b>Toplam</b>	<b>178</b>	<b>100</b>

Tablo 6 incelendiğinde Arap Dili Eğitimi alanında hazırlanan yüksek lisans ve doktora tezlerinde 2016-2020 yılları arasında %54,05 oranla en çok nitel araştırma yöntemlerinin, %36,03 oranla nicel araştırma yöntemleri ve %9,90 oranla karma yöntemlerin kullanıldığı görülmektedir.

2011-2015 yılları arasında %65,62 oranla nitel araştırma yöntemlerinin, %31,25 oranla nicel araştırma yöntemleri ve %3,12 oran ile karma yöntemin kullanıldığı görülmektedir. Bu yıllar arasında çalışılan çalışmaların büyük bölümü nitel araştırma yöntemleri ile hazırlanmıştır.

2006-2010 yılları arasında %68,42 oranla nitel araştırma yöntemleri, %31,57 oran ile nicel araştırma yöntemleri kullanılmış olup bu yıllarda karma yöntem kullanılarak tez hazırlanmadığı dikkat çekmektedir.

2001-2005 yılları arasında hazırlanan tezler, %93,75 oranla nitel araştırma yöntemleri ve %6,25 oranla nicel araştırma yöntemleri kullanılarak hazırlandığı görülmektedir. Bu yıllar arasında karma yöntem kullanılmamıştır.

2000-2020 yıllar arasında hazırlanan tezlere 20 yıllık süreci ele alarak bakıldığında Arap Dili eğitimi alanında hazırlanan tezlerin %61,23'ü nitel araştırma, %32,02'si nicel araştırma ve %6,74'ü karma yöntemler kullanılarak hazırlandığı görülmektedir.

## 5. Sonuç ve tartışma

Bu araştırmada, Türkiye'de Arap Dili Eğitimi alanında 2000-2020 yılları arasında hazırlanan lisansüstü tezleri farklı değişkenler (yazıldığı yıl, tez türü, üniversite, konu alanı ve araştırma yöntemi) açısından incelenerek, Arap dili eğitimi alanına yabancı dil öğretimi ve güncel eğilimler açısından katkı sağlamaktır. Bu amaç kapsamında toplam 178 yüksek lisans ve doktora tezi incelenmiş olup içerik analizi yönteminden faydalanarak veriler tablolar halinde sunulmuş ve yorumlanmıştır.

Araştırma kapsamında tespit edilen tezler incelendiğinde, çalışmaların yüzde 62'sinin 2016-2020 yılları arasında yazıldığı görülmektedir. Bu tezlerin 100'ü yüksek lisans tezi iken 11'i doktora tezidir. Araştırma sayısının en az olduğu yıl aralığı ise 2001-2005 yılları arasında olduğu görülmektedir. Bu yıllar arasında da 14 yüksek lisans ve 2 doktora tezi olmak üzere 16 tezin hazırlandığı görülmektedir. Yıllara göre tez

yazım oranları düzenli olarak artış göstermiştir. Özellikle yüksek lisans tezlerinin hazırlanma oranlarında yüksek artışlar dikkat çekmektedir.

Çalışmaya dahil edilen tezler üniversitelere göre incelendiğinde, 25 farklı üniversiteye ait çalışmaların olduğu tespit edilmiştir. Bu üniversiteler arasından Arap dili eğitimi ile ilgili en çok tezin hazırlandığı üniversitenin 78 tez ile Gazi Üniversitesi olduğu tespit edilmiştir. İkinci sırada 33 tez ile İstanbul Aydın Üniversitesi ve üçüncü sırada 15 tez ile Marmara Üniversitesi yer almaktadır.

Arap dili eğitimi alanında hazırlanan tezler konu alanlarına göre beş yıllık süreçlerde incelendiğinde, 2001-2005 yılları arasında Arap dili eğitimi alanında yazılan tez sayısının 16 olduğu ve 7 farklı konu alanında hazırlandığı görülmektedir. Bu yıllar arasında en fazla öğretim seti veya ders kitabı incelemesi ve Arapça öğretim sürecinin incelenmesi alanlarında tezlerin hazırlandığı görülmektedir. 2006-2010 yılları arasında hazırlanan tezler incelendiğinde, önceki döneme kıyasla tez sayısındaki artışın fazla olmadığı ancak 11 farklı konu alanında hazırlandığı yani çeşitliliğin artmış olduğu dikkat çekmektedir. Bu yıllar arasında ise, öğretim yöntem ve teknikleri, öğretim seti ve ders kitabı incelemesi, teknoloji kullanımı ve materyal tasarımı konularının en fazla ele alınan alanlar olduğu görülmektedir. 2011-2015 yılları arasında, 32 tez hazırlandığı ve tez sayısındaki artış göze çarpmaktadır. Bu yıllar arasında hazırlanan 32 tez 17 farklı konu alanında yazılmıştır. Bu konulardan en fazla ele alınanlar, öğretim seti ve ders kitabı incelemesi, öğretim yöntem ve teknikleri, basın/medya Arapçası olmuştur. İncelenen 3 dönemde en çok ele alınan konular arasında benzerlikler bulunmakta olup 15 yıllık bir süreçte ele alınan konularda güncelleme yapılmadığı dikkat çekmektedir. 2016-2020 yılları arasında 111 tezin hazırlandığı görülmekte olup önceki dönemlere kıyasla tez sayısında ciddi bir artışın yaşandığı tespit edilmiştir. Bu yıllar arasında 28 farklı alanda tezlerin hazırlandığı görülmektedir. En fazla ele alınan konular öğretmen yeterlilikleri, konuşma becerileri, öğretim seti veya ders kitabı incelemeleri ve teknoloji kullanımı ve materyal tasarımı konuları ilk sıralarda gelmektedir. Yabancı dil öğretiminde temel beceriler olan dört dil becerisi ile ilgili bu dönemde tezler yazılmış olsa da sayılarının az olduğu görülmektedir. Özellikle pandemi döneminde uygulanan uzaktan eğitim sürecini ve teknolojinin eğitim alanındaki sunduğu imkân ve yeni gelişmelerin tespit edilen tezlerin çeşitliliği ve konuların güncelliği açısından etkisinin görülmediği tespit edilmiştir. İncelenen beşer yıllık 4 dönemde ele alınan konular, konu alanı ve seçilen yöntemler açısından bakıldığında bahsedilen gelişmelerin tezlere dahil edilmediği görülmektedir. Arap Dili ile ilgili yapılan çalışmalar sonucunda Arapçanın pratik kullanımı ile ilgili çalışmaların yeterli olmadığına dikkat çekmiştir (Yaman, 2020; Işkın ve Daşkıran, 2011; Güney, 2014). Özellikle teknolojik gelişmelerin Arapça öğretimi alanında da takip edilmesi ve uygulanması hususuna vurgu yapmaktadır. Arslan (2022), Arapça öğretiminin grameri anlamına gelen lügat bilimi ve lügat biliminin müfredata dahil edilmesi amacıyla bu çalışmalara katalogta mümkün olduğu kadar geniş yer verilmiştir. Arap dili alanında hazırlanan tezlerin incelenmesi sadece Türkiye'deki çalışmalarla sınırlı kalmamış olup yurtdışındaki çalışmalar da incelenmektedir (Düzgün, 2011).

Tezlerin araştırma yöntemleri incelendiğinde, her beş yıllık süreçte de nitel araştırmaların nicel ve karma araştırma yöntemlerine göre daha fazla olduğu görülmektedir. 2000-2020 yılları arasında Arap dili eğitimi ile ilgili yazılan tezlerin %61,23'ü nitel araştırma, %32,02'si nicel araştırma ve %6,74'ü karma araştırma yöntemleri kullanılarak yazılmıştır.

Araştırmanın verileri çeşitli açıdan değerlendirildiğinde yeni araştırmacılar için şunlar önerilebilir:

-İlgili araştırma, araştırmacılar ek araştırma yapmak ve yeni çalışmalar tasarlamak için ışık tutabilir.

-Yüksek lisans düzeyindeki tezlerin ağırlıkta olduğu görülmüştür. Doktora çalışmalarının artması alana ek bir fayda sağlayacaktır.

-Araştırmacılar, dikkatlerini daha önce çok az araştırma yapılmış veya hiç yapılmamış konulara odaklanarak alanda ilerleyebilirler.

### Kaynakça

- Alkan, C. (2019). *Öğrenme-Öğretme Süreçleri İlkeleri*. Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES), 20(1), 209 – 229.
- Arslan, İ. (2022). *2018-2022 Yılları arası Arap dili eğitimiyle alakalı yapılmış lisansüstü tezler*. RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi, (29), 771-804.
- Barın, M. (2018). *Konuşma becerisi: Konuşma ve yazı dili*. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 22(Özel Sayı 2), 1903-1913.
- Düzgün, O. (2011). *Suriye’de Arap dili alanında yapılan lisansüstü tezler-II (1980-2007)*. Nüsha Şarkiyat Araştırmaları Dergisi, 11(32), 7-40.
- Güney, M. A. (2014). *Yabancı Dil Öğretimi ve Düünden Bugüne Türkiye’de Arapça Öğretimi*. Trabzon İlahiyat Dergisi, 1(1), 193-211.
- Işkın, G. S., & Daşkıran, Y. (2011). *İlahiyat Fakülteleri Arap Dili ve Belagatı Anabilim Dalları’nda Yapılan Lisansüstü Tezlerle İlgili Bir Değerlendirme*. Cumhuriyet Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi, 35(1), 46-60.
- Şahin Toptaş, A. & Koçak, M. (2021). Almanca konuşma kaygısı ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 711-724.
- Tavşancıl, E. ve Aslan, E. (2001). *Sözel, Yazılı ve Diğer Materyaller için İçerik Analizi ve Uygulama Örnekleri*. Epsilon Yayınevi, İstanbul.
- Turan, S., Karadağ, E., Bektaş, F., & YALÇIN, M. (2014). *Türkiye’de eğitim yönetiminde bilgi üretimi: Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi 2003-2013 yayınlarının incelenmesi*. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 1(1), 93-119.
- Yaman, G. Ş., (2020). *Yabancı Dil Olarak Arapça Öğretimi Araştırmalarında Eğilimler*. Ekev Akademi Dergisi, (83), 343-362.
- <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Wach, E., & Ward, R. (2013). *Learning about qualitative document analysis*. IDS Practice Paper in Brief, 13, 1-11.

### EK. Temalara göre tezlerin dağılım tablosu

2016-2020 Yılları Arası		
Öğretmen Yeterlilikleri		
Aysegül Dondurmacı	2020	İmam Hatip Liselerinde Arapça Öğretmenlerinin Yöntem Bilgisi Yeterlilikleri (İstanbul Örneği)
Mhd Ameer Alkhangy	2019	دوره في كفاية معلّمي العربية لغير الناطقين بها<سلوب حل المشكلات الإبداعية
Demet Durmuş	2019	أثر أسلوب التعليم الفردي في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها وتأثير كفاية المعلم في هذا المجال
Cihan Kassas	2019	دور الذكاء العاطفي في تنمية الأداء التدريسي لدى معلّمي اللغة العربية للناطقين بغيرها
Mustafa Yasinoglu	2019	Yabancılarla Arapça öğreten öğretmenlerin yeterliliğini artırma konusunda işbirlikli öğretimin etkisi ve rolü
İlknur Şen	2019	Arapça öğretmenlerinin mezuniyetleri bağlamında öğretmen yeterlilikleri
Abdulkader Zeno	2019	Öğretmenlerin fiziki ve ahlaki yapıları ve bunun yabancılarla Arapça öğretimine etkisi

Nama Elfitouri A Rabie	2018	الكفاية المهنية لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها
Ahmad Abu Omar	2018	الثقافة العربية وأثرها في كفاءة معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها
Mohamad Ali Alkholi	2018	كفاءة أساتذ اللغة العربية لغير الناطقين بها من نظريات اللغة وظواهرها
Ihsan Hammad	2018	كفاية مدرس اللغة العربية في مدارس الأئمة والخطباء في مهارة النحو في المرحلة الثانوية، الواقع وسبل التطوير
Assma Alhmeidi	2018	الأسلوب الفني في صياغة الأسئلة وأثره في الكفاية المعرفية لمعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها
Aisha Alhariri	2018	أهمية النبر والتعظيم في الكفاية اللغوية لمعلم اللغة العربية لغير الناطقين
Ihsan Hammad	2018	كفاية مدرس اللغة العربية في مدارس الأئمة والخطباء في مهارة النحو في المرحلة الثانوية، الواقع وسبل التطوير
Gül Şen Yaman	2016	Anadolu İmam-Hatip Lisesi öğrencilerinin Arapça öz-yeterliklerine ilişkin görüşleri: Isparta ili örneği
<b>Konuşma Becerileri</b>		
Mohammed Ali Abbas Al-Halboosi	2020	أثر طريقة المناقشة في تطوير مهارة المحادثة لدى متعلمي العربية من غير الناطقين بها
Suheir Al Jabakhanji	2020	معايير اختيار وتطبيق الأنشطة الأصفية وأثرها في تدريس مهارة المحادثة
Heba Madi	2020	Exploring The İntegration Of Digital Storytelling To İmprove Speaking Skills İn Arabic As A Foreign Language
Jamal Al-Hamad	2020	فعالية الأناشيد في تنمية مهارة المحادثة لدى متعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها (المستوى المبتدئ أنموذجاً)
Ersin Çilek	2020	Arapça Konuşma Becerileri Derslerine Yönelik Yaratıcı Drama Odaklı Bir Öğretim Programı Önerisi
Fatima Jalal Uddin	2019	أثر نظرية الذكاءات المتعددة في تعليم المحادثة لمتعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها في مستوى المبتدئين
Haya Aldaraghme	2020	Ana Dili Arapça Olan Öğrencilerin Türkçe Konuşma Becerilerine Dair Bir Araştırma
Sara Fakhouri	2020	Ana Dili Arapça Olmayanlara Konuşma Becerisinin Öğretilmesi (Teori Ve Pratik)
Sara Mansour	2019	استخدام أسلوب أداء الأدوار في تطوير مهارات المحادثة لدى متعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها
Abdul Hamid Cheikh Hussein	2019	دور الأنشطة الأصفية في تقوية مهارة المحادثة عند متعلمي العربية غير الناطقين بها
Hacer Kocabey	2019	İmam-hatip liselerinde Arapça konuşma öğretimi (Tespit ve değerlendirme)
Selman Karaca	2016	Yabancı dil öğretiminde drama ve Arapça konuşma becerisine etkisi
Almuttasim Alali	2018	المحادثة وأساليب تدريسها للناطقين بغيرها
<b>Öğretim Seti/ Ders Kitabı İncelemesi</b>		
Anas Salihoğlu	2020	المحتوى النحوي في سلاسل تعليم العربية للناطقين بغيرها: دراسة في سلسلتي العربية بين يدك والعربية للناشئين
Raneem Kayal	2020	المحتوى التعليمي في برنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها: دراسة في ضوء تحليل المحتوى اللغوي لسلسلة اللسان
Mustafa Kadad	2020	الفروق المنهجية بين سلسلة أبجد عربية ومنهاج أسطنبول التركي
Tawfik Abdo Taher Anaam Al-Sharabi	2019	Kültür aktarımı bağlamında yabancı dil olarak Arapça ve Türkçe öğretimi ders kitaplarının karşılaştırılması
Demet Durmuş	2019	Anadolu İmam-Hatip Lisesi 10. Sınıf Arapça Ders Kitabının Değerlendirilmesi
Aymen Mortaç	2019	Türkiye'de Arapça öğretimi açısından 'Silsiletü'l-Lisan' ders kitabının değerlendirilmesi
Süleyman Kablan	2018	Dil öğretim seti inceleme kriterleri ve Türkiye'de kullanılan Arapça setler
Murat Gök	2017	Başlangıcından günümüze Türkiye Cumhuriyeti imam hatip okulları, ortaokulları ve liselerinde okutulan Arapça kitapların incelenmesi ve değerlendirilmesi

Hatice Kübra Özdemir	2017	'El-Kitâb fî Te'allümi'l-Arabiyye' adlı serinin Arapça öğretimi açısından değerlendirilmesi
Şakir Demirbaş	2016	Türkiye'de İmam - hatip ortaokullarında okutulmakta olan Arapça ders kitabı serisi ile ilgili öğretmen ve öğrenci görüşleri
Fatih Utku	2016	Silsiletü'l-lisan isimli Arapça öğretim setinin değerlendirilmesi
Y. Fatih Akbaş	2016	Türkiye'deki Arapça öğretimi açısından 'Silsiletü Ta'limi'l-Lügati'l-'Arabiyye' adlı ders kitabı serisinin değerlendirilmesi
<b>Teknoloji ve Materyal Kullanımı</b>		
Sabahat Yıldırım	2020	Yabancı Dil Olarak Arapça Öğretiminde Görsel Materyal Kullanımının Öğrenci Başarısı Üzerindeki Etkisi
Fatıma Hendavi	2019	دور الألعاب اللغوية في تنمية الكفاية الأدائية والاتصالية لمعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها
Emine Yavuz	2019	Arapça öğretiminde çocuk şarkılarının kullanımı ve uygulamaya yönelik etkinlikler
Emine Demirkazık	2019	Görseller eşliğinde özlü sözler kullanmanın Arapça öğretimine katkısının incelenmesi
Cemal Marangozoğlu	2019	Arapça öğretiminde teknolojik imkânları kullanmanın önemi ve rolü
Sibel Güney	2019	İmam hatip liseleri 9. ve 10. sınıf müfredatıyla bağdaştırılmış Arapça-Türkçe görsel sözlük örneği
Abdulrahman Mohsen Mohammed	2018	تصميم تطبيق في الهاتف المحمول لتنمية المفردات اللغوية للدارسين الناطقين بغير العربية
Aysun Özsunar	2018	Arapça öğretimine yeni yaklaşımlar ve görsel materyallerin kullanılması
Ramazan Kılıç	2018	Arapça okuma dil becerisinde materyal tasarımı ve kullanımı (Özel amaçlı dil eğitim ve öğretim örneği)
Ipek Abdulqader	2018	Yabancı dil olarak Arapça öğretiminde görsel kullanımının etkisi
Esraa Khaled Yousef Alshawabkeh	2018	Arapça öğretiminde dil yeteneklerinin geliştirilmesinde şarkı kullanımı
Norah Modan	2018	Ana dili Arapça olmayanlara öykü yoluyla Arapça öğretimi ve dil akıcılığındaki etkisi
<b>Öğretim Yöntem ve Teknikleri</b>		
Halit Yusuf	2020	مقارنة الطرائق الطبيعية في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها مع الطرائق الأخرى
Mohamad Yaser Labameh	2019	دور أسلوب العصف الذهني وتقنياته في تعليم اللغة العربية للأجانب (مهارة المحادثة نموذجاً)
Songül İlanlı	2019	Proje imam – hatip liselerinde Arapça hazırlık sınıfı öğretim yöntem ve teknikleri
Zehra Yüksel	2019	Çocuklara Arapça öğretiminde dil oyunlarının işlevselleştirilmesi (Temel düzey örneği)
Melek Balık	2019	İletişimsel yaklaşım etkinlikleriyle Arapça öğretimi
Zafer Darkouchi	2018	مكانة القصة التعليمية في رفع كفاية المعلم في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها
Hind Mahmoud Sulaiman	2018	أثر أساليب التفكير الإبداعي في تطوير الكفاية المعرفية لدى مُعَلِّمي اللغة العربية للناطقين بغيرها
Abdulrahman Mohsen Mohammed	2018	تصميم تطبيق في الهاتف المحمول لتنمية المفردات اللغوية للدارسين الناطقين بغير العربية
Mücahit Elhut	2018	Heceleme yöntemi ve bu yöntemin anadili Arapça olmayanların okuma ve yazılı anlatım becerilerine etkisi
Tuğba Yıldırım	2017	Yabancı dil olarak Arapça öğretiminde eğitsel oyun yöntemi

Zeynep Ertürk	2017	Türkiye'de ve Avrupa'da karşılaştırmalı Arapça öğretim teknikleri: 'Gazi Üniversitesi ile Londra Üniversitesi örneği'
<b>Dilbilgisi</b>		
Ahmad Alalı	2020	أثر القرائن في تعليم قواعد اللغة العربية والإعراب لغير الناطقين بها
Nazmi Bardakçı	2019	Kalem Vakfı Okullarında okuyan 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin seçmeli Arapça dersinde karşılaşılan yaygın gramer hataları
Reyhan Önal	2019	Türkiye'de Arapça fiil çekimi öğretiminde kullanılan metotların değerlendirilmesi
Mohamad Saddık	2018	مفهوم النحو التعليمي وأثره في تعليم العربية للناطقين بغيرها: دراسة نظرية -تطبيقية
Şahin Şimşek	2018	Arap gramerinin kolaylaştırılması bağlamında yenilikçilik hareketleri ve Arapça öğretimine etkileri
Pshdar Khdir Hassan	2017	Arapça konuşmayanlara nahiv ilmini öğretmenin zorlukları (Raparın Üniversitesi/Eğitim Fakültesi modeli)
Ahmet Altun	2016	Türklere Arapça kelime ve gramer öğretim yöntem ve teknikleri sorunlar ve çözüm önerileri
Tuğba Bayrak	2016	Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Arapça Hazırlık öğrencilerinin gramer hataları üzerine bir inceleme
Hüseyin Polat	2016	Anadili Türkçe olanların Arapça öğrenirken dilbilgisinde yaptıkları yanlışlar
<b>Yazma Becerisi</b>		
Azad Hamad Abdullah	2020	أثر استخدام العصف الذهني في تعلم مهارة التعبير الكتابي باللغة العربية لدى طلاب صفوف الإعدادية مدينة أربيل أمودجا
Mustafa Şengül	2019	İlköğretim 5. sınıf Arapça dersi öğretim programındaki bazı yazma becerisi kazanımlarının çeşitli faktörlere göre değerlendirilmesi-Bartın ili örneği
Fatih Kahraman	2019	Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen ve ana dili Arapça olan öğrencilerin yazma becerisinde yaptıkları yanlışların çözümlenmesi
Karima Abubaker.S. Abdulhafid	2017	Yaratıcı yazılı anlatım becerisi ve Türk öğrencilerinin Arapça eğitimindeki etkisi
Ayşe Hümeysra Rızvanoğlu	2016	Üniversiteler için Arapça yaratıcı yazma: Öğretim programı ve atölye tasarımları
<b>Yurtdışında Arapça Eğitimi</b>		
Xiatıgulı Sawuer	2019	1949'dan günümüze kadar Çin'de Arapça eğitimi
Mohamed Diallo	2019	Mali'de Arapça eğitimi
Zeynep Arkan	2019	Arapça öğretmenlerinin mesleki gelişiminde Satartalk San Diego State Üniversitesi Vakfı örneği
Kaka Rash Saeed Mina Mangwrı	2017	Arapça konuşmayanlara Arapça öğrenmenin zorlukları ' problemleri ' örnek Irak'ın kuzeyi
<b>Edebi Ürünler</b>		
Nour Mohammad Bahjat Muflıh	2020	دور الرواية العربية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها
Abdulmuttalip Işıdan	2019	Yabancılarla Arapça öğretiminde kısa hikayenin yeri
Salih Akyüz	2018	Necib Mahfuz'un sembolik romanlarındaki diyalogların Arapça öğretiminde kullanımı
Murat Aktepe	2017	Bedi' sanatlarının Arapça öğretimindeki yeri
<b>Genel Arapça Öğretimi</b>		

Sihan Osman Mohammed	2020	تعليم العربية الفصحى في سوریه في العصر الحالي
Aydın Bozkurt	2019	Uşak ve çevresinde Arapça öğretiminde problemleri ve çözüm yolları
Ayşenur Koçak	2019	Arapça dil öğreniminde karşılaşılan problemler 'imam-hatipler ve ilahiyatlar ölçeğinde'
<b>Medrese eğitimi</b>		
Emrullah Savar	2020	Bingöl ve Yöresi Medreselerinde Verilen Arapça Eğitimi ve Öğretimi
Mikayil Tayşan	2019	Bitlis-Mutki Ohin medresesinde Arapça eğitimi (Müderrisler - muidler - eğitim ilkeleri - okutulan kitaplar)
Mohammad Aassef Esmail	2019	Afganistan'ın Faryab ili örneğinde klasik İslami medreseler ve Arapça eğitimi
<b>İmam Hatip Liselerinde Öğretim Programı İncelemesi</b>		
Abdurrahman Bekir	2020	المحتوي اللغوي لمناهج تعليم العربية في ثانويات الأئمة والخطباء التركية
Hameed Al-Janabi	2020	التحديتات المؤسسية في برنامج تعليم اللغة العربية بمدارس الأئمة والخطباء التركيبات بسطنبول أنموذجاً
<b>Okuma Becerileri</b>		
Buket Sarıkaya	2018	Anadolu İmam Hatip liselerinde Arapça okuma becerisi çerçevesinde hata düzeltme stratejileri ve analizi
Emrullah Dalmış	2018	Türkiye yükseköğretiminde öğrenim gören Arapça öğrencilerinin okuma stratejilerine yönelik farkındalıkları
<b>Kültür ve Çevre Etkisi</b>		
Zayığ M.	2020	البعد الثقافي في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها
Sumyah Ahmed Hadı Gamaladdin	2020	Türlklere Arapça Öğretiminde Çevrenin Etkisi
<b>Medya</b>		
Mustafa Kamil Rajab Al-Falahı	2020	دور الاعلام في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها قناة الجزيرة انموذجاً
<b>Ana Dil Kullanımı</b>		
Mohamad Basel Swed	2020	أهمية استخدام اللغة الأم للأجانب أثناء تعليمهم العربية
<b>Klasik Arapça</b>		
Fatih Yediyıldız	2020	Arapça Öğretiminde Nazım Geleneği Ve İbn Mu'ti'nin Elfiyye'si
<b>Ölçme ve Değerlendirme</b>		
Sara Akkuş	2020	Yabancı Dil Olarak Arapça Öğretim Görevlilerinin Ölçme Değerlendirme Yaklaşımları
<b>Tutum ve Kaygı</b>		
Serpil Akmeşe	2019	İlahiyat Fakültesi Arapça Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Arapça Dersine Ait Tutumları Ve Kaygıları Üzerine Bir İnceleme (Marmara Üniversitesi Örneği 2017-2018)
<b>Sözlü İletişim Becerileri</b>		
Ayşe Alhamoud	2019	كفاية التواصل اللفظي لمعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها وأثرها في نجاح المتعلم
<b>Kelime Öğretimi</b>		
Doaa Ahmed Mohammed Elafıfı	2020	استراتيجيات تعليم المفردات العربية للناطقين بلغات أخرى دراسة تحليلية تطبيقية
<b>Öğretim Programı</b>		
Mohamad Hamido	2019	معايير بناء المناهج الاتصالية(الوظيفية) في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى

<b>Özel Alan Çalışması</b>		
Tharaa Shamia	2019	Turizm amaçlı Arapça öğretimi
<b>Belagat/Retorik</b>		
Lina Mahfouz	2019	Belagat sanatlarının öğretilmesinin yabancılara Arapça öğretimindeki önemi
<b>Çeviri Eğitimi</b>		
Meryem Melike Güngenci	2018	Arapça Türkçe çeviri dersinde öğrencilerin karşılaştığı problemler ve çözüm önerileri
<b>Dinleme Becerisi</b>		
Ersin Çilek	2016	Bilişsel dinleme stratejilerine uygun olarak hazırlanan etkinliklerin Arapça dinleme becerisinin gelişimine etkileri
<b>Ölçme-Değerlendirme</b>		
Emrah Tokatlı	2016	İmam-hatip liselerinde okutulan Arapça dersi yazılı sınav sorularının soru yazma ilkeleri ve Bloom Taksonomisi'ne göre analizi
<b>Kelime ve Telaffuz Öğretimi</b>		
Hana Hussein	2017	Arapça öğrenen Türk öğrencilerinin Arapça harflerinin telaffuzu ve sözcük üzerinde olan etkisi
<b>2011-2015 Yılları Arası</b>		
<b>Öğretim Seti/ Ders Kitabı İncelemesi</b>		
Zeynep Arkan	2015	Te'allemler el Arabiyye isimli eserin Arapça öğretim ve eğitim teknikleri açısından incelenmesi
Fatma Nur Okan	2015	Ahmed Cevad'ın Lisân-ı Arabî (Sarf ve Nahiv) adlı eserinin Arapça öğretimindeki yeri
Abdulmuttalip Işıdan	2014	İmam Hatip Liseleri için Mesleki Arapça Ders Kitabı serisi ile ilgili öğretmen ve öğrenci görüşleri
Murat Arif Güney	2011	El-Muhtâr adlı serinin Arapça öğretimi açısından değerlendirilmesi
Arzu Aydın	2012	Ameli Mukalemat ve Temrinatı Arabiyye isimli eserin günümüz Arapça pratik konuşma kitapları ile karşılaştırılması
Mahamadou Yahaya	2013	Türkiye ve Nijer Cumhuriyetlerinde Arapça öğrenme kitapları (Karşıtsal çözümleme)
<b>Öğretim Yöntem ve Teknikleri</b>		
Mehmet Bölükbaşı	2012	Arapça öğretiminde telkin yöntemi ve uygulaması
Yusuf Akyüz	2014	Arapça öğretiminde drama tekniği
Ayşe İbrahimoğlu Güner		Türkiye'de Arapça öğretimindeki usul ve tekniklerin analizi
Ayşegül Semerci	2012	İlahiyat fakülteleri hazırlık sınıflarında Arapça öğretiminde kullanılan yöntemler: Erciyes Üniversitesi, Fırat Üniversitesi ve Selçuk Üniversitesi İlahiyat Fakülteleri örneği
<b>Basın/Medya Arapçası</b>		
Faruk Özenç	2015	Arap yazılı basınında sık kullanılan güvenlik ve terörizm alanındaki terimlerin incelenmesi ve Arapça öğretimindeki yeri
Ayşe İspir	2014	Arapça yazılı medyada reklam dilinin incelenmesi ve reklam metinlerinin Arapça öğretiminde kullanımına yönelik öneriler
Halil İbrahim Şanverdi	2014	Arap yazılı basınında sık kullanılan bağlaçların incelenmesi ve Arapça öğretimindeki yeri
<b>Öğrenci Problemleri</b>		



Seval Gültekin	2013	İmam hatip ortaokulları 5. sınıflarda Arapça öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri
Mazhar Dede	2014	Öğrencilerin Arapça öğrenmede yaptıkları kullanım hataları
Ali Osman Kırall	2015	Üniversitelerin Arapça hazırlık sınıflarında okuyan öğrencilerin öğrenme yöntemleri ve Arapça öğrenme zorlukları hakkındaki görüşlerinin incelenmesi
<b>Dilbilim</b>		
Sami Oktay Durukan	2014	Arapça öğretiminde metindilbilim ölçütleri ışığında metin incelemesi Sa'dallah Vennûs'un tiyatro eserleri üzerinde bir uygulama
Muhammed Albiladi	2012	Arapça ile Türkçe arasındaki sözdizimsel farklılıkların Araplara Türkçe öğretiminde etkisi
<b>Öğretim Programı İncelemesi</b>		
Zeynep Oktay	2015	Cumhuriyet Dönemi ortaöğretim kurumlarında Arapça dersi öğretim programlarında iletişimsel yaklaşım
Murat Demir	2015	İlköğretim 4. ve 5. sınıf Arapça dersi öğretim programının ve ders materyallerinin değerlendirilmesi
<b>Kelime ve Telaffuz Öğretimi</b>		
Hayrullah Çetinkaya	2014	Lise düzeyinde Arapça öğrencilerinin sözlük kullanma becerileri ve bu becerileri geliştirmeye yönelik etkinlikler
Erkinbek Kunduzov	2006	Kırgızcadaki Arapça kelimeler ve bunların Arapça öğrenimindeki yeri
<b>Edebi Ürünler /Belagat</b>		
Durmuş Erdal Atak	2014	Arapçada ta'rîz sanatı ve Arapça öğrenimine katkısı
<b>Konuşma Becerileri</b>		
Abdullah Yeşilyurt	2015	Arapça konuşma becerisine ilişkin özyeterlik algısı ölçeğinin geliştirilme
<b>Medrese eğitimi</b>		
Uğur Erman	2013	Siirt medreselerinde Arapça dil eğitimi
<b>Dilbilgisi</b>		
İsmail Selim	2015	Görev odaklı dil öğretimi ile Arapça dil bilgisi öğretimi
<b>Öğretmen Yeterlilikleri</b>		
Bilal Abır	2015	Anadolu imam hatip liselerinde Arapça dersine giren öğretmenlerin profilleri ve iletişimsel yaklaşımla Arapça öğretimine ilişkin farkındalıkları
<b>Öğretim Programı</b>		
Harun Ağpak	2013	İkinci yabancı dil olarak Arapça öğretiminde bir öğretim programı denemesi
<b>Özel Alan Çalışması / Uzmanlık alanı</b>		
İsmail Raşıtoğlu	2014	Arapça askeri terminoloji öğrenimine yönelik metodolojik bir yaklaşım
<b>Arapça Lehçeleri</b>		
Abdul Rahim Almohamad Almahmoud	2015	Yabancı dil olarak Arapça öğreniminde lehçelerin etkisi
<b>Karşılaşılan sorunlar</b>		
Ahmed Aldyab	2012	مشاكل التي تواجه الأتراك في تعليم اللغة العربية والمقتراحات
<b>Arapça Deyimler</b>		
İnayetulla Azimov	2012	Kur'an'daki deyimler, Kırgızca karşılıkları ve Arapça öğretiminde kullanımı
<b>2006-2010 Yılları Arası</b>		

<b>Öğretim Yöntem ve Teknikleri</b>		
Ayşe Hümeýra Kütükçü	2010	Arapça öğretiminde drama yöntemi ve Arapça dersini yürüten öğretmenlerin bu yöntemi kullanma düzeyleri
Fadıl Baran	2010	Arapça öğretiminde kubaşık öğrenme yönteminin öğrenci başarısı üzerindeki etkisi
Gürkan Dağbaşı	2007	Oyun tekniği ve Arapça öğretiminde kullanımı
Sami Oktay Durukan	2007	Arapça eğitiminde duygusal zeka boyutu
<b>Öğretim Seti/ Ders Kitabı İncelemesi</b>		
Yeliz Çiçek	2009	Vildân Fâik'in Teshîlu's-Sarf adlı eserinin Arapça dilbilgisi öğretimi açısından değerlendirilmesi
Tuba Satır	2008	İsak Nuri Rizevinin Zubdetul-İzhar adlı eserinin Arapça dilbilgisi öğretimi açısından değerlendirilmesi
Esmâ Öztürk	2008	Retyos Kirkoryanın Hulasatus-Sarf adlı eserinin Arapça dilbilgisi öğretimi açısından değerlendirilmesi
<b>Teknoloji ve Materyal Kullanımı</b>		
Bahar Medni	2010	Arapça öğretiminde edebi materyallerin kullanımı
Zaki Abouelnasr Elboghdati	2007	Yabancı dil olarak Arapça öğretiminde bilgisayar kullanımı
Zeynep Şerife Tokgözlü	2009	Arapça öğretimine yönelik NLP ilkelerine dayalı etkinlik önerileri
<b>Kelime ve Telaffuz Öğretimi</b>		
Nur Yıldız	2009	Arapça sözcük öğretiminde yapılan uygulamalar: M.Ü. İlahiyat Fakültesi örneği
<b>Dilbilim</b>		
Tahirhan Aydın	2007	Arapça ve Türkçede cümle yapısı, yabancılara Arapça cümle öğretimi -karşıtsal çözümleme-
<b>Konuşma Becerileri</b>		
Murat Demir	2009	İmam hatip liselerinde Arapça konuşma öğretimine etkinlik temelli bir yaklaşım
<b>Medrese eğitimi</b>		
Betül Can	2009	Fatih Döneminden Tanzimata kadar Osmanlı medreselerinde Arapça öğretimi
<b>Dilbilgisi</b>		
Leman Yerli	2007	Arapça dilbilgisi ile ilgili Türkçe yazılmış kitapların Arapça öğretimi açısından değerlendirilmesi
<b>Özel Alan Çalışması / Uzmanlık alanı</b>		
İslam Youssry Aly Aly Elhadky	2008	منهج متكامل لتعليم العربية للأغراض الدبلوماسية
<b>Ölçme-Değerlendirme</b>		
Ramazan Akçay	2006	Arapça dilbilgisi öğretiminin çoktan seçmeli testlerle ölçülmesinde güvenilirlik düzeyi
<b>Yazma Becerisi</b>		
Murat Özcan	2007	Arapça yazma becerileri öğretiminde iletişimsel yaklaşım
<b>2001-2005 Yılları Arası</b>		
<b>Öğretim Seti/ Ders Kitabı İncelemesi</b>		
İrfan Işık	2005	İmam-Hatip liselerinde okutulan Arapça dersi müfredatının incelenmesi
Mehmet Murat Çelik	2004	Arapça öğretiminde 'Et-Tuhfetu'l-Lubnaniyye Fi Usuli'l Lügati'l Osmaniyye' adlı eserin incelenmesi

İbrahim Magdi	2004	Türkiye'de Arapça öğretilimi ağısından 'el-Kitabu'l-Esası' ders kitabı serisinin değerlendirilmesi
Fatoş Sümengen	2004	'El-'Arabiyyetu'l-Mu'asira' adlı eserinin Arapça öğretilimi ağısından değerlendirilmesi
Nazan Ertürk	2004	Türkiye'de Arapça öğretilimi ağısından 'İmam Hatip Liseleri Yeni Programa Uygun Arapça' adlı ders kitabı serisinin değerlendirilmesi
İbrahim Polat	2003	Türkiye'de Arapça öğretilimi ağısından imam hatip liseleri için Arapça adlı ders kitabı serisinin değerlendirilmesi
Emin Cihan Üzüm	2002	Türkiye'de Arapça öğretilimi ağısından El-Arabiyye Li'n-Naşı'in ders kitabının değerlendirilmesi
Yusuf Karataş	2001	Türkiye'de Arapça öğretilimi ağısından 'Al-Arabiyyatu Li'l-Hayat' ders kitabının değerlendirilmesi
Mesud Babayev	2001	Azerbaycan'da okutulan Arapça ders kitaplarının dört temel dil becerisi ağısından değerlendirilmesi
<b>Arapça Öğretilimi Süreci İncelemesi</b>		
Hasan Soyupek	2004	İkinci Meşrutiyet'ten günümüze Türkiye'de Arapça öğretilimi
Kerim Ağık	2002	Tanzimattan Cumhuriyet'e Arapça öğretilimi (Kaynaklar ve yöntemler)
<b>Öğretilim Yöntem ve Teknikleri</b>		
Tahirhan Aydın	2005	Çoklu zeka kuramı ve yabancılara Arapça öğretilimi
<b>İmam Hatip Liselerinde Arapça Öğretilimi</b>		
Mücella Cangir	2002	İmam-hatip liselerinde Arapça öğreniminde karşılaşılan sorunlar
<b>Yurtdışında Arapça Eğitimi</b>		
Aladdin Sultanov	2005	XX. yüzyılda Azerbaycan'da Arap dili alanında yapılan çalışmalar ve Arapça öğretilimi
<b>Kelime ve Telaffuz Öğretilimi</b>		
Zaki Abouelnasr	2004	Eşanlamlılık olgusu ve eşanlamlı kelimelerin Arapça öğretilimindeki yeri
<b>Dilbilim</b>		
Derya Adalar	2004	Anadili olarak Arapça ve Türkçenin öğretilimde kullanılan metinlerin karşılaştırılması: Bir eşdizimsel örüntüleme çözümlemesi örneği

## 62. Öğrenci perspektifinden bazı Türk Üniversitelerindeki Arapça hazırlık programlarında tercih edilen konular<sup>1</sup>

İslam ELHADKI<sup>2</sup>

Zeynep ÜNVER SİNGER<sup>3</sup>

**APA:** Elhadki, İ. & Ünver Singer, Z. (2023). Öğrenci perspektifinden bazı Türk Üniversitelerindeki Arapça hazırlık programlarında tercih edilen konular. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (36), 1062-1088. DOI: 10.29000/rumelide.1369146.

### Öz

Türk Üniversitelerinin Hazırlık sınıflarındaki Arapça öğretim programlarının önemli ölçüde gelişmesine ve buna bağlı olarak eğitim kitaplarının sayı ve yaygınlığındaki artışa rağmen, kültürel içerikli konular “üst” konular olarak kabul edilebilir. Şöyle ki bu konular ya yazar tarafından belirlenir ya da bazı araştırmacılar tarafından hazırlanan, öğrencilerin bilmesi gereken kültürel bilgi listelerinden öğrenilir. Dolayısıyla bu eğitim setleri, öğrencilere hangi konuları okumak istediklerini sorarak oluşturulmamıştır. Bununla birlikte bu araştırma Türkiye'deki Üniversitelerin Arapça hazırlık sınıflarındaki Arapça programına uygun konuların bir listesini oluşturmayı hedeflemektedir. Araştırmanın temel sorusu, öğrenci perspektifinden Arapça hazırlık programlarında en sevilen konular nelerdir sorusudur. Araştırmada betimsel yöntem takip edilmiş olup, veri toplama aracı olarak anket yöntemi kullanılmıştır. Şöyle ki birincil materyali bizzat öğrencilerin kendilerinden toplanmış olup, sonra bir grup Arapça eğitim uzmanı tarafından değerlendirilmiştir. Doğruluğu ve geçerliliğinin sağlanması için araştırmanın hedefi olan bir kısım deneysel örneklem tarafından denenmiş, daha sonra da nihai anket, üçlü likert ölçeğine göre elektronik ortamda öğrencilere sunulmuştur. Ankete (339) erkek ve kız öğrenciden oluşan tesadüfi örneklem yanıt vermiştir. Sonuçlar, altı alana dağılmış (57) konunun bir listesiyle sonuçlanmıştır. Çalışmanın sonucunda, araştırma örnekleminin tercih ettikleri alanlar sırasıyla; benlik/kişilik, Arap-İslam kültürü, toplum, Arapça, genel kültür ve dünya olarak belirlenmiştir. Bu çalışma, Arapça hazırlık programlarında bizzat okumuş veya hala okumakta olan öğrencilerin tercihlerine dayalı olarak oluşturulan ilk çalışmalardan biri sayılıp, araştırmanın sonuçları, Türkiye'deki Arapça hazırlık sınıflarındaki programlarda müfredat, ders izlencesi, ders kitabı ve sınav üretiminde kullanılabilir.

**Anahtar kelimeler:** Arapça, Yabancı Dil Olarak Arapça Öğretimi, Arapça Hazırlık Programı, Kültürel Yeterlilik, Tercih Edilen Konular

<sup>1</sup> ETİK: Bu makale için Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu Başkanlığına 13.09.2023 tarihli kararlar ve oybirliğiyle etik uygunluk raporu verilmiştir.

<sup>2</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Yabancı Diller Bölümü, Arapça Hazırlık Programı (İstanbul, Türkiye), iyousry@fsm.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-4052-7267 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 11.07.2023-kabul tarihi: 20.10.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1369146]

<sup>3</sup> Öğr. Gör., Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Yabancı Diller Bölümü, Arapça Hazırlık Programı (İstanbul, Türkiye), zsolayman@fsm.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-7651-5527

## Preferred subjects in Arabic preparatory programs at some Turkish universities from the student perspective

### Abstract

Despite the significant expansion of Arabic language education programs for non-native speakers in preparatory years at Turkish universities, as well as the increase in the number of Arabic language textbooks and their distribution in Turkish educational institutions, the subjects of cultural content come from higher intellectual authority, such as the author of the series or some studies that have developed lists of cultural information that students should know. As a result, these educational series did not ask students what they wanted to read, what they liked, or which topics they preferred. Therefore, the aim of this study was to develop a list of topics that would suit the Arabic language programs in preparatory years at Turkish institutions. The main research question was: What are the students' favorite topics during Arabic preparation year in Turkish universities? The descriptive-analytical research method was used in the study. A questionnaire was utilized as the research instrument. The basic data for the questionnaire was gathered from the students themselves. These topics were then compiled into a list, which was verified by a group of Arabic language education professionals. To validate its validity and reliability, the questionnaire was evaluated by a pilot sample of the research community. The final questionnaire was distributed to students electronically in the form of a Likert triad scale, and an accidental sample of 339 male and female students replied. The findings yielded a list of 57 topics divided into six themes, with the favorite themes for the research sample rated as follows: self and Arab Islamic culture, society, Arabic language, general culture, and worldwide. This is one of the first studies based on the preferences of students who have taken or are now studying the Arabic preparation program. The findings of this study can be applied in Turkish Arabic preparatory year programs in the areas of curriculum development, textbooks, and language tests.

**Keywords:** Arabic language, teaching Arabic as a foreign language, preparatory year, cultural competence, preferred topics

### الموضوعات المفضلة للبرامج التحضيرية العربية في بعض الجامعات التركية من منظور الطلبة

#### المخلص

على الرغم من النمو الكبير لبرامج تعليم العربية في السنوات التحضيرية في الجامعات التركية وما صاحب ذلك من زيادة في أعداد الكتب التعليمية وانتشارها فإن موضوعات المحتوى الثقافي يمكن اعتبارها موضوعات "فوقية" أي تأتي من مؤلف السلسلة أو من بعض الدراسات التي وضع أصحابها قوائم لما يجب أن يعرفه الطلبة من معلومات ثقافية، ولذا فإن هذه السلسلة التعليمية لم تسأل الطلبة عما يريدون أن يقرؤوه؛ ولذلك يهدف هذا البحث إلى بناء قائمة موضوعات تناسب برامج اللغة العربية في السنوات التحضيرية العربية في الجامعات التركية. وقد جاء سؤال البحث الرئيس: ما الموضوعات المفضلة لبرامج السنوات التحضيرية العربية من منظور الطلبة؟ وقد اتبع البحث المنهج الوصفي واستخدم الاستبانة أداة للبحث، حيث جمع مادتها الأولية من الطلبة أنفسهم، ثم حُكِّمَتْ من قِبل مجموعة من خبراء تعليم العربية، وجرِّبَتْ على مجموعة من مجتمع البحث للتأكد من صدقها وثباتها، ثم طرحت للطلبة في شكل إلكتروني وفق مقياس ليكرت الثلاثي، استجاب للاستبانة عينة "عَرَضِيَّة" عددها (339) طالبا وطالبة. وأسفرت النتائج عن قائمة من (57) موضوعا تتوزع بين ستة مجالات، وجاءت المجالات المفضلة لعينة البحث على الترتيب؛ الذات والثقافة العربية الإسلامية، المجتمع، اللغة العربية، الثقافة العامة، العالم. يُعدُّ هذا العمل من أوائل الأعمال التي تقوم على تفضيلات الطلبة الذين درسوا أو يدرسون البرنامج التحضيري العربي أنفسهم، ويمكن الاستفادة بنتائج هذه البحث في صناعة المناهج والمقررات والكتب التعليمية والاختبارات في برامج السنوات التحضيرية العربية في تركيا.

الكلمات المفتاحية: اللغة العربية، تعليم العربية لغة أجنبية، السنة التحضيرية، الكفاية الثقافية، الموضوعات المفضلة

## Giriş

Son yirmi yıl, Türkiye’de ana dili Arapça olmayanlara yönelik Arapça öğretim programlarının tüm eğitim kademelerinde önemli bir gelişime tanık olmuştur. Bunların en önemlileri İslami ilimler, ilahiyat, eğitim ve edebiyat fakültelerindeki Arapça hazırlık programlarıdır. Bu gelişime, öğrencilerin Arapça kelime bilgisi, nahiv ve sarf gibi dil becerilerini geliştirmeyi amaçlayan kitapların yanı sıra, farklı yaş ve hedefe sahip, genel veya İslami ilimler, medya, sağlık vb. özel amaçlar için Arapça öğrenmek isteyenlere yönelik hazırlanan Arapça öğretim setleri ile YDS ve YÖKDİL gibi Arapça dil yeterliliği sınavları için hazırlanan setlerdeki artış da eşlik etmiştir.

Yazarlarının bilimsel çabalarına rağmen bu öğretim setlerinin çoğunda, kültürel konularının hangi esas üzere seçildiği okuyucu tarafından bilinmemektedir. Bunların bir kısmı, Rüşdî Tu‘ayme’nin (1982) sözlüksel ve kültürel temeller üzerine yaptığı araştırmasına dayanmaktadır. Ne var ki tarihinden de anlaşılacağı üzere bu çalışma, internet ağının, uydu kanallarının, sosyal medyanın, yapay zekanın hatta cep telefonlarının bile mevcut olmadığı kırk yıl öncesinde hazırlanmış bir çalışmadır. Bunu geliştirmenin ve çağın ruhuna ayak uydurup, öğrencilerin isteklerini karşılayan yeni çalışmalara dayanmanın zamanı çoktan gelmiştir.

## Araştırmanın problemi

Araştırmanın problemi, bünyesinde Arapça dersleri olan fakültelerdeki Arapça hazırlık programlarında bu dili öğrenenlerin, işlenmesini tercih ettikleri konularla alakalı konu listelerinin bulunmamasıdır.

Bu noktada araştırmanın ana sorusu akla gelmektedir. Bu soru da Türk üniversitelerindeki Arapça hazırlık programlarında öğrencilerin perspektifinden tercih edilen konuların neler olduğu sorusudur.

Araştırmanın ana sorusu iki alt soruya dayanmaktadır.

- Türk üniversitelerindeki Arapça hazırlık programlarında eğitim gören öğrencilerin en çok tercih ettiği konular nelerdir?
- Araştırma örneklemini öğrencilerinin görüşüne göre bazı alanlar diğerlerinden daha mı fazla ilgi görmektedir?

## Araştırmanın hedefleri

a-Türk Üniversitelerindeki Arapça hazırlık programlarında öğrenciler tarafından tercih edilen konuların listesinin oluşturulması.

b-Türk Üniversitelerindeki Arapça hazırlık programlarında öğrenciler tarafından tercih edilen alanların listesinin oluşturulması.

## Araştırmanın önemi

Bu çalışma, bu konuyu Türk Üniversitelerinde öğrencilerin bakış açısıyla ele alan az sayıdaki çalışmalardan biridir.

Bu araştırmadan, müfredat tasarımı, ders içerikleri, kitaplar, sınavların yanı sıra hikâye, kitapçık, kelime listeleri gibi yardımcı materyallerin tasarımında da istifade edilebilir.

### Önceki çalışmalar

Araştırma, önceki çalışmalarını iki boyut üzere sunmaktadır;

İlki; yabancı dil eğitiminde kültürün yeriyle, ikincisi ise, öğrencinin psikolojik yönleriyle alakalıdır.

### Yabancı dil öğretiminde kültürün yeriyle ilgili çalışmalar

Tu'ayme'nin sözlüksel ve kültürel temeller üzerine gerçekleştirdiği araştırması (1982, s. 135-161), Arap olmayanların Arap ülkelerinde karşılaşmaları beklenen yirmi pozisyonun listesi ile Arap öğrencilerin bakış açısından 13 Arap ülkesindeki kültürel işaretlerin bir listesini sunduğu için, kültürel içerik açısından ilk ve referans çalışmalardan biri olarak kabul edilir.

Tu'ayme'nin bu çalışması, Arap ülkelerinin tarihi ve modern yaşam özelliklerini, tarihi figürler ile ulusal bayramları kapsamakta, bu konu ve tutumları sınıflandıran Arapça çalışmalarda dil öğrenimi düzeylerindeki en önemli konuları ve iletişim tutumlarını incelemektedir. (Câmûs, 2017, s. 114)

Arapça öğretim kitaplarının kültürel içeriğini ele alan birçok çalışma mevcuttur. *el-Kırâatü'l-müeyyessera* dil öğretim setini analiz eden (Ebü'r-Rabb ve Ali, 2011)'nin araştırmasını, *el-Arabiyye beyne yedeyk* öğretim setini inceleyen (İdris, 2012)'in çalışmasını, *Ta'limü'l-lügati'l-Arabiyye ve el-Arabiyye li'l-âlem* dil setlerindeki kültürel içeriği araştıran (el-Gâli ve Miğrî, 2013)'nin çalışmasını, yine konuyla ilgili çalışmalarını gözden geçirerek yetişkinlere yönelik Arapça eğitimi kitaplarındaki en yaygın kültürel içerikleri analiz eden, bu kitaplardaki ana ve fer'i alanların listesini, eksik konularını ve Arapça öğretim kitaplarına gelecekte dahil edilmesi istenen kültürel konuları tespit eden (Sâlim ve el-Mutayrî, 2016) 'nin araştırmalarını buna örnek gösterebiliriz. Yine Türkiye'deki İmam Hatip okullarında eğitim gören yedinci sınıf öğrencilerine yönelik hazırlanan Arapça dil kitabını, hazırladığı kriterler ışığında inceleyip tetkik eden (Ali, 2022)'nin yaptığı çalışma da bunlardan biridir. Araştırmacı bu çalışmasında, hazırlanan kitapta kriterlerin büyük bir kısmının bulunmasıyla beraber bazı eksikliklerin de var olduğunu tespit etmiştir.

Ana dili Arapça olmayanlar için uygun kültürel amaçlar listesi oluşturulmuştur. (İbrahim & Mahmud & Allâm, 2017, s. 171). Bu liste, aynı konuda daha önce yapılan çalışmalar, bazı öğrenci ve uzman görüşlerine dayandırılmıştır. Araştırmacılar, dini amaçların en çok rağbet gören amaçlar olduğu, bunu akademik amaçların ardından, diplomatik, medya ve ekonomik amaçların takip ettiği sonucuna ulaşmışlardır.

Arapça eğitim programlarında sunulan kültürel içerik standartlarını ele alan bir dizi çalışma da mevcuttur. Bu çalışmalarda, ana dili Arapça olmayanlara yönelik hazırlanan Arapça kitaplarını değerlendirmek üzere Tu'ayme'nin (1985, s. 437-460) kriterlerine dayanılarak kültürel içeriğin değerlendirilmesi üzere bazı kriterler geliştirilmiştir. (Tg Abdul Rahman Chik, 2012, s. 12) Üç ana kriter öneren el-'Annân'ın çalışması buna örnek gösterilebilir. (el-'Annân, 2021, s. 197) Bu kriterlerin ilki; genel olarak Arapça öğretiminde Arap kültürü kriteri, ikincisi; Müslümanlara yönelik Arapça öğretimi kriteri, üçüncüsü ise; İslamî ilimler öğrencilerine yönelik Arapça öğretimi kriteridir.

## Öğrencilerin psikolojik yönleriyle ilgili çalışmalar

Arapça öğrenenlerin psikolojik yönlerini inceleyen çalışmalar da yapılmıştır. Buna örnek olarak, İsmail'in, öğrenme hızı ve anlayış kuvvetine yardımcı olmak üzere, Arapça öğretiminde öğrencilerin eğilimlerine önem verilmesinin altını çizdiği psikolojik temellerle ilgili yaptığı çalışmayı zikredebiliriz. (1990, s. 57)

Baeten, Dochy, Struyven, Parmentier ve Vanderbruggen (2016), gibi araştırmacılar, derin bir yaklaşıma sahip öğrencilerin bilginin yapılandırılması ve işbirlikçi öğrenmeyi tercih ederlerken, sığ bir yaklaşıma sahip öğrencilerin ise öğretmen rehberliğini ve pasif öğrenmeyi tercih ettikleri bulgusunu elde etmişlerdir. Yani öğrenci gerçek manada öğrenmeyi ne kadar çok isterse, eğitim sürecine katılmayı da o kadar çok tercih eder ve pasif alıcı rolünü benimsemez.

Eğitim materyallerine yönelik kültürel içerik, yönelimler, güdüler veya tutumları değerlendiren birçok Türkçe çalışma da mevcuttur. Örneğin; Karaca, yabancı dil eğitiminde belirlenen amaçların gerçekleşmesi için muhtevanın öğrencinin kültür, yaş ve ilgi seviyesine uygun olması gerektiğini (Karaca, 2000, s. 121-122) söylerken, İlahiyat Fakültelerinde Arapça öğretim içeriğinin zikredilen bu seviyelere uygun olduğunu belirten öğretim elemanlarının oranının %52,2 uygun olmadığını belirtenlerin ise %20,3 olduğu sonucuna varmaktadır. (Karaca, 199-200). Polat ve Sümengen Arapça öğretimi için hazırlanan bir kitabın genel olarak ders kitabının taşıması gerekli özellikleri yanında, Arap kültür ve toplumu hakkında yeterli bilgileri aşamalı olarak verebilmesi, Arap coğrafyası, edebiyat, sanat, tarih, kültür, gelenek ve görenek, bayram ve çeşitli kutlamaları İslam kültürü açısından kavratacak bir biçimde hazırlanmış olması gerektiği görüşünü vurgulamakta, (Polat, 2003, 42-43 & Sümengen, 2004, s. 42), Polat, öğrencilerin ismi geçen ders kitabındaki Arap dilinin kültürel öğelerini, yaklaşık olarak üçte bir oranında yeterli, aynı oranda az yeterli ve yetersiz olduğunu tespit etmektedir. (Polat, s. 80) Özdemir de kültürün yabancı dil eğitiminin ayrılmaz bir parçası olduğunu, intergrammer teorisine göre bir kimsenin, öğrenmek istediği dilin kültürünü ve o dili konuşan kültürel kişilikleri tanımadan o dilde iletişim kuramayacağı sonucuna varmaktadır. (Özdemir, 2017, s. 535).

İbrahim, yabancılara Arapça öğretiminde kullanılan eksiksiz bir ders kitabının Arap-İslam kültürünü tüm düşünsel ve maddi taraflarıyla canlı bir şekilde sunabilme özelliğine sahip olmasının altını çizmekte, (İbrahim, 2004, s. 48) Akbaş ise, iyi bir Arapça ders kitabında bulunması gereken özelliklerden bahsederken kitabın içeriğinin hayattan uzak konular olmaması gerektiği, suni konular değil, din, kültür, toplum, ekonomi ve sağlık gibi konuları içeren hayatın içinden hakiki konular olmasının lüzumu, sadece başlıklar arasında değil aynı zamanda konular arasında da bir bağ ve bütünlük sağlanmasının zaruretini vurgulamaktadır. (Akbaş, 2016, s. 56-60).

Çalışmamız, yukarıda zikredilen araştırmalara binaen, eğitim kurumu veya öğretmenlerin dikte ettiklerini değil, öğrencilerin bizzat kendi tercihlerini temel alması açısından diğer çalışmalardan farklılık arz etmektedir.

### 1. Teorik çerçeve

Bu çerçeve üç bölümü ele almaktadır:



### 1.1. Öğrenci merkezli eğitim

1960'lara kadar eğitim-öğretim, eğitim kurumu ya da eğitim sürecinin merkezi olarak kabul edilen öğretmenin uygun gördüğü "konular" üzerine odaklanmıştır. Öğrencilerin istekleri, zamanın gerektirdikleri ve eğitim koşulları göz ardı edilmiş, eğitimci kitapları veya ders kitaplarının rehberleri öğrencilerle alakalı nelere dikkat edilmesi ile ilgili fazla bir şey zikretmemiştir. Benson'un eğitim sürecine katılanları "öğrenci görünür değildi" şeklinde nitelediği gibi, (Benson, 2005, s. 5) öğrenci sadece "öğrenci" olarak kabul edilmiştir.

Ancak 1960'lardaki merkezi yaklaşımların göreceli esnekliğinin yokluğu ve eğitim düşüncesindeki değişiklik, öğrencinin ihtiyaçlarına ve önemseydiği şeylere daha fazla önem gösterilmesine vesile olmuştur. (Nunan, 2013, s. 21)

Eğitimsel gelişim ile, öğrenciye önem verme merkezde dikkate alınmaya başlanmış, (öğrenen merkezli eğitim) veya (öğrenci merkezli eğitim) kavramları ortaya çıkmış ve bu fikirler daha sonra ana dili Arapça olmayanlara Arapça öğretimi alanına aktarılmıştır. Bu nedenle Tu'ayme'nin psikolojik temelleri dil müfredatını oluşturma esaslarının önemli bir unsuru olarak kabul ettiğini görüyoruz. Şöyle ki; öğrencinin dili öğrenme motivasyonunun, ona yönelik eğilimlerinin, kültürünün ve onu öğreten öğretmenin dikkate alınması gerekir. Ayrıca öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklar da dikkate alınmalıdır. Zira biri için uygun olan şey, başka biri için uygun olmayabilir. (Tu'ayme 1989, s. 75-85). Tu'ayme daha sonra, öğrencilerin arasındaki zaruri bireysel farkları göz önünde bulundurarak, öğrencilerin ihtiyaçlarının kesin olarak tanımlanması ve ihtiyaçlarını karşılamak için uygun programların tasarlanmasıyla başlatılacak eğitim süreci çağrısını tekrarlamıştır. (Tu'ayme 2002, s. 341). Ayrıca en-Nâka, (2002, s. 15) öğrencinin öğrenme sürecindeki motivasyonuna ve yönelimlerine de önem gösterilmesinin gereğinin altını çizmiştir.

Öğrenciyi ilgi odağına yerleştiren bu hareket, öğrencinin ihtiyaç duyduğu şeyleri ve isteklerini dil öğrenme sürecinin önemli bir parçası olarak kabul edene kadar gelişmeye devam etmiştir. Benson; "Dil öğretenlerin öğrencilerini iyi tanıması ve onların dil öğrenme ve tercihlerine cevap vermeleri gerektiği fikri artık her öğretmenin temel eğitiminin ayrılmaz bir parçası olmuştur" demektedir. (Benson, 2012, s. 30).

Öğrenci merkezli eğitimin belirginleşmesi ile, Jacobs, Renandya ve Power, (2016, xiv) bunun için on unsur belirlemiş ve şu şekilde bunları özetlemişlerdir:

- 1) Öğretmen ve öğrenciler öğrenme işlevinde ortaklardır.
- 2) Öğrenciler, öğrenmede birbirleriyle etkileşim halindedir.
- 3) Eğitim özzerktir.
- 4) Anlam üzerine odaklanılır.
- 5) Öğrenciler işledikleri konuları birbirleriyle ve dış dünyayla ilişkilendirme yoluyla müfredat entegrasyonunda bulunurlar.
- 6) Eğitim, öğrencilerin aralarındaki farklar gözetilerek, ihtiyaçları karşılanacak şekilde çeşitli olmalıdır.
- 7) Öğrenciler bilgi almanın ötesine geçerek örnekler verme, karşılaştırma ve yorumlama yapabilmelidir.
- 8) Değerlendirme, belli bir standarda bağlı olmayan formlar içerir.
- 9) Öğrenme iklimi, sınıfın tüm üyelerinin katılımını kolaylaştıran bir atmosfer meydana getirir.
- 10) Öğretmenler, öğrencileri, kendilerini, sınıf arkadaşlarını ve diğer öğretmenlerini öğrenmeye ve öğrenmekten zevk almaya teşvik ederler.

Bu zikredilen unsurlardan da anlaşılacağı üzere, öğrencinin, ihtiyaçlarının, tercihlerinin ve öğrenciler arasındaki farklılıkların, öğrencinin sadece pasif bir alıcı olmasından ziyade, onu eğitimin odağına oturtmayı hedefleyen öğrenci merkezli eğitim sürecinin temel kaidesi olduğu görülmektedir.

## 1.2. Kültür ve yabancı dil eğitimi

Kültür, - hepsi olmasa da - çoğu yeterlilik teorisinde dil yeterliliğinin temel bir bileşeni olarak kabul edilir ve bunu Hymes'in iletişimsel dilbilimsel yeterlilik teorisinde, dilsel mesajın sosyal yönlerle uygunluğu unsuru içinde buluruz. (Hymes 1972, s. 60), Bu teori, kendisinden sonra gelen tüm yeterlilik teorilerini etkileyen bir teoridir.

Kültürü, Canale ve Swain'in sosyokültürel dilbilimsel kurallar içindeki iletişimsel yeterlilik modelinde ve ardından Canale'm 1983'te aynı modele getirdiği değişikliklerde bulmaktayız. (Canale & Swain, 1980, s. 6; Canale, 1983, s. 7).

Kültür aynı zamanda Beckman'ın sosyolinguistik yeterlilik bölümü altındaki iletişimsel dilbilimsel yetenek teorisinin ve Bachman'ın 1996 ve 2010'da Palmar ile yaptığı model güncellemelerinin de önemli bir parçasıydı. (Bachman, 1990, s. 87; Bachman & Palmar, 1996, s. 63; 2010, s. 36)

Aynı durum Celce, Murcia ve meslektaşlarının sosyokültürel yeterlilik kapsamındaki iletişimsel yeterlilik kuramı için de geçerlidir. (Celce & Murcia & Dörnyei & Thurrell, 1995, s. 10)

Önceki teoriler veya modeller, Avrupa referans çerçevesi, Kanada dil standartları ve Amerikan Yabancı Diller Öğretimi Konseyi yönergeleri gibi dil yeterliliği için referans çerçevelerinin üzerine inşa edildiği temellerdir. İkincisi, belirli bir teoriye dayanmasını şart koşmasa da açıklamaları bu teorilerde bahsedilen hususları içerir. (Elhadakî, 2021, s. 88-91)

Nitekim, Avrupa Ortak Referans Çerçevesi (CERF) – iki baskısında- sosyal dilbilimsel yeterlilik içinde kültür için önemli bir bölüm tahsis etmiştir. (Avrupa Konseyi, 2020, s. 165).

Amerikan Yabancı Dil Öğretimi Konseyi (ACTFL), kültürü; kriterleri iletişim, bağlantılar, karşılaştırmalar ve topluluklarla yabancı dil öğrenmeye küresel bir biçimde hazırlık olan beş kriterden biri olarak kabul etmiştir. Öğrenme kriterleri şunları içerir:

1-) Öğrenciler, inceledikleri kültürlerin uygulamaları ile bakış açıları arasındaki ilişkiyi araştırmak, açıklamak ve üzerinde düşünmek için dili kullanırlar.

2-) Öğrenciler, inceledikleri kültürlerin ürünleri ile bakış açıları arasındaki ilişkiyi araştırmak, açıklamak ve üzerinde düşünmek için dili kullanırlar. (American Council on the Teaching of Foreign Languages, 2015, s. 1)

Yukarıda belirtilenlerden, kültürün yabancı dil öğretim sürecinin merkezinde olduğu sonucuna varıyoruz. Onu öğretmenin amacı, öğrencilerin dilin kültürünü anlayabilmeleri ve kültürün teorik kavramları ile hedef dil topluluklarındaki uygulamaları arasında bağlantı kurabilmeleridir.

### 1.3. Ana dili Arapça olmayanlara Arapça öğretiminde kültür

Tu'ayme (1989, s. 94), sosyokültürel temelleri, ana dili Arapça olmayanlara Arapça öğretme müfredatının üç temelinden biri olarak kabul etmiştir. Tu'ayme ve en-Nâka diğer bir çalışmalarında ise müfredatın temellerinin beş olduğunu kabul etmişlerdir. (Tu'ayme & en-Nâka, 2006, s. 92). Bu temeller:

- 1) Dil deneyimi ve pratiği
- 2) Arap dilinin doğası
- 3) Arap-İslam kültürü
- 4) Dil öğrenenlerin doğası
- 5) Arapçanın yabancı dil olarak öğretim sürecinin doğası şeklindedir.

Temellerin sayısı ne olursa olsun, kültür onun direğidir. Kültürel ders izlencesi, çok boyutlu girdiye göre dil müfredatının içeriğini oluşturan dilbilimsel, iletişimsel ve genel dil izlencesini de içine alan dört bileşenden biridir. (Tu'ayme & en-Nâka, 2006, s. 137). Seksenli yıllardan günümüze değin hazırlanan çoğu Arapça öğretim setinin, bu girdinin ışığında hazırlandığını zikretmekte de fayda vardır.

Peki bu kültürel temellerin bileşenleri nelerdir? Tu'ayme ve en-Nâka'ya göre bu temeller şunları kapsamaktadır: (Tu'ayme & en-Nâka, 2006, s. 101).

- 1) Arap-İslam kültürü kavramı. 2) İslam kültürünün Arap kültürüne karşı tutumu. 3) Arap-İslam kültürünün kaynakları. 4) Arap-İslam kültürünün farklı zaman boyutları. 5) Arap-İslam kültürünün özellikleri. 6) Arap-İslam kültürünün maddi ve manevi seviyeleri.

Müfredat veya program hazırlama uzmanları, bu temeller aracılığıyla öğrencilerin güdülerine, ihtiyaç ve eğilimlerine uygun olanı seçerler.

Araştırmacılar, bu temellerin değerli olmakla birlikte, 21. yüzyılın ilk çeyreğinin sonunda yeterli olmadığını, bunlara teknik ve bilimsel hayattaki gelişmelerle ilgili olanları da eklememiz gerektiğini düşünmektedirler. Tu'ayme (2002, s. 338) tarafından da atıfta bulunduğu üzere, öğrencinin kültürünü ve özelde İslam dünyası, genelde dünya arasındaki kültürel paydayı da hesaba katmamız gerekmektedir.

Elhadki, kültür kavramının üç boyutu kapsadığını düşünmektedir. (Elhadki, 2018, s. 383; Madkûr, 2003, s. 26). Birincisi normatiftir. Buna inanç, fikir ve ilkeler dahildir. İkincisi davranışsaldır. Normatif yönün pratiği olan örf, adet, insan ilişkileri, aile sistemi ve eğitim yöntemlerinde kendini gösterir. Üçüncü boyut ise medenidir. Edebiyat, bina, sanat vb. gibi insanın düşünce ve davranışlarının bir sonucu olarak gerçekleştirdiklerini içerir.

Kültürün bileşenlerine gelince; Alruhban, davranışları, örf ve âdetleri, genel sanatları, belirli kavram ve inançlar etrafındaki tutum ve değerleri içerdiğini düşünmektedir. (Alruhban, 2016, s. 258). Bu zikredilenlere şunları da ekleyebiliriz; ritüeller, ahlak kuralları, yasalar, normlar, fikirler, düşünce kalıpları, araçlar, mitler, bilgiler, benlik algısı, standartlar. (Bk. Elhadki, 2018, 383)

Özetle, eğitimle alakalı son zamanlardaki eğilimler, öğrenciyi eğitim sürecinin merkezine yerleştirmekte, ihtiyaçlarını ve tercihlerini dikkate almaktadır. Tıpkı kültürün, müfredat ve dil programlarının temellerinin merkezinde sayılıp, insan yaşamının normatif, davranışsal ve medeni yönlerini kapsaması gibi. Bu nedenle bu araştırma, Arapça eğitim programlarının içeriğini şekillendirmek için öğrencilerin kültürel konulara yönelik tercihlerini ele almaktadır.

## 2. Araştırmanın metodu, veri toplama aracı, araştırma topluluğu ve örnekleme

Bu bölüm, araştırmanın hedefine ulaşmak için takip edilen aşamaları ele almaktadır.

### 2.1. Araştırmanın metodu

Araştırmamız, analitik betimsel yöntem üzere hazırlanmıştır. Şöyle ki araştırmanın örnekleme olan öğrencilerin, veri toplama aracı olarak kullanılan anket vasıtasıyla sundukları, öğrenciler nezdinde rağbet edilen konuları tanımlamaktadır.

### 2.2. Araştırmanın veri toplama aracı

Türk üniversitelerindeki Arapça hazırlık programlarında tercih edilen konular listesinin anketi veri toplama aracıdır.

**2.2.1. Anketin amacı:** İslami ilimler, ilahiyat fakülteleri, eğitim fakülteleri- Arapça bölümü- ve edebiyat fakültelerinin Arapça bölümünde bulunan Arapça hazırlık programlarında, öğrencilerin eğitimini tercih ettikleri alanları ve kültürel konuları belirlemektir.

### 2.2.2. Anketin oluşturulmasında takip edilen aşamalar

**Birinci aşama:** Araştırma topluluğundan olan yirmi erkek ve kız öğrenciden "Hazırlık programında ders olarak işlemeyi tercih ettiğiniz konular nelerdir?" sorusunun cevabını yazmaları istenerek, ön fikirleri toplamak.

**İkinci aşama:** Öğrenci önerilerinden ortak konuların derlenip, 70 başlıktan oluşan bir listenin hazırlanması. Aralarındaki ortak mevzular ve önceki çalışmaların kaydettiği kültürel dergi ve yayınların ışığında, belli başlı alanlara dağıtılması.

**Üçüncü aşama:** Anketin geçerliliğinin sağlanması

**Geçerlilik:** Anketin geçerliliğini tekit etmek ve görüşlerini almak üzere, oluşturulan konu listesi, ana dili Arapça olmayanlara Arapça öğretim alanında uzman olan 5 kişiye gönderilmiş ve hakemlerin gözlemleri ışığında beş konu listeden çıkarılmıştır. (Bk. Ek-1 -Anket hakemleri listesi-)

**Güvenirlilik:** Anketin güvenirliliğini sağlamak için google form aracılığı ile anket üçlü likert ölçeğine göre elektronik forma dönüştürülmüş, araştırma topluluğundan otuz erkek ve kız öğrenciden oluşan anket örnekleme sunulmuş ve verdikleri yanıtlar Sosyal Bilimler İstatistiksel Paket Programı SPSS vasıtasıyla analiz edilmiştir. Alanların çoğunun Tablo (1)'de gösterildiği üzere, yüksek derecede güvenilir ve tutarlı olduğu ortaya çıkmıştır.

**Tablo (1) Anket Alanlarının Güvenilirliği**

Alanlar	Konu Sayısı	Güvenirlik Puanı
1-Kişisel	7	0,710
2-Toplum	12	0,898
3-Dünya	5	0,635
4-Arap-İslam Kültürü	13	0,913
5- Genel Kültür	18	0,898
6- Arapça	10	0,825
<b>Anketin Genel Tutarlılığı</b>	<b>65</b>	<b>0,944</b>

**Dördüncü aşama: nihâi anket**

Nihâi anket 6 alan ve 65 konudan oluşmaktadır.

**Beşinci aşama: anketin uygulanması**

Anket, görüşlerini almak üzere Türkiye'nin çeşitli üniversitelerinde bulunan öğrencilere elektronik ortamda gönderilmiştir.

**2.3. Araştırma topluluğu ve örneklemi****2.3.1. Araştırma topluluğu**

Araştırma topluluğu, bazı Türk üniversitelerindeki İslami ilimler, ilahiyat ve eğitim fakültelerinin– Arapça öğretmenliği bölümü- ve edebiyat fakültelerinin – Arapça bölümlerinde hazırlık ve lisans düzeyinde eğitim gören kız ve erkek öğrencilerden oluşmaktadır.

**2.3.2. Araştırma örneklemi**

Araştırmanın örneklemi tesadüfi, yani fikir beyan etme davetine uyanlardan oluşmaktadır.

**3.Araştırmanın sonuçları ve tartışma**

Araştırmaya yirmi bir fakülteye bağlı (339) kız ve erkek öğrenci katılmış olup, bunlar fakültelerin hazırlık ve lisans sınıflarını oluşturan beş ayrı sınıfa dağılmıştır. Ancak örneklemin çoğunluğu olan %85,8'i hazırlık sınıfı öğrencilerinden, bunun da neredeyse üçte birini oluşturan %35,1'i ise Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi'nden oluşmaktadır. (Bk. Ek 2 Üniversitelere göre katılımcı sayısı).

### 3.1. Anketi yanıtlayanların verileri

**Tablo (2): Örneklemin cinsiyete göre dağılımı**

Tip	Sayı	Oran
Erkekler	85	%25,1
Kızlar	254	%74,9
Toplam	339	%100

**Tablo (4): Örneklemin sınıflara göre dağılımı**

Sınıflar	Sayı	Oran
Hazırlık	291	%85,8
1.Sınıf	10	%2,9
2.Sınıf	7	%2,1
3.Sınıf	15	%4,4
4.Sınıf	16	%4,7
Toplam	339	%100

**Tablo (6): Örneklemin fakültelere göre dağılımı**

Fakülte	Sayı	Oran
İslami İlimler	136	%40,1
İlahiyat	164	%48,4
Eğitim	35	%10,3
Edebiyat	4	%1,2
Toplam	339	%100

**Tablo (3): Örneklemin İmam Hatip Lisesi çıkışlı olup olmamasına göre dağılımı**

Tip	Sayı	Oran
İmam Hatip Liselerinden	213	%62,8
Diğerlerinden	126	%37,2
Toplam	339	100%

**Tablo (5): Örneklemin lisans düzeyinde Arapça ile eğitim alma durumuna göre dağılımı**

Arapça ile Eğitim Oranı	Sayı	Oran
%30'dan az	105	%31,0
%30 - %50 arası	72	%21,2
%51- %80 arası	28	%8,3
%81- %100 arası	134	%39,5
Toplam	339	%100

### 3.2.Tahmini ölçek

Ortalamaların kuvvetini belirlemek için, üçlü likert ölçeğine göre tahmini bir ölçek benimsenmiştir:

**Tablo (7)**  
**Üçlü likert ölçeğine göre tahmini ölçek**

Cevaplar	Ağırlıklı Ortalama
Tercih Ederim	1,00'den 1,67'nin altına
Tarafsızım/Nötr	1,67'den 2,33'ün altına
Tercih Etmem	2.33'ten 3.00'e

### 4. Bulgular ve veri analizi

**Tablo (8): Birinci alan: Benlik/kişilik (konular 1-7)**

Dizi	Konu		Katılımcı görüşleri			Ortalama	Standart sapma	Genel eğilim	Sıralama
			Tercih ederim	Tarafsızım /Nötr	Tercih etmem				
1.	Hobiler	tekrar	277	46	16	2,77	.52187	favori	2
		oran	81,7	13.6	4.7				
2.	Eğlence	tekrar	242	69	28	2,64	.63177	favori	5
		oran	71,4	20.4	8.3				
3.	Başarılı Olmanın Yolları	tekrar	283	44	12	2,80	.48149	favori	1
		oran	83,5	13.0	3.5				
4.	Duygular	tekrar	248	70	21	2,67	.58834	favori	4
		oran	73,2	20.6	6.2				
5.	Sağlıklı Yaşam	tekrar	278	52	9	2,80	.46647	favori	1
		oran	82,0	15.3	2.7				
6.	Hayattaki Çeşitli Görevlere	tekrar	238	91	10	2,68	.52919	favori	

	Nasıl Hazırlanılır?	oran	70,2	26.8	2.9				3
7.	Mezuniyet Sonrası İş Olanakları	tekrar	249	72	18	2,68	.56942	favori	3
		oran	73,5	21.2	5.3				
	<b>İlk Alanın Ortalaması</b>					2,75	.32263	favori	

(Kişilik/benlik) konularına ilişkin olan Tablo (8)'in diğer alanlar arasında ilk sırada yer aldığını ve içerdiği tüm konuların da tercih edildiğini görmekteyiz. Bu alanda yer alan iki konuya ayrıca öncelik verildiği de dikkat çekmektedir. Bu konulardan ilki mantıken gençlerin zihnini çokça meşgul eden "başarı" konusu, diğeri ise; özellikle insanlığın Covid-19 probleminden göreceli olarak kurtulması ve buna bağlı olarak sağlıklı bir yaşam tarzına dikkat etmenin önemini vurgulayan uygulamalardan sonra, yine tercih edilmesi gayet doğal olan "sağlıklı yaşam" konusudur.

**Tablo (9): İkinci alan: Toplum (konular 8- 19)**

Dizi	Konu	Katılımcı görüşleri			Ortalama	Standart sapma	Genel eğilim	Sıralama
		tekrar	Tercih ederim	Tarafsızım/ Nötr				
8.	Tanışma	tekrar	272	56	2,77	.49271	favori	4
		oran	80.2	16.5				
9.	Konuşma Adabı	tekrar	303	30	2,88	.37996	favori	1
		oran	89.4	8.8				
10.	Üniversite Ortamında İletişim	tekrar	258	66	2,72	.54069	favori	5
		oran	76.1	19.5				
11.	Hastane Ortamında İletişim	tekrar	205	100	2,50	.67224	favori	11
		oran	60.5	29.5				
12.	Yemek Siparişi Verme	tekrar	215	86	2,52	.68928	favori	10
		oran	63.4	25.4				
13.	Alışveriş	tekrar	259	61	2,71	.56550	favori	6
		oran	76.4	18.0				
		tekrar	275	54				



14.	Gezi	oran	81.1	15.9	2.9	2,78	.47991	favori	3
15.	Şehir Hayatı	tekrar	252	59	28	2,66	.62490	favori	7
		oran	74.3	17.4	8.3				
16.	Köy Hayatı	tekrar	189	80	70	2,35	.80168	favori	12
		oran	55.8	23.6	20.6				
17.	Hava Durumu	tekrar	233	89	17	2,64	.57659	favori	8
		oran	68.7	26.3	5.0				
18.	Nezakət yöntemleri	tekrar	289	40	10	2,82	.45306	favori	2
		oran	85.3	11.8	2.9				
19.	Sosyal Medya	tekrar	239	75	25	2,63	.61.756	favori	9
		oran	70.5	22.1	7.4				
	<b>İkinci Alanın Ortalaması</b>					2,66	.35662	favori	

(Toplum) ile alakalı konulara ilişkin olan Tablo (9)'un diğer alanlar arasında ikinci sırada yer aldığını ve içerdiği tüm konuların da tercih edildiğini görmekteyiz. Konuları arasında en çok tercih edilenlerin "konuşma adabı ve nezaket yöntemleri" olduğu dikkat çekmektedir. Bu, katılımcıların nezaket ve iyi muamele konularına olan ilgisinin bir göstergesidir. Ana dalları din ile ilgili olan öğrencilerin bu konuları ön plana çıkarması gayet mantıklıdır.

(Köy hayatı) konusunun, "favori" olarak kabul edilmesine rağmen daha düşük bir puan ortalaması aldığı da gözlenmektedir. Bu durum, kökenleri köye dönse de öğrencilerin bu konuya ihtiyaç duymadıkları gerçeğiyle açıklanabilir. Türk köyünde Arapça iletişim kurmamalarının yanı sıra bu konuda doaygunluğa sahip de olabilirler.

**Tablo (10): Üçüncü alan: Dünya (konular 20-24)**

Dizi	Konu		Katılımcı görüşleri			Ortalama	Standart sapma	Genel eğilim	Sıralama
			Tercih ederim	Tarafsızım /Nötr	Tercih etmem				
20.	Dünyadaki Ortak Kültürler	tekrar	230	91	18	2,62	.58437	favori	1
		oran	67.8	26.8	5.3				
21.	Dünyadaki Kültürel Farklılıklar	tekrar	228	86	25	2,60	.62360	favori	2
		oran	67.3	25.4	7.4				
		tekrar	134	115	90				

22.	Mülteci	oran	39.5	33.9	26.5	2,13	.80363	Nötr	-
23.	Dünya'ya Yön Verenler	tekrar	232	79	28	2,60	.63.721	favori	2
		oran	68.4	23.3	8.3				
24.	İslamofobi	tekrar	161	73	105	2,16	.87156	Nötr	-
		oran	47.5	21.5	31.0				
	<b>Üçüncü Alanın Ortalaması</b>					2,42	.47618	favori	

(Dünya) ile alakalı konulara ilişkin olan Tablo (10)'un “tercih edilen” alanlar arasında beşinci ve son sırada yer aldığını, ancak içerisindeki beş konudan sadece üçünün tercih edildiğini görmekteyiz. Birinci ve ikinci konuların, dünya kültürleri arasında neyin ortak ve neyin farklı olduğu ile ilgili oldukları için birbirine bağlı olduğu fark edilmektedir. Mülteciler ve İslamofobi konularının tercih edilmemesi, anketin yayınlandığı dönem -2022'nin sonu- 2023'ün başı- ile açıklanabilir. Çünkü bu dönem, siyasi ağırlıklı bir dönemdi. Bu durum öğrencilerin konu hakkında konuşmaktan çekinmelerine sebebiyet vermiş olabilir.

**Tablo (11): Dördüncü alan: Arap-İslam kültürü (konular 25 -37)**

Dizi	Konu	Katılımcı görüşleri				Ortalama	Standart sapma	Genel eğilim	Sıralama
			Tercih ederim	Tarafsızım/Nötr	Tercih etmem				
25.	Arap Ülkelerinin Tanıtımı	tekrar	223	88	28	2,57	.64089	favori	10
		oran	65.8	26.0	8.3				
26.	İslami Arap Gelenekleri	tekrar	25	81	233	2,1	.62107	favori	9
		oran	7.4	23.9	68.7				
27.	İslam Medeniyetine Mensup Âlimlerin İcat ve Keşifleri	tekrar	255	67	17	2,70	.55712	favori	6
		oran	75.2	19.8	5.0				
28.	Arap-İslam Kültürünün Yapı Taşları	tekrar	246	79	14	2,68	0,54,726	favori	7
		oran	4.1	23.3	72.6				
29.	Hz. Peygamber'in (s.a.v) Hayatından Kesitler	tekrar	310	22	7	2,89	36962	favori	1
		oran	91.4	6.5	2.1				
30.		tekrar	310	22	7	2,89	.36962	favori	1

	Peygamber Sevgisi (s.a.v)	oran	91.4	6.5	2.1				
31.	Rasûlullah'ın (s.a.v) Sünnetleri ve Sünnete Uyma	tekrar	304	27	8	2,87	.39802	favori	3
		oran	89.7	8.0	2.4				
32.	İslam'da Aile	tekrar	302	31	6	2,87	.38286	favori	3
		oran	89.1	9.1	1.8				
33.	Rasûlullah'ın (s.a.v) Gazveleri	tekrar	266	63	10	2,75	.49458	favori	4
		oran	78.5	28.6	2.9				
34.	Râşid Halifeler	tekrar	247	77	15	2,68	.55264	favori	7
		oran	72.9	22.7	4.4				
35.	Salih Zatların Hikâyeleri	tekrar	259	66	14	2,72	.53276	favori	5
		oran	76.4	19.5	4.1				
36.	Peygamber Kissaları	tekrar	302	32	5	2,88	.37209	favori	2
		oran	89.1	9.4	1.5				
37.	Şer'î-İslami İlimlerle İlgili Genel Fikir	tekrar	245	78	16	2,67	.56082	favori	8
		oran	72.3	23.0	4.7				
	<b>Dördüncü Alanın Ortalaması</b>					2,75	.33534	<b>favori</b>	

(Arap-İslam Kültürü) alanı olan Tablo (11)' in “tercih edilen alanlar arasında tekrar ilk sırada yer aldığını, bütün konularının tercih edildiğini, ilk beş konunun ise Rasûlullah (s.a.v) ve Müslüman aile ile ilgili olduğunu müşahade etmekte, bunun da anketi yanıtlayan katılımcıların eğitim alanlarının niteliği göz önüne alındığında mantığa yakın olduğunu görmekteyiz.

Ayrıca, en az tercih edilen konunun Arap ülkelerinin tanıtımı olduğu da dikkat çekmektedir. Bu durum, araştırma örnekleminin çoğunun Arapçayı dini amaçlar için öğrenmesi ve dolayısıyla Arap ülkelerini tanımanın onlara pek fayda sağlamayacağını düşünceleri ile açıklanabilir. Fakat bu aynı zamanda, öğrencinin hedef dilin kültürü ve halkının uygulamaları hakkındaki bilgisine ve bu uygulamaların hedef dilin halkının teorik kavramlarıyla ilişkisine odaklanan dil öğrenimi için konulan uluslararası standartlarla da çelişmektedir. (Bk. Amerikan Yabancı Dil Öğretimi Konseyi, 2015, s. 1).

**Tablo (12): Beşinci alan: Genel kültür (konular 38-55)**

Dizi	Konu	Katılımcı Görüşleri				Ortalama	Standart sapma	Genel eğilim	Sıralama
		tekrar	Tercih ederim	Tarafsızım/ Nötr	Tercih etmem				
38.	Teknolojiyle İlgili Konular	tekrar	203	104	32	2,50	.66338	favori	6
		oran	59.9	30.7	9.4				
39.	Uzayla İlgili Konular	tekrar	161	108	70	2,27	.78177	Nötr	14
		oran	47.5	31.9	20.6				
40.	Bilim Adamlarının İcat ve Keşifleri	tekrar	193	111	35	2,47	.67579	favori	7
		oran	56.9	32.7	10.3				
41.	Dünya Tarihinde Ünlü Şahsiyetlerin Biyografileri	tekrar	191	100	48	2,42	.72707	favori	10
		oran	56.3	29.5	14.2				
42.	Meşhur ve Tarihi Mekânlar	tekrar	248	69	22	2,67	.59419	favori	3
		oran	73.2	20.4	6.5				
43.	Devletlerin Yükseliş ve Düşüşündeki Etkin Faktörler	tekrar	180	106	53	2,37	.74067	favori	11
		oran	53.1	31.3	15.6				
44.	Sanatlar	tekrar	225	90	24	2,59	.61975	favori	4
		oran	66.4	26.5	7.1				
45.	Tarım	tekrar	146	136	57	2,26	.72901	Nötr	15
		oran	43.1	40.1	16.8				
46.	Endüstri	tekrar	122	147	70	2,15	.73787	Nötr	16
		oran	36.0	43.4	20.6				
47.	Fütüroloji Geleceğe dair bilimsel, teknolojik ve sosyolojik gelişmeler.	tekrar	170	113	56	2,36	.74513	favori	12
		oran	50.1	33.3	16.5				
48.		tekrar	217	99	23	2,57	.61.773	favori	5

	Hayvanlar	oran	64.0	29.2	6.8				
49.	Meşhur Kitaplar	tekrar	245	82	12	2,69	.53531	favori	1
		oran	72.3	24.2	3.5				
50.	Ödüllü Filmler	tekrar	201	90	48	2,45	.72965	favori	8
		oran	59.3	26.5	14.2				
51.	Tiyatro ve Dramaların Kısa Özetleri	tekrar	165	96	78	2,26	.80801	Nötr	15
		oran	48.7	3.82	23.0				
52.	Küresel ısınma	tekrar	150	130	59	2,27	73897	Nötr	14
		oran	44.2	38.3	17.4				
53.	Yapay Zekâ	tekrar	161	112	66	2,28	76996	Nötr	13
		oran	47.5	33.0	19.5				
54.	Ünlü Müzeler	tekrar	194	97	48	2,43	.72797	favori	9
		oran	57.2	28.6	14.2				
55.	Dünya Tarihinde Cereyan Eden Büyük Olaylar	tekrar	274	76	16	2,68	.55893	favori	2
		oran	72.9	22.4	4.7				
	<b>Beşinci Alanın Ortalaması</b>					2,43	.47258	favori	

(Genel Kültür) alanı olan Tablo (12)'nin tercih edilen alanlar arasında dördüncü sırada yer aldığını ve içerisindeki konulardan 12'sinin tercih edildiği görülmektedir. Araştırma örnekleminde "ünlü kitaplar, önemli olaylar ve ünlü yerler" gibi konular tercih edildiğinden, en çok tercih edilen konuların "ün/şöhret" unsuruyla ilgili olduğu da dikkat çekmektedir. Ayrıca (uzay, tarım, endüstri, küresel ısınma, yapay zekâ, tiyatro ve drama özetleri) gibi tercih edilmeyen konuların ise örneklemin uzmanlık alanı dışında olduğu için tercih edilmediği düşünülmektedir.

**Tablo (13): Altıncı alan: Arapça (konular 56-65)**

Dizi	Konu	Katılımcı görüşleri			Ortalama	Standart sapma	Genel eğilim	Sıralama
		Tercih ederim	Tarafsızım/Nötr	Tercih etmem				
56.	Arapçanın Önemi	tekrar	278	50	2,79	.48256	favori	2
		oran	82.0	14.7				

57.	Arapça Öğrenme Yöntemleri, Zorlukları ve Çözümleri	tekrar	289	39	11	2,83	.46161	favori	1
		oran	85.3	11.5	3.2				
58.	Arap Şiiri Örnekleri	tekrar	208	92	39	2,50	.69391	favori	8
		oran	61.4	27.1	11.5				
59.	Arapça Hikâye Örnekleri	tekrar	263	61	15	2,73	.53452	favori	3
		oran	77.6	18	4.4				
60.	En Ünlü Arap Edebiyatçıları	tekrar	195	97	47	2,44	.72444	favori	9
		oran	57.5	28.6	13.9				
61.	Arap Atasözleri, Deyimler ve Hikmetli Sözler	tekrar	245	73	21	2,66	.59083	favori	4
		oran	72.3	21.5	6.2				
62.	Dilbilimsel Seviyeler: Ammice-Fasih- Fusha	tekrar	211	90	38	2,51	.68955	favori	7
		oran	62.2	26.5	11.2				
63.	Arapçanın En Önemli Referansları	tekrar	223	93	23	2,59	.68955	favori	5
		oran	65.8	27.4	6.8				
64.	Arap Dili Bilimleri ile İlgili Genel Fikir	tekrar	223	94	22	2,59	.61013	favori	5
		oran	65.8	27.7	6.5				
65.	Çağdaş Medya Metinleri	tekrar	208	98	33	2,55	.66764	favori	6
		oran	61.4	28.9	9.7				
<b>Altıncı Alanın Ortalaması</b>						2,62	.44133	favori	

(Arapça) alanı olan Tablo (13)'ün tercih edilen alanlar arasında üçüncü sırada yer aldığı ve içerisindeki bütün konuların tercih edildiği görülmektedir. En çok tercih edilen konularının, Arapçanın önemi, nasıl öğrenileceği, Arapçanın iyi bir şekilde öğrenilmesinde karşılaşılan zorluklar ve bu zorlukların nasıl aşılacağı ile ilgili konular olduğu görülmekte olup, Arapça öğrenenler için gayet isabetli tercihler olduğu dikkate değerdir.

Yukarıda zikredilenler ışığında ilk sorunun cevabı verilebilir. O soru da Türk Üniversitelerindeki Arapça hazırlık programlarında eğitim gören öğrencilerin, en çok tercih ettiği konuların ne olduğu sorusuydu.

Araştırma analizi sonucu, araştırma örneklemini tarafından tercih edilen ve ortalama 2,33 ve daha fazla puan alan 57 konu olduğu tespit edilmiştir.

Tercih edilen konular, Tablo (14)'de gösterildiği gibidir.

**Tablo (14): Ortalamalarına göre tercih edilen konuların listesi**

Sıralama	Konular	Ortalamalar
1.	Hz. Peygamber'in (s.a.v) Hayatından Kesitler	2,89
2.	Peygamber Sevgisi	2,89
3.	Konuşma Âdabı	2,88
4.	Peygamber Kıssaları	2,88
5.	Rasûlullah'ın (s.a.v) Sünnetleri ve Sünnete Uyuma	2,87
6.	İslamda Âile	2,87
7.	Arapça Öğrenme Yöntemleri, Zorlukları ve Çözümleri	2,83
8.	Nezaket Yöntemleri	2,82
9.	Başarılı Olmanın Yolları	2,80
10.	Sağlıklı Yaşam	2,80
11.	Arapçanın Önemi	2,79
12.	Gezi	2,78
13.	Hobiler	2,77
14.	Tanışma	2,77
15.	Rasûlullah'ın (s.a.v) Gazveleri	2,75
16.	Arapça Hikâye Örnekleri	2,73
17.	Üniversite Ortamında İletişim	2,72
18.	Sâlih Zatların Hikâyeleri	2,72
19.	Alışveriş	2,71
20.	İslam Medeniyetine Mensup Âlimlerin İcat ve Keşifleri	2,70
21.	Meşhur Kitaplar	2,69
22.	Hayattaki Çeşitli Görevlere Nasıl Hazırlanılır?	2,68

23.	Mezuniyet Sonrası İş Olanakları	2,68
24.	Arap-İslam Kültürünün Yapı Taşları	2,68
25.	Râşid Halifeler	2,68
26.	Dünya Tarihinde Cereyan Eden Büyük Olaylar	2,68
27.	Duygular	2,67
28.	Şer'î-İslami İlimlerle İlgili Genel Fikir	2,67
29.	Meşhur ve Tarihi Mekânlar	2,67
30.	Şehir Hayatı	2,66
31.	Arap Atasözleri, Deyimler ve Hikmetli Sözler	2,66
32.	Eğlence	2,64
33.	Hava Durumu	2,64
34.	Sosyal Medya	2,63
35.	Dünyadaki Ortak Kültürler	2,62
36.	İslami Arap Gelenekleri	2,61
37.	Dünyadaki Kültürel Farklılıklar	2,60
38.	Dünya'ya Yön Verenler	2,60
39.	Sanatlar	2,59
40.	Arapçanın En Önemli Referansları	2,59
41.	Arap Dili Bilimleri ile İlgili Genel Fikir	2,59
42.	Arap Ülkelerinin Tanıtımı	2,57
43.	Hayvanlar	2,57
44.	Çağdaş Medya Metinleri	2,55
45.	Yemek Siparişi Verme	2,52
46.	Dilbilimsel Seviyeler: Ammice-Fasih- Fusha	2,51



47.	Hastane Ortamında İletişim	2,50
48.	Teknolojiyle İlgili Konular	2,50
49.	Arap Şiiri Örnekleri	2,50
50.	Bilim Adamlarının İcat ve Keşifleri	2,47
51.	Ödüllü Filmler	2,45
52.	En Ünlü Arap Edebiyatçılar	2,44
53.	Ünlü Müzeler	2,43
54.	Dünya Tarihinde Ünlü Şahsiyetlerin Biyografileri	2,42
55.	Devletlerin Yükseliş ve Düşüşündeki Etkin Faktörler	2,37
56.	Fütüroloji Geleceğe Dair Bilimsel, Teknolojik ve Sosyolojik Gelişmeler.	2,36
57.	Köy Hayatı	2,35

İkinci soru olan “Araştırma örneklemini öğrencilerin görüşüne göre bazı alanlar diğerlerinden daha fazla ilgi görüyor mu? sorusunun cevabı olarak aşağıdaki tablo incelenebilir.

**Tablo (15): Alanların Ortalamalarına Göre Sıralanması**

Alan	Ortalama	Standart sapma	Sıralama
<b>Birinci Alanın Ortalaması (Benlik/Kişilik)</b>	2,75	.32263	<b>Birinci</b>
<b>Dördüncü Alanın Ortalaması (Arap-İslam Kültürü)</b>	2,75	.33534	<b>Birinci Yinelene</b>
<b>İkinci Alanın Ortalaması (Toplum)</b>	2,66	.35662	<b>İkinci</b>
<b>Altıncı Alanın Ortalaması (Arapça)</b>	2,62	.44133	<b>Üçüncü</b>
<b>Beşinci Alanın Ortalaması (Genel Kültür)</b>	2,43	.47258	<b>Dördüncü</b>
<b>Üçüncü Alanın Ortalaması (Dünya)</b>	2,42	.47618	<b>Beşinci</b>

Tablo (15)'te görüldüğü üzere öğrencilerin seçimleri arasında (benlik/kişilik) alanı ilk sırada yer almaktadır. Bu durum, her bir katılımcının kendisini ilgilendiren ve fikirlerini ifade etmesinde ya da Arapça aracılığıyla gelecekle alakalı planlar yapmasında yardımcı olacak şeylere ilgisi ile açıklanabilir. Yine tekraren ilk sırada Arap-İslam kültürü alanı gelmektedir. Çünkü araştırma örnekleminin büyük bir kısmının İslami ilimlere ilgi duyması ve büyük çoğunluğunun da dini nedenlerle Arapça öğrenmesi

sebebiyle, bu alanın ilgi odağında olması tabiidir. İkinci sırada “toplum” alanı gelmektedir. Bu, –bireyi çevreleyen çemberin– toplum çemberinin "benlik" ten sonra geldiği mantıksal bir sıralamadır. Üçüncü sırada Arapça, ardından 0,19'luk puanla genel kültür ve onun peşi sıra 0,01'lik puanla dünya gelmektedir. Bu sıralama, araştırma örnekleminin zihnindeki mantıksal bir hiyerarşiyi yansıtmaktadır. (Benlik, toplum, dünya).

## Sonuç

Bu çalışma, bünyesinde Arapça hazırlık programı olan bazı fakültelerde eğitim gören öğrencilerin görüşlerini inceleyerek Arapça hazırlık programlarında tercih edilen kültürel konuları belirlemek amacıyla oluşturulmuştur. Konuların ilk listesi (65) öğrencilerin bizzat kendileri tarafından belirlenmiş olup, geçerlilik ve güvenilirliğinden emin olunduktan sonra elektronik anket formu şeklinde öğrencilere iletilmiştir.

Çalışma, araştırma örneklemini tarafından 57 konunun seçilmesiyle sonuçlanmıştır. Bu konular, benlik, toplum ve dünya ile başlayan, Arap-İslam kültürü, Arapça ve genel kültür ile ilgili altı alan etrafında dönmektedir.

Araştırma örnekleminin ilgi alanlarının içeriden dışarıya doğru sıralandığı sonucuna varılmıştır. Zira alanlar başta benlik ve Arap-İslam kültürü, sonra toplum, sonra Arapça ve daha sonra genel kültür ve dünya şeklinde sıralanmaktadır.

Alanların sıralamasından, Arapçanın İslam kültüründen sonra geldiği sonucuna ulaşılmaktadır. Yani, öğrenciler dili, asıl amaçları olan üniversite eğitimlerine katılmak için kullanılan bir araç olarak ele almaktadırlar. Bu nedenle, araştırma örnekleminin çoğunun hedefi olan İslam kültürü alanı, bu kültürü öğrenmek için ‘araç’ olarak kabul edilen ‘Arapça’ dan daha üst bir seviyede yer almaktadır.

Araştırmanın örneklemini tesadüfidir ve örneklemin neredeyse üçte biri aynı üniversiteden gelmektedir. Bu nedenle, bu sonuçlar genelleştirilemez ve araştırma topluluğunu tam olarak temsil ettiği düşünülemez. Bu nedenle öğrencilerin tercihlerine daha doğru ulaşabilmek için bu çalışmanın daha büyük ölçekte ve tesadüfi bir örneklem üzerinde tekrarlanması önerilmektedir.

Bu liste, müfredat, kitap, çalışma dosyası, eğitim araçları ve oyunların kültürel içeriğinin tasarımında kullanılabileceği gibi, farklı türlerdeki dil sınavlarının hazırlanmasında da kullanılabilir.

Bu çalışmanın, sadece İslami İlimler Fakültesi öğrencileri veya sadece Eğitim Fakültesi öğrencileri vb. gibi daha spesifik bir topluluk üzerinde uygulanması, bu alanda çalışma yapan araştırmacılara tavsiye edilir. Böylece bu toplulukların her birinin tam olarak neyi tercih ettikleri belirlenebilir.

## Kaynakça

- Akbaş, Y. F. (2016). Türkiye’deki Arapça öğretimi açısından “Silsiletü ta’lîmi’l-lügati’l-‘Arabiyye” adlı ders kitabı serisinin değerlendirilmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Erzurum Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Alı, A. H. (2022). İmam hatip ortaokullarının yedinci sınıfında okutulan Arapça ders kitabının önerilen kriterler ışığında analizi ve değerlendirilmesi. *Bingöl Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*.19, 233-260 . <https://doi.org/10.34085/buifd.1090625>

- Alruhban, A. (2016). Mükevvinâtü'l-kifâyeti's-sekâfiyye fi ta'lîmi'l-lügati'l-'Arabiyye li'n- nâtîkîne bigayrihâ. *Ebhâsü Mü'temeri İstanbul ed-Düvelî's-Sânî Ta'lîmi'l-Lügati'l-'Arabiyye li'n-Nâtîkîne Bigayrihâ İzâât ve Meâlim*. 255-294. İSAR
- Bachman, L. F. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford University Press.
- Bachman, L. F., & Palmer, A. S. (1996). *Language testing in practice: designing and developing useful language tests* (Vol. 1). Oxford University Press.
- Bachman, L., & Palmer, A. (2010). *Language assessment in practice: developing language assessments and justifying their use in the real world*. Oxford University Press.
- Baeten, M., Dochy, F., Struyven, K., Parmentier, E., & Vanderbruggen, A. (2016). Student-centred learning environments: an investigation into student teachers' instructional preferences and approaches to learning. *Learning Environment Research*, 19, 43-62. <https://doi.org/10.1007/s10984-015-9190-5>
- Benson, P. (2005). *(Auto) biography and learner diversity*. In P. Benson & D. Nunan (Eds.), *Learners' stories: Difference and diversity in language learning*. Cambridge University Press.
- Benson, P. (2012). Learner-centered teaching. *The Cambridge guide to pedagogy and practice in second language teaching*, 30-37.
- Câmûs, R. (2017). Müfredâtü'l-mevzûâtî's-sekâfiyyeti ve'l-mevâkfi'l-ittisâliyye fi kütübi ta'lîmi'l-lügati'l-'Arabiyye li gayri'n-nâtîkîne bihâ: dirâse tatbîkiyye mukteraha. *Mecelletü'l-Umde fi'l-Lisâniyyât Ve Tahlîlî'l-Hitâb*. 2, 113-129.
- Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. In Richards, J. and Schmidt, R. (Ed.) *Language And Communication*. Longman. 2-27
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied linguistics*, 1 (1), 1-47.
- Celce-Murcia, M., Dörnyei, Z., & Thurrell, S. (1995). Communicative competence: A pedagogically motivated model with content specifications. *Issues in Applied linguistics*. 6 (2), 5-35.
- Chikileva, L. (2020). Student-centered approach. in teaching a foreign language for professional purposes. In & V. I. Karasik (Ed.), *Topical Issues of Linguistics and Teaching Methods in Business and Professional Communication*. vol 97. European Proceedings of Social and Behavioural Sciences 443-450. European Publisher. <https://doi.org/10.15405/epsbs.2020.12.02.60>
- Eburrûs, A. (2001). *Medâ istiâbi'd-dârisîn li enmâti's-sekâfeti'l-'Arabiyyeti'l-İslâmiyye fi berâmicî ta'lîmi'l-'Arabiyye li'n-nâtîkîne bi lügâtin uhrâ dirâse tahlîliyye takvîmiyye* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mensûra Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Ebü'r-Rabb, M. & Ali, A. (2011). Tahlîlü'l- muhtevâ's-sekâfi li kitâbi "el-kırâatü'l-müeyssera". *Mecelletü Buhûsi't-Terbiyeti'n-Nev'iyye*, 19, 45-64.
- el-'Annân, M. (2021). ez-Zavâbitü's-sekâfiyye fi ta'lîmi'l-lügati'l-'Arabiyye li gayri'n-nâtîkîne bihâ: müeşşirât mi'yâriyye. *Mecelletü Külliyyeti'l-Ulûmi'l-İslâmiyye Bi Câmiati's-Sultân Muhammedini'l-Fatih*. 3, 144-203.
- el-Gâlî, N. & Miğrî, M. (2013). el-Mükevvenü's-sekâfiyye fi kütübi ta'lîmi'l-'Arabiyye li gayri'n-nâtîkîne bihâ: mine't-tenmît ilâ't-tenavvu'. *Dirâsât fi'l-Menâhic ve Turuki't-Tedrîs*. 192, 15-38. <http://search.mandumah.com/Record/714866>
- el-Hadki, İslam. (2018). Tedrîsü's-sekâfe: en-nazariyye ve't-tatbîk. Ebu Amşe, H. (Ed.) *ed-Delîlüt-Tedrîbî fi Tedrîsi Mehârâti'l-Lügati'l-'Arabiyye ve Anâsrihâ li'n-Nâtîkîne Bigayrihâ En-Nazariyye Ve't-Tatbîk*. (379-416). Merkezül-Melik Abdilazîz b. Abdilazîz ed-düvelî.
- en-Nâka, M. (2005). Üsüsü i'dâdi mevâddi ta'lîmi'l-lügati'l-'Arabiyye ve te'lîfihâ. *Ebhâsü Nedveti'l-Lügati'l-'Arabiyye İlâ Eyne?* 11-35. ICESCO.
- Özdemir, H. K. (2017). "El-Kitâb fi teallümi'l-'Arabiyye" adlı serinin Arapça öğretimi açısından değerlendirilmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Hymes, D. (1972). On communicative competence. In J.B. Pride and Janet Hoimes (eds.). *Sociolinguistics. Selected Readings* (pp. 269-293). Harmondsworth: Penguin.
- İbrahim, A. Allâm, S. & Abdulkâdir, A. (2017). el-A'râzu's- sekâfiyyetü'l-münâsibe li'n- nâtükîne bi gayri'l-lügati'l-'Arabiyye fi zav'i tehaddiyâti'l-karni'l-hâdî ve'l-ısrîn. *Mecelletü Külliyyeti't-Terbiyeti Asyûd*. 33 (7), 142-176.
- İbrahim, M. (2004). *Türkiye'de Arapça öğretimi açısından "El-Kitâbü'l-Esâsi" adlı ders kitabı serisinin değerlendirilmesi*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- İbrahîm, M. (2013). Te'sîrû'l-itticâhât ve'l-infiâlât ale'r-rağbeti fi'stihdâmi'l-lügati'l-'Arabiyye fi'l-ameliyyeti'l-ittisâliyye dirâse hâleti müteallimi'l- lügati'l-'Arabiyye bi vasfihâ lügaten sâniyeten fi câmiati'l-ulûmi'l-İslâmiyyeti'l-Mâleziyye. *Mecelleltü't-Dirâsâti't-Terbeviyye Ve'n-Nefsiyye*. 7 (3), 330-343. <https://search.emarefa.net/detail/BIM-330397>
- İdris, İ. (2012). *El-Muhteva's-sekâfi fi berâmici ta'lîmi'l-lügati'l-'Arabiyye li'n-nâtükîne bi'l- lügâti'l-uhrâ dirâse tahlîliyye takvîmiyye* (Yayımlanmamış doktora tezi). Uluslararası Afrika Üniversitesi Arap Dili Enstitüsü.
- İsmail, N. (1990). *el-Üsûsü'n-nefsiyye li ta'lîmi'l-lügati'l-'Arabiyye li gayri'n-nâtükîne bihâ. Silsiletü dirâsât fi ilmü'n-nefsi'l-lügavi (1)*. Mektebetü'l-Anglo'l-Mısriyye.
- Jacobs, G. M., Renandya, W. A., & Power, M. (2016). *Simple, powerful strategies for student centered learning*. Springer International Publishing.
- Karaca, M. (2000). *Türkiye'de yükseköğretim kurumlarında Arapça öğretimi -ilâhiyat fakülteleri örneği-* (Yayımlanmamış doktora tezi). Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Madkûr, A. (2003). *et-Terbiye ve sekâfetü't-teknolojiya*. Dârü'l-Fikri'l-'Arabi.
- Nunan, D. (2013). Learner-centered English language education: *The selected works of David Nunan*. Routledge.
- Polat, İ. (2003). *Türkiye'de Arapça öğretimi açısından "İmam hatip liseleri için Arapça" adlı ders kitabı serisinin değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Sâlim, M. el-Mutayrî, F. (2016). el-Muhtevâ's-sekâfi fi kütübî'l-lügati'l-'Arabiyye li'n-nâtükîne bigayrihâ mine'l-kibâr. Tahlîlü'n-ba'dî. *Mü'temerü'd-Düvelî'l-Hâmis lil-Lügati'l-'Arabiyye*. 160-178. Meclisü'l- lügati'l-'Arabiyye.
- Sümengen, F. (2004). *"El-'Arabiyyetu'l-mu'âsira" adlı serinin Arapça öğretimi açısından değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tg Abdul Rahman, T. A. Chik, A. (2012). Meâyîrû'l-muhtevâ's-sekâfi fi takvîmi kütübî ta'lîmi'l-lügati'l-'Arabiyye ligayri'n-nâtükîne bihâ: Dirâse tahlîliyye li ârâi'l-huberâ fi Malezya. *Mü'temerü'l-Âlemî'l-Evvel li Tullabi Dirâseti'l-Ulyâ bi'l-Câmiati'l-İslâmiyyeti'l-Âlemiyye bi Malezya*. 1-14. Külliyyetü meârifî'l-vahyi ve 'ulûmi'l-insâniyye bi'l- câmiati'l-İslâmiyyeti'l-âlemiyye.
- Tu'ayme R. (2002). Ta'lîmü'l-'Arabiyye ligayri'n-nâtükîne bihâ fi'l-mücteme'l-muâsır- İtticâhât ve tatbîkât lâzime. *Ebhâsü Nedveti'l-Lügati'l-'Arabiyye İlâ Eyne?* 327-256. ICESCO.
- Tu'ayme. R. (1982). *el-Üsûsü'l-mu'cemiyeye ve's-sekâfiyye li ta'lîmi'l-lügati'l-'Arabiyye li gayri'n-nâtükîne bihâ. Silsiletü dirâsât fi ta'lîmi'l-lügati'l-'Arabiyye (3)*. Ma'hedü'l-Lügati'l-'Arabiyye Câmiatü Ümmi'l-Kurâ.
- Tu'ayme. R. (1985). *Delîlü amelin fi 'dâdi'l-mevâddi't-ta'lîmiyye li-berâmici ta'lîmi'l-'Arabiyye. Silsiletü dirâsât fi ta'lîmi'l-lügati'l-'Arabiyye (10)*. Ma'hedü'l-Lügati'l-'Arabiyye Câmiatü Ümmi'l-Kurâ.
- Tu'ayme. R. (1989). *Ta'lîmi'l-lügati'l-'Arabiyye li gayri'n-nâtükîne bihâ: menâhicühû ve esâlibühû*. ICESCO.

American Council on the Teaching of Foreign Languages. (2015). World-readiness standards for learning languages. Retrieved: Dec 14, 2022. <https://www.actfl.org/uploads/files/general/WorldReadinessStandardsforLearningLanguages.pdf>

**Ekler****Ek (1) Anket hakemleri listesi**

Ünvan	İsim	Görev aldığı üniversite
Dr. Öğr. Üyesi	Adel Munir Aburrus	Katar Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi	Ahmed Hasan Ali	Uludağ Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi	Ehab Atta	Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi	Amr Mukhtar Morsi	Kastamonu Üniversitesi
Öğretim Görevlisi	Velit Seyit	Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi

**Ek (2) Üniversitelere göre anket katılımcılarının sayı ve yüzde değerleri**

	Üniversite	Sayı	Oran
1	FATİH SULTAN MEHMET VAKIF ÜNİVERSİTESİ	119	%35.1
2	İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ	37	%10.9
3	YALOVA ÜNİVERSİTESİ	14	%4.1
4	ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ	14	%4.1
5	ANKARA ÜNİVERSİTESİ	5	%1.5
6	AKSARAY ÜNİVERSİTESİ	8	%2.4
7	BARTIN ÜNİVERSİTESİ	10	%2.9
8	ERCİYES ÜNİVERSİTESİ	1	%0.3
9	29 MAYIS ÜNİVERSİTESİ	14	%4.1
10	GÜMÜŞHANE ÜNİVERSİTESİ	7	%2.1
11	HARRAN ÜNİVERSİTESİ	1	%0.3
12	İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ	6	%1.8
13	KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ	53	%15.6
14	KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ	1	%0.3
15	MARMARA ÜNİVERSİTESİ	21	%6.2
16	MUŞ ALPARSLAN ÜNİVERSİTESİ	1	%0.3
17	NEVŞEHİR HACI BEKTAŞ VELİ ÜNİVERSİTESİ	1	%0.3
18	ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ	5	%1.5
19	SİİRT ÜNİVERSİTESİ	7	%2.1
20	ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ	6	%1.8
21	YILDIRIM BEYAZIT ÜNİVERSİTESİ	8	%2.4
Toplam		339	%100.0

### 63. Seyyid Tahir Oruç'un hayatı ve ilmi kişiliği

Faruk KAZAN<sup>1</sup>

**APA:** Kazan, F. (2023). Seyyid Tahir Oruç'un hayatı ve ilmi kişiliği. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (36), 1089-1100. DOI: 10.29000/rumelide.1369147.

#### Öz

Seyyid Tahir Oruç, Diyarbakır'ın Kocaköy ilçesine bağlı Şaklat köyünde yaşamış 19. yüzyılın sonu ve 20. yüzyılın başlarında bir Osmanlı alimi, arifi ve mutasavvıfıdır. Babası Mela Hüseyinê Şeqlatî'den aldığı eğitimle hem dinî hem de dünyevî ilimlerde kendini geliştirmiş, onlarca kitap yazmış veya istinsah etmiştir. Ayrıca babasının vefatından sonra köyünde fahri imamlık yapmış, talebe yetiştirmiş ve halka dini bilgiler öğretilmiştir. Böylece onlara sosyal liderlik de yapmıştır. Seyyid Tahir'in eserleri arasında tefsir, hadis, fıkıh, kalam, tasavvuf, dil ve edebiyat, ahlak ve hikmet gibi alanlarda kitaplar bulunmaktadır. Ancak bu kitapların çođu kaybolmuş veya yok olmuştur. Seyyid Tahir'in hayatını ilim dünyasına tanıtmak bu çalışmanın öncelikli hedefidir. Bu çalışma için başvuru kaynakları, el yazmalı kütüphanesinden geriye kalan birkaç varaktan, ve aile bireyleri ile yapılan görüşmelerden oluşmaktadır. Bu çalışmanın sonucunda řu noktalar ortaya çıkmaktadır: Seyyid Tahir, Diyarbakır bölgesinde yetişmiş önemli bir alim ve mutasavvıftır. Şafii mezhebine bağlı, sūfi meşrepli bir alimdir. Sūfi meşrepli olması onu optimistic bir kişilik yapısına sahip olmasına neden olmuştur. Seyyid Tahir, çok yönlü bir ilim adamıdır. Sarf, nahiv, mantık, belağat ve vadî gibi âlet ilimlerin yanında tefsir, hadis, fıkıh, kalam ve tasavvuf gibi 'alî ilimlere kadar birçok alanda kitap yazmıştır. Hatta ismini bile çok az kişinin bildiği *ihtilac* ilminde de eser vermiştir. Seyyid Tahir'in eserlerinin çođu kayıptır. Yeni araştırmalar neticesinde ortaya çıkarılabilir.

**Anahtar kelimeler:** Arapça, Medrese, Seyyid Tahir, Oruç, Şaklat, Seyda

### The life and scholarly personality of Seyyid Tahir Oruç

#### Abstract

Seyyid Tahir Oruc was an Ottoman scholar, arif and mystic who lived in Saklat village, Kocaköy district of Diyarbakir at the end of the 19th century and the beginning of the 20th century. He developed himself in both religious and worldly sciences with the education he received from his father Mela Huseyinê Şeqlatî, and wrote or transcribed dozens of books. After his father's death, he also served as an honorary imam in his village, raised students and taught religious knowledge to the people. Thus, he also provided social leadership to them. Seyyid Tahir's works include books on tafsir, hadith, fiqh, kalam, tasawwuf, language and literature, ethics and wisdom. However, most of these books have been lost or destroyed. Introducing Seyyid Tahir's life to the world of science is the primary goal of this study. The sources used for this study consist of a few remaining pages from his manuscript library and interviews with family members. As a result of this study, the following points emerge: Seyyid Tahir is an important scholar and mystic who grew up in Diyarbakir region. He is a scholar belonging to the Shafi'i sect and Sufi tradition. Being a Sufi has made him have an optimistic personality. Seyyid Tahir is a versatile scholar. In addition to instrumental sciences such as

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Dicle Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Doğu Dilleri ve Edebiyatları Bölümü, Arap Dili ve Edebiyatı (Diyarbakır, Türkiye), fkazan21@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0002-4128-4535 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 15.08.2023-kabul tarihi: 20.10.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1369147]

morphology, syntax, logic, rhetoric and vadi', he has written books in many fields such as tafsir, hadith, fiqh, kalam and tasawwuf. He even wrote a work on ihtilac science that very few people know its name. Most of Seyyid Tahir's works are lost. They can be revealed as a result of new research.

**Keywords:** Arabic, Madrasa, Sayyid Tahir, Oruç, Shaklat, Seyda

## Giriş

Diyarbakır bölgesi, tarihi boyunca birçok medeniyete ev sahipliği yapmış, zengin bir kültürel ve ilmi mirasa sahip bir bölgedir. Bu bölgede yetişmiş pek çok alim ve mutasavvıf, hem dinî hem de dünyevî ilimlerde eserler vermiş, halkın dini ve ahlaki yönden gelişmesine katkıda bulunmuştur. Bu alim ve mutasavvıflardan biri de Seyyid Tahir Oruç'tur.

Seyyid Tahir Oruç, 19. yüzyılın sonu ve 20. yüzyılın başlarında eskiden Diyarbakır'ın Lice ilçesine bağlı şimdi ise Kocaköy ilçesine bağlı Şaklat köyünde/mahallesinde yaşamış, ilim ve irfan sahibi bir mutasavvıf ve âlimdir. Hz. Ebubekir soyundan gelen Seyyid Tahir, babası Molla Hüseyin Şaklatî'den aldığı eğitimle hem dinî hem de dünyevî ilimlerde kendini yetiştirmiş, onlarca kitap yazmış veya istinsah etmiştir. Ayrıca babasının vefatından sonra köyünde fahri imamlık yapmış, talebelere ders vermiş ve halka dini bilgiler öğretmiştir. (14. 01. 2021 tarihinde Mehmet Sıddık Oruç<sup>2</sup> ile yapılan görüşme.)

Bu çalışmanın amacı, Seyyid Tahir Oruç'un hayatı ve ilmi kişiliği hakkında bilgi vermek ve onun eserlerini tanıtmaktır. Bu çalışma, daha önce Seyyid Tahir hakkında herhangi bir akademik çalışma yapılmadığından özgün bir nitelik taşımaktadır. Bu çalışma için başvurulacak kaynaklar ise çok sınırlıdır. Seyyid Tahir'ın özel kütüphanesinden geriye kalan birkaç varak ve aile bireyleriyle yapılan görüşmelerden oluşmaktadır.

Bu çalışma, şu şekilde tasnif edilmiştir: İlk olarak Seyyid Tahir'ın doğumu, ailesi ve evlilikleri hakkında bilgi verilmiştir. Sonra Seyyid Tahir'ın eğitimi ve hocalarına yer verilmiş, daha sonra Seyyid Tahir'ın öğrencilerin kim ve kimler olduğuna değinilmiş, ardından Seyyid Tahir'ın eserleri konu edinmiştir. Eserleri tefsir, hadis, fıkıh, kelam, tasavvuf, dil ve edebiyat, ahlak ve hikmet gibi alanlara göre sınıflandırılmıştır. Son olarak da çalışmanın sonucunda ortaya çıkan noktalar belirtilmiştir.

## 1. Doğumu ve ailesi

Cilt numarası 16, hane numarası 11 ve birey sıra numarası 2 olan resmi kayıtlara göre adı Seyda<sup>3</sup> olan Seyyid Tahir, Diyarbakır'ın Kocaköy ilçesinin Şaklat mahallesinde 1 Temmuz 1884 yılında doğmuştur. Bu tarih, babasının doğrudan kendisinin ise dolaylı olarak müridi olduğu ve aşağıda kısaca hayatı verilen Hani'li Şeyh Ahmet Efendi'nin vefat ettiği yıldır. Seyyid Tahir'ın babası Molla Hüseyin, annesi Havva Hanım'dır. Seyyid Tahir'ın Ahmet adında bir kardeşi vardır. Ancak Ahmet, 1914 yılında başlayan Birinci Dünya Savaşı'na katılmış ve şehit düşmüştür. (Oruç, 14. 01. 2021)

Dört evlilik yapan Seyyid Tahir'ın eşlerinin isimleri Fatma Hanım, Halime Hanım, Zeynep Hanım ve Fatış Hanım'dır. Bunlardan sadece Fatış Hanım'dan Gülistan ve Çanime adında iki kız çocuğu dünyaya gelmiştir. Seyyid Tahir, toplumun kız çocuğundan olan soyu, nesil ve soy saymama gibi İslam dini ile

<sup>2</sup> Seyda'nın Gülistan adlı kızının torunudur. Diyarbakır Yenişehir İlçesinin Aziziye Mahallesinde ikamet etmekte ve Diyanet İşleri Başkanlığından emekli olmuştur.

<sup>3</sup> Efendi, hoca, şeyh, seyyid, üstat anlamında kullanılan "Seyda" tabiri öğrencilerin ve halkın hocalarına karşı kullandığı bir saygı ifadesidir. Seyyid Tahir'ın Seyda lakabını alması ve gerçek isim yerine bu lakapla resmi kayıtlara geçmesi yörede kendini kabul ettirdiğinin, ilmine ve fetvalarına güvenildiğinin bir kanıtıdır.



çelişen gelenek ve göreneklerini umursamamıştır. Kendisine, senin erkek çocukların yok malın mülkün başkalarına kalacak, diyenlere de “hayır, bunlar da yani iki kızım da benim evlatlarımdır. Ne fark eder?” diye düşüncesini net bir şekilde dile getirmiştir. (Oruç, 14. 01. 2021)

## 2. Eğitimi

Seyyid Tahir neredeyse bütün eğitimini babası Molla Hüseyin Şaklatı'den almıştır. Babası onu kendi köylerine yakın bir köy olan Balıcın (Esenler) köyüne Hanili Şeyh Ahmet Efendi'nin oğlu Şeyh Muhyeddin'in yanına medrese eğitimine götürmüştür. Ancak bir miktar bu medresede kaldıktan sonra eve dönmüştür. Babası da başka oğlu kalmadığından Seyyid Tahir'ı bir daha başka bir yere götürmemiş; kendisi bizzat çocuğunun eğitimini üstlenmiştir. Babasının vefatından sonra Seyyid Tahir, onun yerine geçer ve hem tedarisat hem de fahri imamlık yapmaya başlar. (Oruç, 14. 01. 2021)

Seyyid Tahir, tasavvuf açısından Şeyh Ahmet Efendi'nin oğlu Şeyh Rizal Efendi'ye mensuptur. Hem kendisinin hem de babasının üzerinde çok fazla etki bırakan Şeyh Ahmed Efendi'nin hayatına kısaca değinmekte fayda vardır. Ancak ondan önce ilk ve son hocası olan babası Mela Hüseyinê Şeqlatı'den bahsetmek gerekmektedir.

### 2.1. Molla Hüseyin Şaklatı

Ne yazık ki hem babası hem hocası olan Molla Hüseyin Şaklatı hakkında fazla bilgiye ulaşılamamıştır. Aile bireylerinin verdiği bilgiye göre Seyyid Tahir'ın babası Molla Hüseyin Şaklatı, alim ve mutasavvıf bir zattır. Önce Şeyh Abdurrahman Aktep'e'nin (1854-1910) müridi olmuş sonra Hani'li Şeyh Ahmet Efendi'ye (ö. 1885) intisap etmiştir. Şeyh Ahmet Efendi kendisine halifelik teklifinde bulunmasına rağmen Molla Hüseyin Şaklatı bu yükün ağır olduğunu ifade ederek nazikçe reddetmiştir. Ambar çayında Zoxrikê köyü denen yerden Şaklat köyüne göç ettiği söylenmektedir. Hatta Zoxrikê adlı köyde medfun olan Kalkê Pırbırêj (ö.?) denen zat, ataları olduğunu belirtmişlerdir. (Oruç, 14. 01. 2021)

Seyyid Tahir'ın babası Molla Hüseyin hakkında bazı menkıbeler de anlatılmaktadır. Onlardan biri şudur: Bir gün Hanili Şeyh Ahmet Efendi ile beraber bir Cuma günü Şeyxelilkan (Konaklar) köyünden Hani'ye doğru yol alırken Kanê Xıdır denen bir yerde Hani'ye altı- yedi saatlik bir mesafede ancak varılabileceğini bilen Şeyh Ahmet Efendi, Seyda Molla Hüseyin Şaklatı'ye “Molla Hüseyin, Cuma namazına yarım saat kaldı ve yolumuz uzun yetişemeyiz en iyisi sen atımın yularını bırak gitsin. O da atın yularını bırakmakta ve Şeyh Ahmet Efendi kerametle birkaç dakika sonra Hani'ye yakın bir ağacın altında belirivermektedir. Şeyh Ahmet bakar ki Molla Hüseyin de atını yularını tutmuş beklemektedir. Molla Hüseyin'e: Molla Hüseyin! sen buraya nasıl geldin, diye sorunca o da, Kurban, siz nasıl geldiyseniz ben de öyle geldim, şeklinde cevap vermiştir. (Oruç, 14. 01. 2021)

Onun hakkında anlatılan olağanüstü hallerden birisi de şudur: Molla Hüseyin medresede ders görürken kış mevsiminde damın damlatmaması için sırayla öğrenciler yukarı çıkıp küçük silindirle damın yüzeyini sıkılaştırmak için gidip gelmiştir. Molla Hüseyin'in sırası geldiği halde onun hocası ona herhangi bir şey söylememiştir. Buna itiraz eden talebelere hoca acele etmemelerini sabırlı olmalarını ve kendi aralarında bu işi halletmelerini istemiştir. Ancak talebeler itirazda ısrar edince hocası istemeyerek de olsa Molla Hüseyin'i yukarıya damı sıkılaştırmak için silindiri götürüp getirmeye göndermek zorunda kalmıştır. Tam o esnada yukarıdan silindir sesi gelmiştir. Talebeler yukarı çıkıp silindirin kendiliğinden gidip geldiğini görünce bir daha Molla Hüseyin'e itiraz etmemişlerdir. (Oruç, 14. 01. 2021)

## 2.2. Şeyh Ahmed Efendi (ö. 1885)

Şeyh Ahmed'in babasının adı Molla Ömer, büyükbabasının adı İsa'dır. Midyat ilçesine bağlı Sılbın köyünde ikamet eden Molla Ömer bu köyde vuku bulan kavga ve fesattan dolayı burayı terk ederek Pişêriyê'ye bağlı Şeyhçoban köyüne gider. Daha sonra bu köye yakın Giresîra köyüne yerleşir. Şeyh Ahmed Efendi henüz küçük yaşta iken babası vefat eder ve Şeyhçoban ziyaretinin kuzeyine defnedilir. Şeyh Ahmed Efendi yüksek tahsilini Bağdat müftüsü merhum Molla Yahya el Müzûrî'nin oğlu Şeyh Abdullah yanında tamamlar ve ilk tarikatını da ondan alır. Sonra Giresîra köyünden ayrılarak o sıralarda köy olan Karaz'a gelir. Yedi yıl burada kaldıktan sonra Hani kasabasına yerleşir. Hicri 1301 tarihinde vefat ederek kasabanın batısındaki kabristana defnedilir. Hicri 1266 yılında evliyayı ziyaret etmek için Bağdat'a gittiğinde Şeyh-i Geylani Tekkesini temsil eden Şeyh Ali en-Nakîb isminde bir zattan Kadiri tarikatını almıştır. Halifeleri: Medine i Münevvere'den bir zat, Şeyh Hasan İshakan, Hanili Molla Yusuf oğlu Şeyh Muhammed, şikeftan köyünden Şeyh Maruf ve Kamışlı köyünden Şeyh Ali Bokari'dir. Şeyh Ahmed Efendi, ilim ve irfan sahibi bir zattır. Sarf, nahiv, mantık, belağat, tefsir, hadis, fıkıh, kelam ve tasavvuf gibi ilimlerde derin bilgiye sahiptir. (Korkusuz, 2004, ss. 71-75);(Yıldırım, 2018, s. 3/322-323)

Yedi evlilik yapan Şeyh Ahmed efendi vefatından sonra hayatta olan çocukları şunlardır: M. Maruf; Zeyneb; M. Kasım; M. Nuri; Muhyiddin; M. Masum; M. Refi; Şehzade; Leyla; Gülsüm; Sehime; Ayşe; Ömer (küçükken vefat etmiştir.) Şeyh Heybet ve şeyh Hasip Şeyh Şevket'in oğulları, Şeyh Şevket Şeyh Muhyiddin'in oğlu, Şeyh Muhyiddin Şeyh Ahmed Efendi'nin oğludur. Başta Şeyh Ahmed Efendi olmak üzere ailenin hemen hemen vefat etmiş tüm aile bireyleri Hani ilçesinin batısında yer alan ziyarette medfundurlar. (Yıldırım, 2018, s. 3/321-322); (Korkusuz, 2004, ss. 71-75)

Şeyh Ahmet Efendi Molla Hüseyin üzerinde o kadar etkili olmuştur ki oğlunu da şeyhinin oğlu ve aynı zamanda iyi bir edip olan Seyda Molla Muhyeddin'in yanına medreseye göndermiş ne var ki okul eğitimi veya eski adıyla medrese eğitimi onun fitratına çok uygun olan bir eğitim metodu olamamıştır. Nitekim babası onu Lice ilçesine bağlı Balıcın'daki (Esenler) medreseye götürmüştür ancak çok kısa bir zaman içerisinde kendi köyüne yani Şaklat'a geri dönmüştür. Eğitim için bir daha hiçbir yere gitmemiş ve bütün eğitimini babasının yanında tamamlamıştır.

## 2.3. Seyda Molla Muhyeddin (1849-1897)

1849 yılında Karaz'da (Kocaköy) dünyaya gelmiştir. Babasının adı Şeyh Ahmed'dir. Ailenin dördüncü veya beşinci çocuğudur. Çocukluğunu Hani'de geçirmiştir. Medrese eğitimi için Mardin'e gitmiş ve sonra Karaz'a dönerek babasının medresesinde abisi Şeyh Maruf'un yanında eğitimini sürdürmüştür Şeyh Muhyeddin icazetname aldıktan sonra Lice'nin Balıcın (Esenler) ve Zoxbırim (Kırmataş) köylerinde imamlık ve müderrislik yapmıştır. Hem alim hem şairdir. Şiirlerinde çoğunlukla "Sa'î" bazen de "Hakkı" mahlasını kullanmıştır. 1897 yılında Hani'de vefat eden Şeyh Muhyeddin babasının türbesinin yanında defnedilmiştir.(Yıldırım, 2018, s. 3/314)

Seyda Molla Muhyeddin Hanevi'nin ilginç bir Kürtçe Kurmanci eseri "fi Beyan-i 'At'ime ve Mezakiha" (Yemekler ve Lezzetleri Hakkında) bulunmaktadır.

Seyda Molla Muhyeddin Hanevi, benzerine az rastlanılan bu eserinde özellikle Hani ve Lice başta olmak üzere Diyarbakır'ın yöresel yemeklerini manzum bir şekilde biraz da ironi katarak tanıtmıştır. Feulun Feulun feil vezniyle yazılan bu manzum eserin başlangıcı şudur:

فكد ساعي ذو مزاجا غريب هرچه نوع پر غريب

بجنس و بنوع و بفصل أوان بچه تته خوارن بکشینه بیان (Hênî, 2019, s. 77)

Feked sa'iyê zû mîzaca xerîb

Herçî new'ê (xwarinê ye) pur 'ecîb

Bi cins û bi new' û bi fêslê ewan

Bi çî têtê xwarin bikeşîne beyan (Hênî, 2019, s. 35)

*İlginç kişiliğe ve ne kadar ilginçlik varsa ona da sahip olan!**Ey Sa'î, bak!**Yemekleri neyle yendiklerini!**Cinsini, türünü ve ayrımını vezinle açıkla!*

### 3. Öğrencileri

Seyyid Tahrîr'in üç tane öğrencisi vardır. Bunlar; Molla Salih, Molla Ahmet ve Molla Nureddin'dir. Bu öğrenciler Seyyid Tahrîr'in ilim ve irfanından istifade etmiş, onun eserlerini korumaya çalışmış ve onun yolunu takip etmişlerdir. Bunlardan ilki hayattadır diğerleri ise vefat etmiştir. (Oruç, 14. 01. 2021) Henüz hayatta olan Molla Salih ile tarafımızca görüşme yapılmak istenmiş ve bunun için çaba gösterilmiştir ama ne yazık ki bu bir türlü mümkün olamamıştır. Bu nedenle başka öğrencilerinin olup olmadığı ve aile dışında birinin Seyyid Tahrîr hakkında bilgi verme imkanı olamamıştır.

### 4. Eserleri

Seyyid Tahrîr, birçok alanda eser bırakmıştır. Sarf, nahiv, tecvid, mantık, belağat ve vadî' gibi âlet ilimlerin yanında tefsir, hadis, fıkıh, kelam ve tasavvuf gibi 'alî ilimlere kadar birçok alanda kitap yazmıştır hatta *Marifetname* sahibi Erzurumlu İbrahim Hakkı Hazretleri gibi dini ve fenni ilimlerden haberdar olan sayılı alimlerden biridir. Belki de fazla itibar edilmediği için çok az insanın ismini duyduğu *İhtilac*<sup>4</sup> ilmi hakkında bile kitap yazmıştır. (Ek 1.)

Ayrıca şiirleri de bulunan Seyyid Tahrîr'in şiirleri tasavvufi şiirlerden oluşmaktadır. Tasavvufi şiirleri işleme nedeniyle anlamları sembolik ve kapalıdır. Seyyid Tahrîr'in bir oda dolusu kendi eli ile istinsah ettiği veya telif ettiği onlarca kitabın olduğu söylenmektedir. (Oruç, 14. 01. 2021) Ancak bu kitapların çoğu kayıptır. Erkek çocuklarının olmaması ve kız çocuklarının medrese eğitimi alamaması nedeniyle kitapları öğrencileri tarafından paylaşılmıştır. Geri kalan kitaplar ise terör nedeniyle boşaltılan köylerin yakılması sırasında camide yok olmuştur.

Kendi el yazısıyla yazdığı onca kitaplar arasında sınırlı sayıda parça parça varaklar kalabilmiştir. Onlardan da anlaşılacağı üzere Seyyid Tahrîr veya resmi adıyla Seyda, çok yönlü bir alimdir. Bunlardan birer tane örnek vermek yerinde olacaktır.

<sup>4</sup> İhtilâc: İnsan bedenindeki çeşitli organların seğirme, kaşınma gibi hareketlerinden farklı anlamlar çıkararak bunları iyiye veya kötüye yorma biçiminde yapılan falların ortak ismidir. (Çelebi, 1995, ss. 138-139)

### 1. Dünya tarihi:

Bu eserin sadece son sayfası kalmıştır. Burada hesapladığına göre insanlığın ömrü altı bin yedi yüz yetmiş dört yıldır. (Ek 1.)

### 2. İhtilâc ilmi

İhtilac ilminin ile ilgili dört varaka kalmıştır. Bu kitabın ilk sayfasında bu ilmi İlk müslümanlardan, Hz. Peygamber'in damadı ve Hulefâ-yi Râşidîn'in dördüncüsü olan Hz. Ali (656-661), Hz. Mûsâ döneminde yaşayan, kendisine ilâhî bilgi ve hikmet öğretilen kişi olan Hz. Hıdır (Çelebi, 1998, ss. 406-409) ve Kur'an'da kendisine büyük güç ve imkân verildiği bildirilen Zülkarneyn (Öztürk, 2013, ss. 564-567) adındaki peygamber veya veliye dayandırmaktadır. (Ek 1.)

### 3. Tefsir

Elimizde kalan varaklarda Kehf suresinin 18. Ayetinde geçen **وَكَلْبُهُمْ بِالسِّبْطِ ذِرَاعِيهِ بِالْوَصِيدِ** ifadesinde geçen **كلب** kelimesini tefsir ederken büyük müfessirlerden Muhammed b. Ahmed el-Kurtubî (ö. 671/1273) ve Kur'an'ı baştan sona kadar tefsir eden ilk müfessir Ebü'l-Hasen Mukâtil b. Süleymân b. Beşîr el-Ezdî el-Belhî (ö. 150/767) gibi ünlü alim ve müfessirlere atıfta bulunarak izah etmeye çalışmaktadır. (Ek 2.) Bunlar dışında Şâfiî fakihî ve tefsir âlimi Muhammed b. Süleyman el-Kürdî (ö. 1194/1780), Endülüslü hekim, hukukçu ve filozofu Ebu Bekir Muhammed bin Abdal Malik bin Muhammed bin Tufail el Kaysi el-Endülüsî (ö. 1186), Suriye'de yaşamış ve kendi mezhebini kurmuş bir fıkıh âlimi Abdurrahman b. Amr el-Evzâî (ö. 157/774), tefsir ve nesep âlimi Muhammed b. Sâib el-Kelbî (ö. 146/763), Peygamberimizin amcasının oğlu olan ve tefsir ve fıkıh alanlarında otorite kabul edilen ve çok sayıda hadis rivayet eden bir zat olan Abdullah bin Abbas bin Abdulmuttalib el-Kureysî (ö. 687), Ashab-ı Kiram'ın ileri gelenlerinden olan, Uhud savaşı sırasında doğan ve son sahabe olarak bilinen Amir bin Vasili el-Fihri (ö. 718), Tabiin'in büyüklerinden olan ve hadis ilminde meşhur olan Ebu Bekr Abdurrahman bin Haris es-Sedî (ö. 127/744). Hadis ilminde sika bir âlim ve Tabiin'in büyüklerinden olan Ebû Abdillâh Hâlid b. Ma'dân b. Ebî Kerib el-Kelâî (ö. 103/721), Medine'de yaşamış ve hadis ilminde büyük bir yere sahip olan Muhammed b. Şihab ez-Zeherî (ö. 124/742) gibi alimlere de yer vermektedir. (Ek 2.)

### 4. Fıkıh

Fıkıhta şafii mezhebine mensup olduğu anlaşılan seyda fıkıhla ilgili kitaptan kalan varakta bir kadının tek başına camiye cemaate ve hacca gidip gidemeyeceğini tartışmaktadır. (Ek 4.) Başka bir sayfada akan suya necasetin karışması durumunda akan suyun müteneccis olup olmadığını tartışmaktadır ve Seyda, İmam Gazalî'ye (ö. 1111) atıfta bulunarak Şafii mezhebinde ittifakla suyun necis olmadığını belirtmektedir. Fıkıhta beslendiği kaynaklar şunlardır. (Ek 5.):

1. *el-Ucâb fi şerhi'l-Lübâb.*: Şafîî fıkıh bilgilerini içeren bir eserdir. Abdulğaffâr el-Kazvîni (ö. 665/1266) tarafından kaleme alınmıştır. Kazvîni, Şafîî mezhebinin büyük âlimlerinden biridir. el-Hâviyü's-sagîr adlı başka bir fıkıh kitabı da vardır. (Özel, 2022, s. 155) Seyda bu eserden de faydalanmıştır.

2. *Tehzîb*: Şâfiî fıkıhının önemli bir kaynağı kabul edilen bu eser, muhaddis, müfessir ve Şâfiî fakihî olan Ebû Muhammed Muhyissünne el-Hüseyn b. Mes'ûd b. Muhammed el-Ferrâ' el-Begavî (ö. 516/1122) tarafından telif edilmiştir. (Güngör, 1992, ss. 340-341)

1. *Tetimme* : Şafî mezhebinin önde gelen usûl âlimlerinden biri olan ve Şafî fıkıh usulüne dair bir eser yazan Ebu Said el-Mutevellî Abdurrahman en-Nisâburî'ye(ö. 507/1113). aittir. (en-Nisâburî, 2007)
2. *Vasît*: Şafî mezhebinin klasik dönem literatürü içinde en çok tutunan beş eserden biridir. İmam Gazâlî (ö. 505/1111) büyük bir fakih, kelâm ve tasavvuf âlimi olan gazâlî'nin bu eseri aşağıdaki adla özetlenmiştir. (Aybakan, 2012, ss. 551-552)
3. *Basît*: Vasît'in özeti olan bir eserdir. İmam Gazâlî, bu kitabı talebelerinin isteği üzerine yazmıştır.
4. *eş-Şâmil*: Şafî fıkıhında dair olan bu eser üzerine birçok şerh yazılmıştır. Bu eser, muteber bir Şafî fakih olan Ebû Nasr Abdüsseyyid b. Muhammed b. Abdilvâhid el-Bağdâdî (ö. 477/1084) tarafından kaleme alınmıştır. (Yaşaroğlu, 2000, ss. 191-192)
1. *el-Hâvi'l-Kebîr*: Bu eser, siyaset ve ahlâk nazariyeleriyle tanınan Şafî fakih. Ebü'l-Hasen Ali b. Muhammed b. Habîb el-Basrî el-Mâverdî (ö. 450/1058) tarafından telif edilmiştir. (Kallek, 2003, ss. 180-186; Görgülü, 1997, ss. 534-535)
2. *el-Mukanna' fi'l-fkhi*: Şafî fıkıh bilgilerini içeren bir eserdir. Ahmed b. Mahmud b. Ahmed el-Muhâmîlî (ö. 1024/1025) Şafî mezhebinin önde gelen fakihlerinden biridir.(el-Muhâmîlî, 1998)
3. *Bahru'l-mezheb*: Şafî fıkıh bilgilerini içeren bir eserdir. Ebu Mehasin Abdülvâhid b. İsmail er-Revyânî (ö. 1108/1109) Şafî mezhebinin önde gelen fakihlerinden biridir. (er-Revyânî Ebu Mehasin Abdülvahid b. İsmail, 2002)
4. *el-Hülleteyn*: Seyyid Tahir, her ne kadar bu eserin Ebu Mehasin İsmail er-Revyânî-Abdurrahman b. Üstad Abdülkerim eş-Şâşînin olduğunu söylese de biz bunu tespit edemedik.
5. *el-Mühimmât*: Önemli bir Şafî fakih olan Ebû İshâk Cemâlüddîn İbrâhîm b. Ali b. Yûsuf eş-Şîrâzî'ye (ö. 476/1083) ait öyle bir esere ulaşılamadı ancak Seyda, Şîrâzî'ye ait *el-Mühezzeb*'i veya *et-Tenbîh*'i kast etmiş olabilir.
6. *el-İbâne*: Şafî fıkının gelişim sürecinde eğitim ihtiyacını karşılamaya yönelik bir metin özelliğini taşıyan bu eser, Ebü'l-Kâsım Abdurrahman b. Muhammed el-Fûrânî el-Mervezî'ye (ö. 1068/1069) aittir. (Aybakan, 2010)

Seyda Seyyid Tahir'in bu kaynakları verdikten sonra fıkıh kitabını tamamladığı görülmektedir.

## 5. Hadis

Seyyid Tahir, hadis ile ilgili kitabında kalan varakın sonunda önde gelen sahabeler hakkındaki hadisi rivayet etmekte ve Hz. Peygamberin onlar hakkında söylediği hadisi rivayet etmektedir. (Ek 3.)

## 6. Dil ve Edebiyat

Elimizde gramer ile ilgili bir kitabı kalmadığı halde emekli imam olan torunu M. Sıddık Oruç'un verdiği bilgiye göre Havrê (Yazıköy) denen bir köye gittiğinde oranın hocası medrese müfredatında yer alan ve mantıkla alakalı olan ve anlaşılması ve anlatılması biraz da zor bir kitap olan *Kul Ahmed* adlı mantık haşiyesini öğrencilerine ders vermesini istemiş o da çok rahat bir şekilde ders verebilmiştir. (Oruç, 14. 01. 2021)

Yine torunun verdiği bilgiye göre sesi çok güzel ve yüksek olduğundan Havrê adındaki köyde ikamet edenler onun sesini duymuşlardır. Şiirlerine gelince Seyda'nın şiirlerini güzel bir yazı stiliyle ve kaliteli bir A 3 kağıdına yazılan şiirleri olduğu ancak bu şiirlerin anlam açısından kapalı ve rümuşlu ifadelerle yazıldığı ifade edilmektedir. Tarihi ve edebi bir belge özelliğini taşıyan bu yazının kaderi de diğer birçok kitap gibi olmuştur. (Oruç, 14. 01. 2021)

## 7. Ahlak ve Hikmet

Bu alanla ilgili birkaç varak kalmıştır. Son varakta Eflatun'a (Platon) mutluluğun ne olduğu sorulduğu ve onun da yemeğin rahatı az yemekte olduğunu, dilin rahatının az konuşmada olduğunu, ruhun rahatının az günah işlemekte olduğunu ve kalbin rahatının ise az intikam almakta olduğunu belirterek cevap verdiğini ifade etmektedir. (Ek 5.) Ahlak ve hikmette genelde şu kitaplara atıf yapıldığı görülmektedir:

1. *Ravdetu'l-ulemâ ve Nezhetu'l-fudelâ*: bu eser Ebu'l-Hasan Ali b. Yahya b. Muhammed ez-Zendüstî el-Buhârî (ö. 992/993) tarafından kaleme alınmıştır. (ez-Zendüstî, 2021)
2. *Sürûr-i Gülîstan*: muhtemelen bu eser, Osmanlı âlimi ve divan şairi olan Muslihuddin Mustafa Sürûrî (ö. 969/1562) tarafından Ebû Muhammed Sa'dî Müşerrifüddîn (Şerefüddîn) Muslih b. Abdillâh b. Müşerrif Şîrâzî'ye (ö. 691/1292) ait *Gülîstan* adlı meşhur kitaba yazılan Arapça bir şerhtir. (Güleç, 2010, ss. 170-172)
3. *Ulvân el-Hamevî* (Özel, 2012, ss. 138-140): Seyda, Osmanlı âlimi ve mutasavvıfı Ulvân el-Hamevî'nin (ö. 1530) ismini eserin yerine kullanmaktadır.
4. *Mesâbihu's-Sünne*: Ferra el-Begavî'nin (ö. 1122) yazdığı bir hadis kitabıdır. Kitap, güvenilir hadis kaynaklarından derlediği hadisleri konularına göre tasnif etmektedir. (Hatiboğlu, 2004, ss. 258-260)
5. *Mecâlisü'l-vaz ve't-tezkîr*. Üsküp'te bulunduğu sırada yaptığı vaaz ve nasihatlerini içeren eden Arapça bir eserdir, Osmanlı âlimi ve mutasavvıfı İsmail Hakkı Bursevî'nin (ö. 1725) yazdığı bir eserdir. (Namlı, 2001, ss. 108-110)
6. *Mecâlisu er-Rûmî*: *Mecâlisü'l-ibrâr* adlı eseriyle tanınan Osmanlı âlimi ve şairi Ahmed-i Rûmî Akhisârî'nin (ö. 1632) yazdığı bir eserdir. (Michot, 2020, ss. 60-62)

Bu kaynaklardan da anlaşılacağı üzere Seyda Seyyid Tahir, diğer birçok alim gibi ansiklopedik bir bilgiye sahip olmuştur.

## Sonuç

Bu çalışmada, Diyarbakır Kocaköy ilçesinde yetişen alim ve mutasavvıf Seyyid Tahrir Oruç'un hayatı ve ilmi kişiliğini tanıtılmaya çalışılmıştır ancak tanıtımı için başvulan kaynaklar, Seyyid Tahrir'in özel kütüphanesinden geriye kalan sınırlı sayıdaki varaklardan ve aile bireyleriyle yapılan görüşmelerden ibaret olduğundan sınırlı olmuştur. Seyyid Tahrir, Şafii mezhebine bağlı, sûfi meşrepli ve optimist bir kişiliğe sahip bir alim olmuştur. Dil, mantık, edebiyat, tefsir, hadis, fıkıh, kelam, tasavvuf ve ihtilac gibi çeşitli ilimlerde eserler vermiştir. Bu yönüyle diğer birçok alim gibi ansiklopedik bilgiye sahip bir zat olmuştur. Telif ettiği veya istinsah ettiği bu eserlerin çoğu kaybolmuştur ve yeni araştırmalarla ortaya çıkarılması gerekmektedir. Bu çalışma, daha önce Seyyid Tahrir hakkında herhangi bir akademik çalışma yapılmadığı için özgün bir nitelik taşımaktadır.

## Kaynakça

- Aybakan, B. (2010). Şâfiî Mezhebi. İçinde *TDV İslâm Ansiklopedisi* (C. 38, ss. 233-247). TDV İslâm Araştırmaları Merkezi.
- Aybakan, B. (2012). El-Vasîf. İçinde *TDV İslâm Ansiklopedisi* (C. 42, ss. 551-552). TDV İslâm Araştırmaları Merkezi.
- Çelebi, İ. (1995). İslâm'da Fal. İçinde *TDV İslâm Ansiklopedisi* (C. 12, ss. 138-139). TDV İslâm Araştırmaları Merkezi.
- Çelebi, İ. (1998). Hızır. İçinde *TDV İslâm Ansiklopedisi* (C. 17, ss. 406-409). TDV İslâm Araştırmaları Merkezi.
- el-Muhâmilî, A. b. M. b. A. (1998). *El-Mukanna' fi'l-fıkhi*. el-Câmia'tü'l-islâmiyye.
- en-Nisâburî, E. S. el-M. A. (2007). *Tetimmetu'l-ibâne 'an Usûli'd-diyâne*. Ümmü'l-kurâ Üniuersitesi.
- er-Revyânî Ebu Mehasin Abdülvahid b. İsmail. (2002). *Bahru'l-mezheb*. İhyâu't-turâsi'l-arabî.
- ez-Zendûstî, E. A. b. Y. b. M. (2021). *Ravdatu'l-ulemâ ve Nezhetü'l-fudelâ*. Daru'l-kutubi'l-ilmiiyye.
- Görgülü, H. A. (1997). El-Hâvi'l-Kebîr. İçinde *TDV İslâm Ansiklopedisi* (C. 16, ss. 534-535). TDV İslâm Araştırmaları Merkezi.
- Güleç, İ. (2010). SÜRÛRÎ, Muslihuiddin Mustafa. İçinde *TDV İslâm Ansiklopedisi* (C. 38, ss. 170-172). TDV İslâm Araştırmaları Merkezi.
- Güngör, M. (1992). BEGAVÎ, Ferrâ. İçinde *TDV İslâm Ansiklopedisi* (C. 5, ss. 340-341). TDV İslâm Araştırmaları Merkezi.
- Hatiboğlu, İ. (2004). Mesâbîhu's-Sünne. İçinde *TDV İslâm Ansiklopedisi* (C. 29, ss. 258-260). TDV İslâm Araştırmaları Merkezi.
- Hênî, Ş. M. (2019). *Beyana Xwarinan û Zewqên Wan*. Peywend.
- Kallek, C. (2003). Mâverdi. İçinde *TDV İslâm Ansiklopedisi* (C. 28, ss. 180-186). TDV İslâm Araştırmaları Merkezi.
- Korkusuz, M. Ş. (2004). *Tezkire-i Meşayih-i Amid Diyarbekir Velileri*. Kent.
- Michot, Y. (2020). AKHÎSÂRÎ, Ahmed-i Rûmî. İçinde *TDV İslâm Ansiklopedisi* (2. bs, ss. 60-62). TDV İslâm Araştırmaları Merkezi.
- Namlı, A. (2001). İsmâil Hakkı Bursevî. İçinde *TDV İslâm Ansiklopedisi* (C. 23, ss. 108-110). TDV İslâm Araştırmaları Merkezi.
- Oruç, M. S. 14. 01. 2021 tarihinde yapılan görüşme
- Özel, A. (2012). Ulvân el-Hamevî. İçinde *TDV İslâm Ansiklopedisi* (C. 42, ss. 138-140). TDV İslâm Araştırmaları Merkezi.

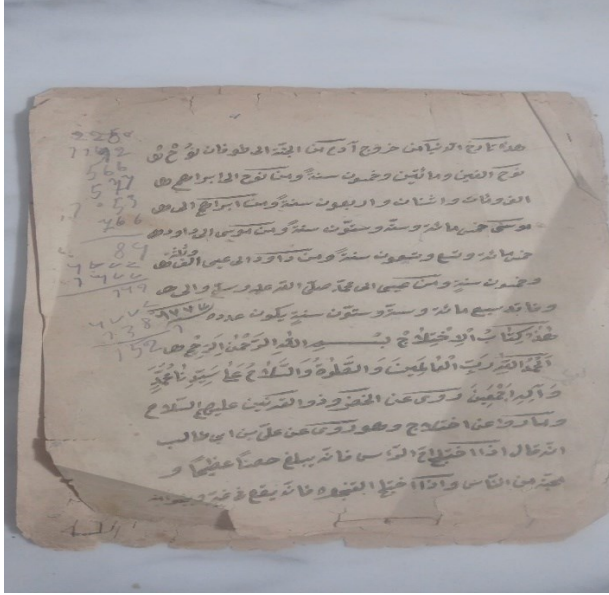
Özel, A. (2022). KAZVÎNÎ, Abdülğaffâr b. Abdülkerîm. İçinde *TDV İslâm Ansiklopedisi* (s. 155). TDV İslâm Araştırmaları Merkezi.

Öztürk, M. (2013). Zülkarnayn. İçinde *TDV İslâm Ansiklopedisi* (C. 44, ss. 564-567). TDV İslâm Araştırmaları Merkezi.

Yaşaroğlu, M. K. (2000). İbnü's-sabbâğ. İçinde *TDV İslâm Ansiklopedisi* (C. 21, ss. 192-193). TDV İslâm Araştırmaları Merkezi.

Yıldırım, K. (2018). *Kürt Medreseleri ve Alimleri*. Avesta.

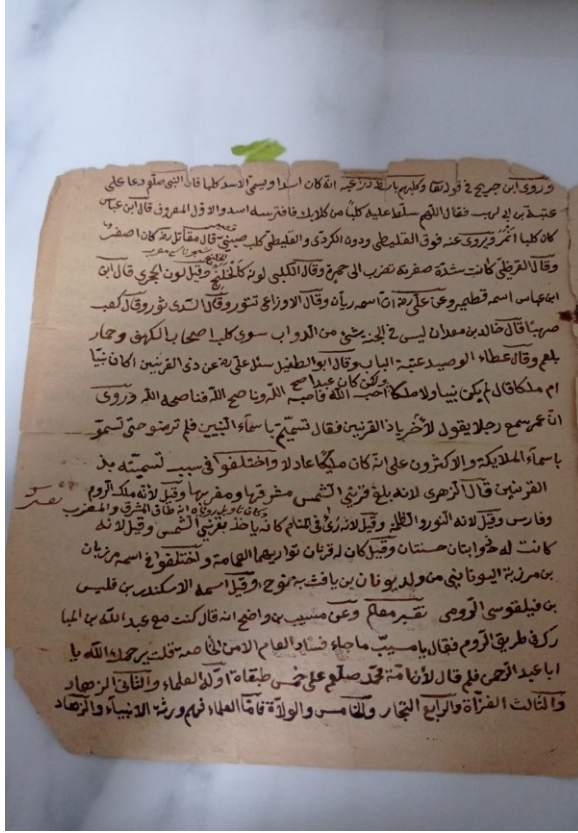
#### Ekler:



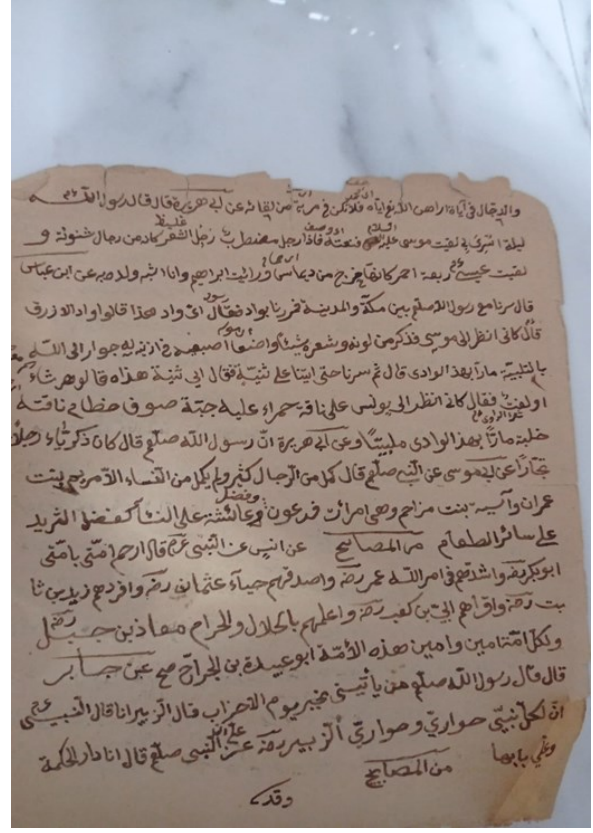
Ek 1. Dünya Tarihi İle İlgili Kitabın Son Sayfası



## Ek 2. Tefsirle ilgili kitaptan bir varak.



## Ek 3. Hadis ile ilgili kitaptan bir varak.



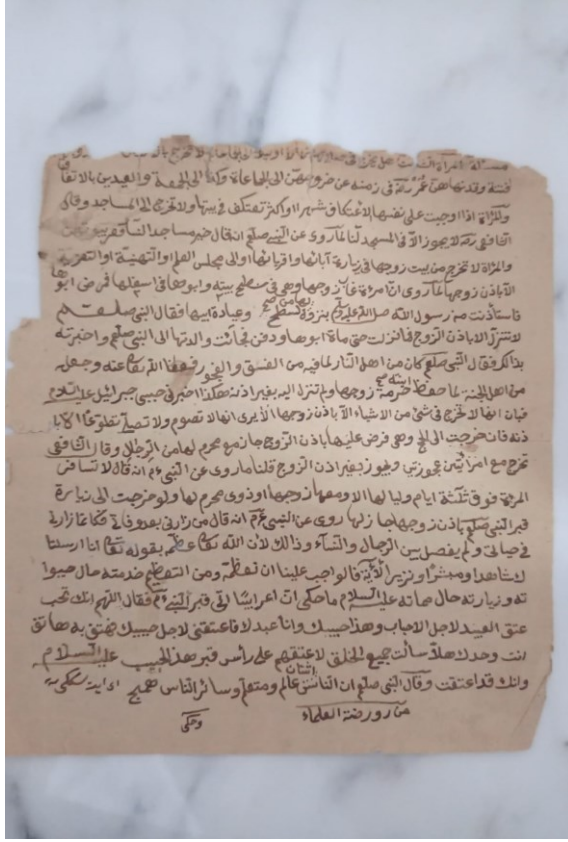
## Adres

RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi  
e-posta: editor@rumelide.com  
tel: +90 505 7958124

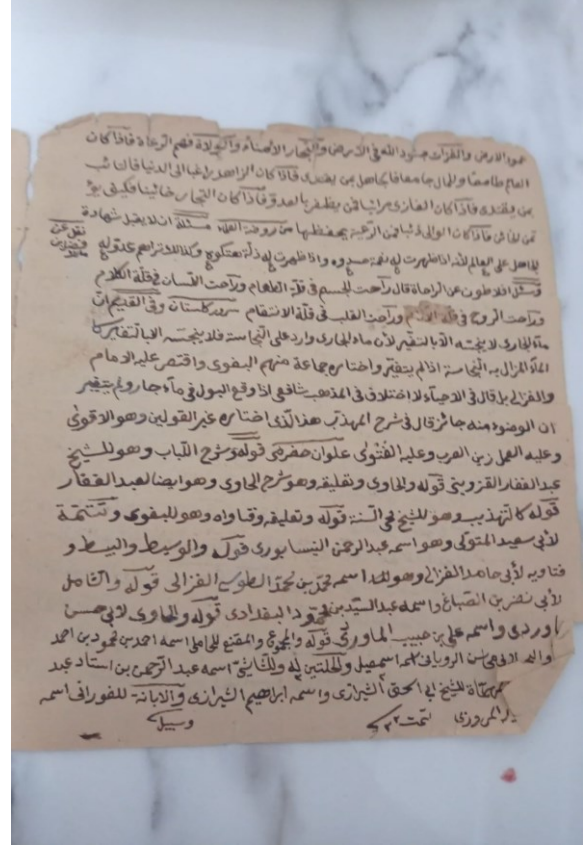
## Address

RumeliDE Journal of Language and Literature Studies  
e-mail: editor@rumelide.com,  
phone: +90 505 7958124

## Ek 4. Fıkıhla ilgili kitaptan kalan varak.



## Ek 5. Ahlak ve hikmet ile ilgili kitaptan bir varak.



## 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

## 64. Fâdil Kellû el-‘Azzâvî’nin el-Kal’atu’l-Hâmise adlı romanında siyaset

Adem DOĞAN<sup>1</sup>

**APA:** Doğan, A. (2023). Fâdil Kellû el-‘Azzâvî’nin el-Kal’atu’l-Hâmise adlı romanında siyaset. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (36), 1101-1111. DOI: 10.29000/rumelide.1369565.

### Öz

Anlatılar insan hayatına yön veren değerli yapıtlardır. Toplumların kendilerini ifade ettikleri alanlardan biride romandır. Roman bu anlatılar içerisinde en önemli olanıdır. Roman hem modern hem de post modern anlatıda önemli bir yere sahiptir. Roman dünyasında Irak önem arz eden bir yere sahiptir. Irak romancılarından olan Fâdil Kellû el-‘Azzâvî’nin anlatıları önemli olup anlatılarındaki karakterler üzerinden siyasi mesajlarını okuyucuya vermek istemiştir. Yazar bu romanında solcu karakterler üzerinden Irak özelinde tüm İslam dünyası ve Ortadoğu’daki diktatörlüğü sorgulamak istemiş ve bunu anlatılarındaki kurgularına işlemiştir. Romanda sade bir vatandaş, kahvede otururken ne olduğunu anlamadan alınır ve normal hayata geri döneceğini düşünürken suçsuz yere hapse atılır. Yazar bu romanında suçsuz insanların nasıl suçlu hale getirildiğini ve yapılan işkenceler sonrası insanların suçsuz olmalarına rağmen kendilerine yapılan işkenceden dolayı yapılan suçlamaları nasıl kabul ettiğini kurguyla anlatmaya çalışmıştır. Özellikle dava amacı güden bütün hareketlerde işkenceden kaçınmak ve davanın zarar görmesini engellemek adına muhbire dikkat edilmiş ve muhbir olduğundan şüphelenilen insanlardan uzak durulmuştur. Bunu bilen rejim elemanları, muhbir yapamadıklarını muhbir diye etiketleyip öldürülmelerine neden olmuşlardır. Ayrıca dava adamı gözüklenler dava yolunda rakip gördükleri diğer liderleri muhbir olarak etiketleyip öldürmüş ya da davalarından uzaklaştırmışlardır. Hapisten çıkan solcu liderler yerlerini yani koğuş ağalıklarını kendileri gibi solcu olanlara teslim etmektedirler. Böylelikle var olan gelenek hapisanede devam etmektedir. Yazar burada kurgusunu solcular üzerinden oluşturmuş olsa da bu kurgu bütün dava hareketleri için aynıdır denebilir. Gerçek olan şu ki hapse girenler hapisten eskisi gibi çıkamamaktadırlar.

**Anahtar kelimeler:** Irak, Siyaset, Fâdil Kellû el-‘Azzâvî, el-Kal’atu’l-Hâmise

### Politics in Fâdil Kellu al-‘Azzâvî’s Novel al-Kal’atu’l-Hâmise

#### Abstract

Narratives are valuable works that shape human life. One of the fields in which societies express themselves is the novel. The novel is the most important of these narratives. The novel has an important place in both modern and post-modern narratives. Iraq has an important place in the novel world. The narratives of Fâdhil Kellu al-‘Azzâwî, one of the Iraqi novelists, are important and he wanted to give his political messages to the reader through the characters in his narratives. In this novel, the author wanted to question the dictatorship in the entire Islamic world and the Middle East, in particular Iraq, through left-wing characters, and incorporated this into his fictions in his narratives. In the novel, a simple citizen is taken away while sitting in a cafe without realizing what happened, and he is innocently imprisoned while he thinks he will return to normal life. In this novel,

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Bingöl Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Doğu Dilleri ve Edebiyatı Bölümü Arap Dili ve Edebiyatı ABD (Bingöl, Türkiye), ensar.1980@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-2881-4191 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 14.08.2023-kabul tarihi: 20.10.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1369565]

the author tried to explain with fiction how innocent people were made criminals and how, after the tortures, people accepted the accusations made against them even though they were innocent. Particular attention was paid to informants and people suspected of being informants were avoided in order to avoid torture and to prevent damage to the case, especially in all actions with the purpose of litigation. Knowing this, the regime members labeled those they could not do as informants and caused them to be killed. In addition, those who appeared to be litigants had other leaders whom they saw as rivals on the way of the lawsuit, labeled them as informants and had them killed or removed from their cases. Leftist leaders who are released from prison hand over their places, namely their ward lords, to those who are leftist like themselves. Thus, the existing tradition continues in prison. Although the author has created his fiction here, it can be said that this fiction is the same for all litigation movements. The truth is that those who go to prison cannot get out of prison like they used to.

**Keywords:** Iraq, Politics, Fâdil Kellu al-'Azzâvî, al-Kal'atu'l-Hâmise

## Giriş

### Irak'ın 1960 Sonrası Siyasi Tarihi

Siyaset bütün toplumların hayatında önemli bir rol oynamaktadır. Bu, Irakta Ahmed Hasan el-Bekir'in siyaset yaptığı dönemde de böyle olmuştur. Ahmed Hasan el-Bekir (d. 1914- ö. 4 Ekim 1982) 1968-1979 yılları arasında Irak cumhurbaşkanı olarak görev yaptı. Altı yıl ilkökul öğretmenliği yaptıktan sonra 1938'de Irak Askeri Akademisi'ne girdi. 1958'de monarşiyi deviren askerî darbeye katılmış olmasına rağmen Arap Sosyalist Ba'as Partisi üyesi olarak giriştiği devrimci etkinliklerden dolayı 1959'da ordudan emekliye sevk edildi. Ba'as'ın 1963 Darbesi'ni izleyen 10 ay süresince başbakanlık görevinde bulundu. 17 Temmuz 1968'de Ba'as Partili subaylar tarafından düzenlenen Beyaz Devrim ('Azzâvî, 2003: 243-244) darbesiyle Ahmed Hasan el-Bekir, Başkan Abdurrahman Arif'in yerine geçti. Sert ve hırçın dış politikasıyla Irak'ı Müslüman komşuları arasında yalnızlığa itti. Arap-İsrail uyuşmazlığında uzlaşmayı savundu. Farklı bir yol izleyen bir kısım Arap devlet başkanıyla anlaşmazlığa düştü. İran'a yönelik toprak talepleri yüzünden, 1975'e değin Irak Kürtlerini denetim altına almakta güçlük çekti. Ekonomik alanda, eski yönetimin beş yıllık kalkınma planını başlangıçta ihtiyatlı bir tutumla sürdürdü. Ama ülkenin petrol gelirlerinin artması üzerine sanayide büyüme politikasına yöneldi. 1976'da geçirdiği kalp krizinden sonra, birçok yönetsel sorumluluğu yardımcısı Saddâm Hüseyin'e devretti. 16 Temmuz 1979'da devlet başkanlığı ve Devrim Komuta Konseyi başkanlığını Ba'as'ın yeni önderi Saddâm Hüseyin'e bıraktı (Marion Farouk Sluglett ve Peter Sluglett, 1999: 95).

Saddâm Hüseyin Abdülmecid et-Tikritî (28 Nisan 1937, Tikrit -30 Aralık 2006; Bağdat), Irak'ın beşinci cumhurbaşkanıdır. Arap milliyetçiliği ile Arap sosyalizminin bir karışımı olan Ba'asçılığın benimsemiş olan Ba'as Partisi'nin ve daha sonra Ba'as Partisi Irak Kolu'nun önde gelen bir üyesi olarak bu partiyi iktidara taşıyan 1968 darbesinde anahtar rol oynamıştır. Saddâm Hüseyin 1979'da resmen Irak'ın devlet başkanı olmasına rağmen aslında bu tarihten çok daha önce “defacto” anlamda ülkede iktidar sahibiydi. Sağlığı iyi durumda olmayan Cumhurbaşkanı Ahmed Hasan el-Bekir'in yardımcısı olarak, Ba'as hükümetini yıkabileceğini düşündüğü ülke içindeki pek çok güç odağına karşı doğrudan kendisi tarafından yönetilen güvenlik güçleri oluşturdu. 1970'lerin başlarında petrol ve diğer endüstrileri millileştirdi. 1970'li yıllar boyunca petrol gelirleriyle Irak hızlı bir ekonomik büyüme yaşarken Saddâm Hüseyin de devlet mekanizmaları üzerindeki otoritesini giderek sağlamlaştırdı. Bu dönemde Irak

nüfusunun yalnızca beşte birini oluşturmalarına rağmen Sünni Araplar, ülke yönetiminde pek çok kilit kademeye getirildi (Marion Farouk Sluglett ve Peter Sluglett,1999: 96-97).

Hükümeti devirmeye çalışan veya bağımsızlık çabasına girişen Şiiler ve Kürtlere karşı pek çok kez sindirme girişiminde bulundu. Saddâm Hüseyin, İran-İrak ve Körfez savaşlarından sonra iktidarını korumayı başardı. İsrail'e karşı olan tutumuyla özellikle Arap dünyasında belirli bir saygınlık kazanmış olmakla birlikte, özellikle Batı dünyasında genel olarak zalim bir diktatör olarak tanımlandı. Irak'ta çeşitli katliamlar ve tasfiyeler sonucunda Saddâm hükümeti altında ölen kişi sayısının 250.000 olduğu tahmin edilmektedir. Saddâm Hüseyin zamanında gerçekleşmiş olan Kuveyt ve İran'ın işgali de yüz binlerce kişinin ölümü ile sonuçlandı (Marion Farouk Sluglett ve Peter Sluglett,1999: 98).

2003 yılında Amerika Birleşik Devletleri başkanı George W. Bush ve Birleşik Krallık Başbakanı Tony Blair, Irak'ın kitle imha silahlarına sahip olduğunu ve Saddâm'ın el-Kaide ile ilişkileri olduğunu iddia etti. Ardından Amerika Birleşik Devletleri ve Birleşik Krallık öncülüğündeki koalisyon güçleri Irak'ı işgal etti. Harekâtın başlamasından üç hafta sonra, 9 Nisan 2003 tarihinde başkent Bağdat'ın koalisyon güçlerinin eline geçmesiyle Saddâm Hüseyin iktidarı sona erdi, kısa süre sonra da Baas Partisi yasaklandı. Yaklaşık sekiz ay sonra yakalanan Saddâm Hüseyin daha sonra yargılandı. 5 Kasım 2006'da, 1982'de Duceyl'de 148 Iraklı Şii'nin öldürülmesinden sorumlu tutularak idam cezasına mahkûm edildi. 30 Aralık 2006'da asılarak idam edildi (Marion Farouk Sluglett ve Peter Sluglett,1999: 99).

### Modern Arap Romanında Siyaset ve Hapishane

Edebiyat, içinde doğduğu toplumun siyasi ve sosyal olaylarından bağımsız olarak düşünülemez. Edebiyat bu faaliyetlerin aynası konumundadır. Bu nedenle bu siyasi ve sosyal olayların mutlaka edebiyata yansımaları olur. Siyaset Arap toplumlarının vazgeçilmezleri arasındadır. Orta Doğuda sıradan bir insan bile günlük siyaset ile alakadardır (Gündüz, 2022: 11). Bu bağlamda düşündüğümüzde genelde Arap dünyasında, özelde Irak ülkesinde bu siyasi ve sosyal olayların yansımalarını edebi faaliyetlerde görmekteyiz. Bu olayların yansıdığı edebî türlerden biri de modern dönemde ortaya çıkan roman türüdür. Arap edebiyatında siyaseti ve hapishane hayatını ele alan pek çok yazar bulmak mümkündür. Özellikle 1920'li yıllardan itibaren roman türünde eser veren yazarların çoğu realist bakış açısına sahiptirler. Bu bakış açısının oluşmasında etkili olan temel sebeplerden biri de sosyalist bakış açısının benimsenmesindedir. Bu durum Irak romanında daha çok kendisini göstermiştir. Diğer Arap dünyasından farklı olarak Irak'ta özellikle siyasi romanlar daha çok ön plana çıkmıştır. Irak'ta siyasi romanların ortaya çıkışında 1958, 1963 ve 1964 inkılabları ve devrimleri, 1980-88 Irak-İran savaşı, 1991 ABD'nin işgali gibi pek çok siyasi olay etkili olmuştur (İbrâhîm, 2012: 1-3; el-Cerrâh, 2015:1-5).

Arap dünyasında romanlarında siyaseti ve hapishane hayatını ele alan birkaç kişiden bahsedecek olursak, eserlerinde hapishane hayatını işleyenlerden biri Sun'ullah İbrâhîm'dir. Cemal Abdunnasır döneminde bizzat hapis hayatı yaşayan yazar, *Tilke'r-Râ'îha* adlı eserinde yaşadığı tecrübeleri de yansıtarak bir hapishane romanını ortaya koymuştur. Yazdığı dokuz romanın tümünde ise siyasi protest tavrını sürdürmüştür (Baran, 2022a: 143). Siyasi roman yazan yazarlardan biri de Yâsmîna Hadrâ'dır. Yazar eserlerinde Cezayir başta olmak üzere Ortadoğu ve Arap ülkelerindeki iç çatışmaları romanlarına yansıtmaya çalışır. Onun özellikle *es-Sadme* adlı eseri bu açıdan önem arz etmektedir (Baran, 2022b: 954). Yazar, romanında Ortadoğu'nun en önemli meselesi olan Filistin meselesini kendi zaviyesinden kurgusal olarak ele alır. Onun siyaseti ele alan diğer bir eseri ise *Leyletu'd-Diktâtûri'l-Ahîre* adlı romanıdır. Yazar bu romanda Libya lideri Kaddafi'nin son gecesini ve ölümünü ele alır (Baran, 2022c, 5). Siyaseti ele alan bir diğer eser Necîb Mahfûz'un *Yevm Kutile'z-Za'îm* adlı eseridir. Mahfûz bu

eserinde Nasır ve Sedat dönemleri, 1967 olayları gibi pek çok politik konulara değinir (Baran, 2022d, 68-71).

Irak'ta romanlarında siyaseti ve hapisane hayatını ele alan birkaç kişiden bahsedecek olursak, Gâib Tu'me Fermân bu konuda roman yazar öncülerden biridir. Onun *en-Nahle ve'l-Cîrân* (1966), *Hamsetu Esvât* (1967), *el-Mehâd* (1974), *el-Kurbân* (1975) adlı romanları bu konuda yazılmış öncü romanlardandır. Ayrıca Abdurrahmân Mecîd er-Rebiî'nin *el-Veşm* (1972), Fâdil Kellû el-'Azzâvî'nin *el-Kal'atu'l-Hâmise* (1972), Fu'âd Takarlı'nın *er-Rec'u'l-Ba'îd* (1980) adlı romanları aynı konu etrafında dönen romanlardır (İbrâhîm, 2012: 3-5).

### Fâdil Kellû el-'Azzâvî'nin hayatı

Fâdil Kellû el-'Azzâvî romancı, şair ve aynı zamanda mütercimdir. 1940 yılında Irak'ın Kerkük şehrinde dünyaya geldi. 1966 yılında Bağdat Üniversitesi İngiliz Dili ve Edebiyatı bölümünden mezun oldu. 1983 yılında Almanya Leipzig Üniversitesi'nde *Arap Kültürünün Gelişiminin Temel Sorunları* adlı doktorasını yapıp mezun oldu. Yazar gazetecilik alanında çalıştı. Bağdat'ta "Şiir 69" dergisinin çıkarılmasına katkıda bulundu ve yeni Arap şiiri kavramı hakkında kültürel bir kargaşaya yol açan *The Poetic Statement (Şiirsel İfade)* adlı eserini yazdı. Nesir şiirine odaklanan Sargon Boulos Mueyyed er-Râvî ve Salâh Fâik'i içeren "Kerkük Grubu" nun kurucularından biri olarak kabul edilir. Altmışlı yılların deneyimini *er-Rûhu'l Hayye (Yaşayan Ruh)* kitabında anlatmıştır. Yazarın 10 cilt şiir koleksiyonu, 6 roman, kısa öykü koleksiyonu, 3 eleştiri kitabı ve bir anı kitabı vardır. Yazar, 1983 yılından beri Almanya'da yaşamakta olup eserlerini Arapça ve Almanca bastırmaktadır (el-'Azzâvî, 2002: 1; Ya'kûb, 2004: 2/372).

### Fâdil Kellû el-'Azzâvî'nin eserleri

Romanları: *Mahlukât Fâdil el-'Azzâvî el-cemîle (Fâdil Kellû el-'Azzâvî'nin Güzel Yaratıkları, 1969)*, *el-Kal'atu'l-Hâmise (Beşinci Kale, 1972)*, 2002 yılında Dâru'l-Cemel Yayınları tarafından yeniden yayınlanmış ve sinemaya uyarlanmıştır. *ed-Dînâsûru'l-ahîr (Son Dinazor, 1980)*, *Medînetun min remâd (Küllerden Bir Şehir, 1989)*, *Ahiru'l-Melâ'ike (Meleklerin Sonuncusu, 1992)*, Eser, 2007'de İngilizce'ye çevrildi.

Şiir Dîvânları: *Selâmen eyyehâ'l-mevc, selâmen eyyuhâ'l-bahr (Merhaba Ey Dalga, Merhaba Ey Deniz, 1974)*, *eş-Şeceretu's-Şarkiyye (Doğu Ağacı, 1975)*, *el-Esfâr (Seyehatler, 1976)*, 1976'da yayınlanan *Raculun Yermî Ehcâren fi Bi`rin (Kuyuya Taşlar Atan Bir Adam, 1990)*, *Sâiden hatta'l-Yunbû' (Kaynağa Tırmanırken, 1993)*, *Fî nihayeti kullî'r-rihalât (Tüm Yolculukların Sonunda, 1993)*, *Ferâşe fi tarîkahâ ila'n-nâr (Ateş Yolunda Bir Kelebek, 1997)*, *'A'rabun tahte semâin ğarîb (Garip Bir Gökyüzü Altında Bir Bedevî).*

Diğer Kitapları: *er-Rûhu'l-Hayye: Cîlu's-Sittinât fi'l-Irâk (Yaşayan Ruh: Irakta Altmışlı Yılların Nesli, 1994)*, *Ba'iden dâhili'l-ğâbe (Ormandan Uzakta, 1994)*, *el-Eslâf (Öncekiler)*, *Reculun bilâ melâmih (Çehresiz Adam)*, *Kûmedyâ el-Eşbâh (Hayaletler Komedi)*, *el-Hubût ile'l-ebediyye bi habl (Bir İple Sonsuzluğa İniş).*

Çevirileri: *Semâ'un ve ardu'n (Gökyüzü ve Yeryüzü, Christian Morgenstern, 1995)*, *Dimâğ Linîn (Lininin Beyni, Tilmann Spengler, 1996)*. 1998 yılında Portekizli romancı Jose Cardozo'nun *Ekselansları Dinosaur* şiirini Almanca'dan İngilizce'ye tercüme etti ve Arapça tercümesi *Sâhibu'l-fehâme ed-Dînâsûr* adıyla Dâru'l-Medâ tarafından 1998 yılında Şam'da yayınlandı. (el-'Azzâvî, 2002: 1).

## 1. Fâdil Kellû el-'Azzâvî'nin el-Kal'atu'l-Hâmise Adlı Romanı

1969 yılında yayınlanan *el-Kal'atu'l-Hâmise (Beşinci Kale)* adlı romanı, 2002 yılında el-Cemel Yayınları tarafından yayınlanmış ve sinemaya uyarlanmıştı. Roman on iki bölümden oluşmaktadır. *el-Kal'atu'l-Hâmise (Beşinci Kale)* romanın özeti şöyledir:

Iraklı Aziz Mahmut Sa'îd kahvehanelerin birinde kadın pazarlayıcılarını iki saate yakın beklerken birden karşısında polisleri görür ve tutuklanır. Tutuklanma nedenini anlayamayan Aziz Mahmut nasılsa yanlış bir anlaşılma var beni bırakırlar diye kendisini teselli eder. Aziz Mahmut'u alan polisler beş kişiyle beraber onu ekip otosunun içerisine koyarlar. Aziz Mahmut bırakılacağından eminken tutuklulardan biri: "madem seni bırakacaklar hükümlülerin uzun yıllar yattığı bir hapisaneye seni niye göndersinler" der. Ekip arabası hareket eder ve uzun bir vadiden geçerek hapisaneye doğru ilerler. Hapishane çavuşu, müdüre: "5 numaralı hücre bloğuna gitmek istiyorlar" der. Hapishane müdürü çavuşa mahkûmların isimlerinin okunmasını ister. Okunan isimler Ahmet Hüseyin Selman, İsam Kamil, Aziz Mahmut Sa'îd'dir. 5 numaralı koğuşa gidince otuz beşinde görünen Selam, Mahmut Bey'e yardımcı olur ve zamanla koğuştakileri seveceksiniz der. Selam bazı yoldaşların tahliye edildiğini de Mahmut'a söylemeyi ihmal etmez. Selam, Mahmut'a "suçsuz dahi olsan sonuçta buradasın kendini alıştırsan iyi olur" der. Mahmut, Selam ile beraber ayakta çaylarını içerler. Çaycı da Mahmut'a gülerek "kızmaya ahab, bunları sen de yapacaksın" der. Mahmut bir an dalar ve tutuklanma günü aklına tekrar gelir. Mahmut'un bir yıllık zorlu çalışma dönemi bitmiş tatil için Kerkük'ten Bağdat'a gelmiştir. Mahmut, geceyi kendisiyle geçirecek bir hayat kadını arıyordu. İşyeri arkadaşı Yusuf, Gece Şehri Kahvehanesinin hayat kadını satıcılarıyla dolu olduğunu, orada istediği tarzda hayat kadını bulabileceğini söyler. Yusuf Mahmut'a oraya gitmesini, kendisine bir çay söyleyerek oturmasını söyler. Zaten beklediği tekliflerin bu arada kendisine geleceğini söyler. Mahmut iki saatten beri kahvede olmasına rağmen yanına kimse yaklaşmamıştır. Bir anda karşısında polisleri gören Mahmut şoke olsa da bu durum karşısında bir şey yapamamıştır. Polislerden biri Mahmut'a "buraya gel, kahraman fare" der ve polis otosuna tıklıp hapisaneye yani şimdiki hücrelerine getirilir. Mahmut, kendisinin hayat kadını satıcısı sanıldığından şüphelidir ve bundan korkmaktadır. Hatta onu kahveden alan polislerden biri "dünyayı sizler mahvettiniz, bedelini ödemelisiniz" der. Mahmut devrim olduğunda çektikleri acının son bulacağına inanıyordu. Bu arada küçük odaların birinde Selam Abdullah, tutuklulara hitap ediyordu. Herkes korkuyla karışık Selam'i dinliyordu. Selam Abdullah ve oradakiler burada yalnız olmadıklarını ve halk için direnmek gerektiğini söylüyorlardı. Selam Abdullah "buraya bildiri dağıtan adamlarla getirildin sende onlardan biri misin?" diye sorar. Aziz Mahmut hayır der ve niye tutuklandığını da bilmediğini söyler. Aziz Mahmut suçsuz yere hapisaneye geldiğini söyleyince müdür onu çağırır ve bu durumun gerekli yerlere bildirildiğini söyler. Selam, Aziz Mahmut'a içlerinden birinin bırakılması durumunda siyasi suçlu muamelesi göreceğini söyleyerek bu duruma alışmasını söyler. Oyun oynayan yirmi üç yaşındaki Yusuf'a koğuş ağası olarak Selam müdahale etmişti. Aziz Mahmut, Yusuf'a acıyıp yardım edince casuslukla suçlanmış ve böyle olmadığının kanıtlanması kendisinden istenmişti. Koğuştaki entelektüel gençlerden iki ay önce tutuklanan yirmi iki yaşında ve İngiliz Dili ve Edebiyatı okuyan Münim, Aziz Mahmut'a yaklaşıp ne yapıyorsun deyince Mahmut "anneme mektup yazıyorum" der. Mektubun sonunda Bağdat Hapishanesi Hücre 5 yazmaktadır. Münim entelektüel bir insandı ve onun hayalindeki devrim diğerlerinin savunduğu devrime benzemiyordu. Münim, ayrıca Selam'ın Yusuf'a davranış tarzından da rahatsız olmuştu. Çünkü Selam, koğuş ağası olarak yoldaşlar adına diktatörce davranıyordu. Aziz Mahmut, Münim'e bu görüşlerin seni batakhaneye, yani hücreye sokabilir dediğinde Münim hiç de oralı olmadı. Selam mahkûm yoldaşlarına diğer hapisanelerdeki yapılanlar bize yapılmıyor diyerek hapisane yetkililerine minnettar olmalıyız diyordu. Ayrıca Bakuba Hapishanesi'nde mahkûmlara yapılan kötü davranışları da mahkûmlara anlatıyordu. Aziz Mahmut, canı sıkıldığı için

Münim'e bakmaya gittiğinde Munim'in tıraş olduğunu görür. Münir Aziz Mahmut'a seni yakında kız kardeşim Selva ile tanıştıracam der. Münim, Aziz Mahmut'a "devrim yapmak için devrim yapılmaz" der. Münim devrimin kadın-erkek ilişkileri, ahlak, ekonomi gibi her alanda yapılması gerektiğini söyler. Münim'e göre devrim yapıldıktan sonra aynı zamanda korunmalı ve yüceltilmelidir. Münim'in ailesi kendisini ziyarete geldiğinde Münim, Aziz Mahmut'a "bak bu kız kardeşim Selva ne kadar da güzel değil mi?" der. Aziz Mahmut o an Selva'nın mavi gözlerinin derinliğinde kaybolmuştur. Aziz Mahmut, bir müddet sonra kendine gelir ve ancak nasılsınız der. Münim ve ailesi Aziz Mahmut'la beraber otururlar. Münim, annemle konuşmam gerek deyip Selva ve Azizi Mahmut'u baş başa bırakır. Bu buluşmadan sonra artık Aziz Mahmut yeni bir kişi olmuştur, çünkü hayatında Selva vardır. Münim bu arada kız kardeşi Selva'ya tutulmaması gerektiğini de Aziz Mahmut'a söylemeyi ihmal etmez. Hapishane yoldaşlarla doludur. Bu yoldaşlardan biri de devrimin başkentinin köyde kurulmasını isteyen Mustafa'dır. Mustafa'ya geleceğin devriminin başkentinde gayri meşru cinsel ilişki yasal olacak mı? diye sorulduğunda Mustafa: "sen ne biçim konuşuyorsun devrimin genelev açmak için mi kurulduğunu sanıyorsun?" diyerek arkadaşlarına kızar. Mustafa'ya devrim yapıldığı zaman evlilik olacak mı diye sorulduğunda "isterseniz bekâr kalabilirsiniz ama sizin olmayan bir kadınla birlikte olduğunuzu duyarsam midenizi kurşunla doldururum" der. Aziz Mahmut, Mustafa'nın dile getirdiği sınıf ayrımcılığını hapishanede keşfeder. Hapishanede Selam'ın odasının yanında bir oda daha vardır. Tamamen mobilyalı olan oda gayet sevimli bir şekilde döşenmiştir. Kapısının hemen arkasında da hoş bir gaz ocağı vardır. Dışarıdakilerin yaklaşmasının yasak olduğu odada zengin bir tüccar, iki avukat, bir hekim ve bir üniversite profesörü kalıyordu. Herkes onlara özel bir şekilde davranıyordu, bu da onları onur konuğu gibi yapıyordu. Bu ayrıcalıklar, bütün mahkûmların, özellikle entelektüel yoldaş Munim'in nefretini körükler. Ayrıca bu gruba dışarıdan, yani lokantadan yemek de gelir. Odalarında yüzlerce konserve vardır, ama Munim gibi yoldaşlar bunlara dokunamazlar. Bu ayrıcalıklı grup odalarında ateşli bir şekilde yapacakları devrimi tartışmayı da ihmal etmezler. Bu imtiyazlı yoldaşlar polise rüşvet verip bırakılacaklarını zannederler. Devrimin asıl yoldaşlarına bu grup bir bardak sütü bile çok görür. Yoldaş mahkûmlar bu imtiyazlı yoldaşlardan nefret eder hale gelir. Hatta bataktan çıkan Selman, onların uşağı olur ve sadece onlara hizmet eder. Selman onlara kralmışlar gibi davranır ve kendisini uşak gibi görür. Onlar yemeklerini yedikten sonra kendi yemeğini yer. Münim ise bu ayrıcalıklı grup için "gerçekten çok zekice davranıyorlar eğer devrim başarılı olursa yeni hükümetin bakanları onlar olacak" der. Mahkûmlar aç kaldıkları gün bu imtiyazlı grubun yiyeceklerini çalıp mahkûmlara dağıtır. Öyle ki bu yiyeceklerin içinde konserveler, meyveler, peynirler dahi vardır. Fakir mahkûmlardan biri "yiyecekler, bunlar domuzların ahırından, vip odasından geliyor" der. Münim gece avluya bakarken bir karaltının bekçi kulübesine girdiğini görür ve çıktığında şimşegın aydınlatmasıyla bu kişinin yüzünü görür. Gördüğü kişi Abdülkerim'dir. Abdülkerim'in muhbir olduğu artık ortaya çıkmıştır. Aziz Mahmut, müdür beyin odasına çağrılır ve kendisinden muhbir olması istenir tabi o da bunu reddeder. Reddetmek demek daha ağır işkenceler görmeyi gerektirir. Müdür Aziz Mahmut'u cezalandırmak ister. Gardiyan Aziz Mahmut'u hücreye bırakırken Aziz Mahmut'un öttüğünü söyler. Mahkûmlar Aziz Mahmut'a saldırır ve hırpalarlar. Artık Aziz Mahmut hapishanede yoldaşlar arasında istenmeyen ve insanları satan bir muhbir olarak görülür. Selam, sonunda "Aziz Mahmut'a yapılan yanlış görür ve ondan özür dileyip idarenin oyununa geldik" der. Bu arada Selam gerçek hainin adının Abdülkerim olduğunu söyler. Köyde devrimin başkentini kurmak isteyen Mustafa ölüm cezası almış ve birkaç saat içinde idam edilecektir. Selam ise devrimci mücadelenin artık uzak gelecekte bir düş olduğunu anlatır. Selva ise bir başka evlilik adayı bularak Aziz Mahmut'un kalbini yaralayıp gider. Entelektüel yoldaş Münim ise fikirlerini başka bir dünyaya saklamak zorundadır. Mustafa'nın asılacağı gece herkes uyumuş ama Aziz Mahmut, Mustafa'ya olan saygısından yatmamıştır. Diğer mahkûmlar da üzgündür, ama ellerinden bir şey gelmeyeceği için uyumuşlardır. Aziz Mahmut, her an insanlar ölebileceği için savaşta ve hapishanede



kimseye bağlanılmaması gerektiğini düşünür. Aziz Mahmut, suçsuz yere kaldığını düşündüğü yerde yirmi ayını geçirmiştir. Hapisten çıkan yoldaşlar güvenilir olarak gördükleri Aziz Mahmut yoldaşı, koğuş ağası yapmışlardır. Basit bir Bağdat kahvesinde kız ayarlamak için giden Aziz Mahmut, artık hapishanede yoldaş Mahmut ve de koğuş ağası olmuştur. Siyasiler için yapılan bu hapishanede koğuş ağası olmak bir lütuftur. Artık Aziz Mahmut yeni gelen yoldaşlara yol göstermektedir. Hapse yeni gelen yirmi sekiz yaşındaki gence yardımcı olur. Genç, suçsuz olduğunu üç gün önce bir kahvehanede tutuklandığını ve bırakılacağını düşündüğünü söyler. Aziz Mahmut bu hikâyeyi çok iyi biliyordur ve gence “önemli olan şu an burada bizimle olman” der, ama genç ona cevap vermeyip duvara bakan güneş ışıklarını seyretmeye koyulur.

Yazar bu romanında Irak'ta başa gelen diktatörleri ve hapishanede yaşananları kurgu yoluyla da olsa okuyucularına vermek istemiştir. Bu anlatısında, hapishanede yoldaşlar arasında oluşan sınıf farklılıklarını, yoldaşların komünist bir devlet kurma ideallerini kaybetmelerini ve insanların suçsuz yere hapse atılmalarını konu edinir. Ayrıca hapishanede hapishane idaresinin nasıl ajan devşirmeye çalıştığını da bu anlatıda göstermeye çalışır. Hapishanede kalan insanların muhbirlerle bakışı da bu anlatıda verilmek istenene başka bir husustur. Hapishaneye gelen insanlar her ne kadar başlangıçta masum olduklarını söyleseler de gerçeğin ötesine geçemezler. Gerçek içeride olmalarıdır, haksız ya da haklı olmaları değil.

Kitap, ekiplerin Aziz Mahmut'u kahvehaneden almasıyla başlar (el-'Azzâvî, 2009: 7). Burada Aziz Mahmut'un eğlence peşinde koşan bir kişi olarak gösterilmesi aslında siyasi hareketlerden ne kadar uzak olduğunu göstermek için kurgulanmıştır. Bir yıl boyunca çalıştıktan sonra biraz eğlence arayan bir adamın aslında siyasetle, devrimle uzaktan yakından bir işi olmaz. Hapishaneye giden mahkûmlara hapishane müdürü isimlerini sorar. Müdür, Aziz Mahmut Sa'îd'in adını Mahmut Sa'îd diye okuyunca Aziz Mahmut: “*hayır o babamın adı*” der ve itiraz eder (el-'Azzâvî, 2009: 13). Burada isim benzerliğinden dolayı bir yanlış anlaşılmanın kurgulanması, Aziz Mahmut Sa'îd'in kafasındaki şüphe çemberini biraz daha genişletmeye yönelik bir girişim olarak görülebilir. Çünkü babasının isminin zikredilmesiyle suçlu olan kişinin babası olabileceğini düşünmüş olabilir. Ayrıca böyle bir kurgu, bu gibi durumlarda insanın sadece kendi derdine düşeceğine dair varsayıma da hizmet edebilir.

Müdür Aziz Mahmut'a eşyalarının nerede olduğunu sorunca Aziz Mahmut eşyalarım yok der (el-'Azzâvî, 2009: 13). Aziz Mahmut hapisteki yerlerine gidince kendisine ilk yardım eden koğuş ağası yoldaş Selam'dir. Selam Aziz Mahmut'a üzülmemesi gerektiğini ve her şeyin yoluna gireceğini söyler (el-'Azzâvî, 2009: 16). Hapishanede ilk başlarda insanın manevi desteğe ihtiyacı olduğu düşünülüğünde Selam'in verdiği destek önemlidir. Selam'in destek verme sebebi koğuşa getirilen mahkûmların broşür dağıttıklarından dolayı içeri alındıklarını bildiğinden Aziz Mahmut'u da yoldaş zannetmesidir. Ayrıca hapishaneye ilk defa gelen kişilerin siyasi hareketler tarafından adeta bir av olarak görülmesi de burada önemli olmaktadır. Çünkü hapishaneye ilk defa düşen bir insan, artık şimdiye kadar bilmediği farklı bir dünyaya adımını atmaktadır. Bu acımasız ortamda kim kendisine el uzatmış ise büyük ihtimalle oraya yönelmektedir.

Aziz Mahmut başlangıçta yoldaş değil Kerkük'ten Bağdad'a kız aramak için kahvehaneye gidip içeri alınmışsa da zamanla yoldaş olmuştur (el-'Azzâvî, 2009: 17). Bu durum hapishanelerin bir siyasallaştırma merkezi olarak kullanılabileceğini ve bazı siyasi çevrelere militan yetiştirme işlevi görebileceğini göstermektedir. Herhangi bir araştırma yapmadan herkesi suçlu olarak gören diktatör bir yönetim, herkesi hapishaneye tıkayarak sindirmeye çalışırken, diğer taraftan hapishaneye tıkadığı kişileri çeşitli siyasi güçlerin kucağına atarak bir yönden ayağına kurşun sıkmaktadır.

Aziz Mahmut polislerin onu hayat kadını satıcısı mı yoksa hükümet karşıtı faaliyetler yapan biri mi olarak içeri almışlardı bilmiyordu (el-'Azzâvî, 2009: 21). Aslında bu belirsizlik de en büyük sindirme hareketlerinden biridir. Burada iki durum söz konusudur. Ya hapishaneye tıkatılanlar sayıca o kadar çoktur ki bunların hepsini ayrı ayrı suçlamak, sorgulamak, suçunu ispat etmek mümkün değildir. Ya da dediğimiz gibi sindirmek için durum bilinçli bir şekilde sürüncemede bırakılmaktadır. Her iki durumda da sanık büyük bir belirsizlik içinde kalmakta, amansız bir şüphe içinde sürekli kendini sorgulama yoluna gitmektedir. Bu romanda da Aziz Mahmut'un böyle bir belirsizlik içinde bocaladığını görmekteyiz.

Mahkûmlar devrim düşmanlarının estirdiği terörün biteceğini ve dayanmaları gerektiğini birbirlerine fısıldıyorlardı. Çünkü halk devrimcilerden ve yoldaşlardan bunu bekliyordu (el-'Azzâvî, 2009: 22). Hapishane koğu su ağası Selam bütün işkencelere dayanmaları gerektiğini söyleyerek şöyle söyler: *“Burada yalnız değiliz. Halkımız burada bizimle birlikte. Gece gündüz yanımızdalar. İşkence odalarında bile...”* (el-'Azzâvî, 2009: 23).” Diktatör yönetim, her şeyi mubah görerek kendi sindirme araçlarını kullanırken, muhalifler de kendi araçlarını kullanma yoluna giderler. Muhaliflerin kullandığı yöntemlerinden biri de adam kazanmak veya kazandığı adamları yanlarında tutmaktır. Bunun için devrimin çok yakın olduğunu, halkın büyük bir destek gösterdiğini kendi taraftarlarına söyleyerek psikolojik telkin, siyasî propaganda gibi pek çok argümanı kullanma yoluna giderler.

Hapishane müdürü Aziz Mahmut'u görüşmek için çağırır. Aziz Mahmut, kendisinin yanlışlıkla içeri alındığını söyler, ama müdür ona *“masum ya da suçlu olman umurumuzda değil tek sorumluluğumuz kaderin belli olana kadar seni burada tutmak”* der (el-'Azzâvî, 2009: 29). Hapishane müdürü için suçlu veya suçsuz birinin içeride olması önemli değildir. Çünkü ülkede adaleti soracak kimse yoktur ve herkes sindirilmiştir. Burada hapishane müdürünün de o çarkın bir dişlisi olmaktan başka çaresi yoktur. Büyük mekanik bir alet kurulmuş ve herkes o değirmende öğütülmektedir. Neyin ne olacağına karanlık güçler karar verirler. Suçlu olarak görülenler dışında, sahada gezenler sadece kendilerine verilen emri yerine getirirler. Onların da zaten seçim yapma özgürlükleri yoktur. Onların gözünde insanlar *“düşmanlar ve dostlar”* şeklinde ikiye ayrılırlar. Aziz Mahmut'un aslında derdini anlatacak bir muhatap bulamaması da bu nedenledir. Bu gerçeği ifade etmek için otuz beş yaşında olan Selam, Aziz Mahmut'a *“önemli olan senin ne düşündüğün değil onların ne düşündüğüdür”* der.

Entelektüel yoldaş Münim, Aziz Mahmut'a ne yaptığını sorar oda anneme mektup yazıyorum der. Mektup şöyle dir:

*“Canım anneciğim,*

*Umarım yokluğum seni endişelendirmemiştir. Bir süredir Bağdat'ta tutuluyorum. Ümit ederim bu kısa sürer. Gecikmemin sebebi –dilerim bu seni kaygılandırmaz- şu an tutuklu olmam. Sebebi yanlış bir anlaşılardan kaynaklanıyor. Benim aradıkları adam olmadığımı anladılar ama buradan çıkmam biraz zaman alacak gibi görünüyor. Hiçbir şeye ihtiyacım yok. Yanımda biraz param var. Senden tek isteğim benim için endişelenmemen. Burada gerçekten boş ve güzel günler geçiriyorum. Beni ziyaret etmek için kendini yorma çünkü her an serbest bırakılabilirim. Kardeşim Ahmet'e durumumu söyleyeceğini ümit ediyorum. Çünkü biliyorsun kendisi ağır bir psikolojik bunalımda. Sorunlarını kendin halledecek ve sıkıntılarının üstesinden gelecek kadar cesur olduğunu biliyorum. Bu yüzden sana bu mektubu gönderiyorum.*

*Sevgim ve selamlarımla...”* (el-'Azzâvî, 2009: 39).

Hapishaneye düşen insanların en büyük çıkmazlarından biri de geride bıraktıkları aileleridir. Özellikle siyasi olarak suçlu görülüp hapse atılanlar daha duygusal veya romantik bir tavır takınabilirler. Yazar bu olguyu göz önüne getirecek bir aile ilişkisi ekleyerek bunu bir mektup ile göstermeye çalışmıştır. Aziz Mahmut, annesine yazdığı mektupta ananesini üzmemek istemediği için güzel şeyler yazmıştır. Ama hapishaneden ne zaman çıkacağını kendisi dahi bilmemektedir. Çünkü kendince suçsuz olmasına rağmen hapishane yöneticileri ne zaman bırakırsa o zaman hapisten çıkacaktır. Hapisten çıkması siyasi iradenin insafına kalmıştır. Ayrıca tutuklu olmak için suçlu olmaya da gerek yoktur.

Aziz Mahmut'un yanında bulunan Münim, İngiliz Dili ve Edebiyatı okuyan yirmi iki yaşında genç biridir. Münim de devrimci biridir. Ama Münim'in devrimi diğer devrimcilerden farklıdır. Münim ona eğer tek suç bile işlenirse benim devrimim mahvolur ve bütün güzelliğini kaybeder der. (el-‘Azzâvî, 2009: 41). Mustafa, Aziz Mahmut'a şehirlerde sınıf ayrımcılığı olduğunu söyler. Aziz Mahmut bu sınıf ayrımcılığını hapishanede keşfeder. Çünkü Selam'ın odasının yanındaki odada zengin bir tüccar, iki avukat, bir hekim ve bir profesör kalmaktadır. Bunlar devrimin gelecekteki bakanları ve entelektüel kadrolarıdır. Bu odada bir kuş sütü eksiktir. Yemekler bile dışarıdan lokantadan gelmektedir. Diğer ikinci sınıf yoldaş mahkûmlar ise bu ayrımcı yoldaşların odasından gece yiyecekler dâhil olmak üzere her şeyi aşırırmaktadırlar. Mahkûmlar bu ayrıcalıklı yoldaşlardan nefret etmektedirler öyle ki fakir mahkûmlardan birisi “*yiyin, yiyin bunlar domuzların ahırından geliyor*” demektedir (el-‘Azzâvî, 2009: 59, 60). Romanda devrim taraftarı olarak görülen kişilerin hepsinin mantalite olarak aynı olamayabileceği dile getirilir. Bu nedenle Münim daha samimi bir devrimci olarak gösterilirken, Mustafa daha hayalperest bir devrimci olarak gösterilir. Ayrıca zengin tüccar, avukat, hekim ve üniversite profesörü şeklinde sembolize edilen devrimin mirasçyeleri zikredilir. Bunlar hapishanede ayrıcalıklı bir konumdadırlar (Huveydî, 2007: 155). Bu ayrıcalıklardan diğer devrimcileri faydalandırmamaktadırlar. Görevlilere rüşvet vererek hapishaneden çıkacaklarını ummaktadırlar. Yarın devrim gerçekleştiğinde aynı konumlarını koruyup yeni hükümetin bakanları, bürokratları olacaklardır. Bunlarla gerçek devrimciler arasında büyük bir nefret vardır. Bu nefret devrim gerçekleşse bile devam edecektir. Yazar, burada “her devrimin başarıya ulaştıktan sonra önce kendi çocuklarını kurban ettiği” iddiasını ima etmiş olabilir.

Aşk hikâyeleri romanın her türüne eklenilebilir. Yazar kurgusuna bir aşk hikâyesini de eklemeyi unutmaz. Münim, Aziz Mahmut'a “*kız kardeşim Selva'yı senle tanıştıracam*” der. Münim bir ziyaret günü annesi ve kız kardeşi Selva'yı Aziz Mahmut'la tanıştırır. Selva ile tanışan Aziz, Selva'nın mavi gözlerinde kaybolur (el-‘Azzâvî, 2009: 54). Ancak bu aşk sonuçsuz kalır. Selva, başkasıyla evlenir. Bu aşkın sonuçsuz kalması romanın genel trajedisıyla uygunluk arz etmektedir.

Münim devrimin kadın-erkek ilişkileri, ahlak, ekonomi ve her alanda yapılması gerektiğini söyler. Ayrıca devrim yapıldıktan sonra onun korunmasının da önemli olduğunu vurgular. Aziz bu nasıl olacak diye Münim'e sorduğunda o da toplumun sosyal kesimlerini kandıran yapıyı değiştireceklerini söyler. Çünkü toplum devrimden önce de sonra da aynı toplum olacaktır (el-‘Azzâvî, 2009: 52). Burada, devrim yapıldıktan sonra devrimin zamanla çehresini değiştirerek statükolaşabileceğine dair endişe dile getirilmiştir. Bunun nasıl önlenilebileceğine dair çözüm ise köklü değişikliklerde aranmıştır.

Hapishanede devrimin başkentini köyde kurmak isteyen Mustafa gibi devrimciler de vardır. Mustafa'ya devrimin başkentinde gayrı meşru ilişki serbest mi diye soran mahkûmlara “*bekâr kalabilirsiniz ama eğer evlenirseniz başka bir kadınla olduğunuzu duyarsam midenize kurşun boşaltırım*” der (el-‘Azzâvî, 2009: 57). Burada halkın beklentilerine dair ifadelere yer verilmiştir. Yazar, halkın devrimden beklentileriyle diğer kesimlerin beklentileri arasında bir fark gözetmeye çalışmıştır. Her kesimin

beklentileri farklı olmakla birlikte bu beklentileri idealist ve realist beklentiler şeklinde kategorize etmek mümkündür.

Otoriter ve baskıcı yönetimlerde “muhabirlik” de temel bir olgu olarak karşımıza çıkmaktadır. Her şeyden haberdar olmak isteyen istibdad yönetimi, büyük bir muhabirlik ağı kurma yoluna gider. Aziz Mahmut bir gece polisler muhabirlik yapan Abdülkerim'i şimşek çakması sayesinde görür ve böylece hapishanedeki muhabir açığa çıkar (el-'Azzâvî, 2009: 62). Aziz Mahmut hapishane müdürü tarafından çağrılır ve kendisine muhabirlik teklif edilir. Aziz reddedince de hapishane polisleri onu koğuşa bıraktıklarında bütün mahkûmlara Aziz Mahmut'un öttüğünü ve casusun o olduğunu söylerler. Bütün mahkûmlar Aziz Mahmut'un başına üşüşür ve dövmeğe başlarlar (el-'Azzâvî, 2009: 69, 70, 74). Hapishane ağası Selam geçte olsa hatalarının farkına varır ve masum olan Aziz Mahmut'tan özür diler. Bunun üzerine Aziz Mahmut gerçek hain olan Abdülkerim der. Selam hainin ismini niye daha önce söylemediğini sorunca Aziz söylesem de zaten bana inanmayacaktınız der (el-'Azzâvî, 2009: 88). Burada muhabirliğin bazen zorlama yoluyla olabileceği, kabul etmek istemeyenlerin ise muhabir olarak gösterilebileceği gerçeği dile getirilir. Kabul edilmesi halinde de edilmemesi halinde de kazançlı her zaman baskıcı yönetim olacaktır. Bu durum, muhabirliğin muhaliflere karşı nasıl etkin bir silah olarak kullanılabileceğini göstermektedir.

İdealist yoldaş Mustafa, idam cezası alır ve Aziz Mahmut ona olan saygısından gece boyu uyumaz (el-'Azzâvî, 2009: 90). Hapishane ağası Selam, devrimci mücadelenin artık uzak bir gelecekteki düşün olduğunu anlar. Yoldaş Abdülkerim muhabir olur, Münim ise fikirlerini kendine saklamak zorunda kalır (el-'Azzâvî, 2009: 91). Burada devrim idealizminin realizmin duvarına çarptığına şahit olmaktadır. Yazar dönemin konjonktürünü göz önünde bulundurarak bu realiteyi göz önünde bulundurmıştır. Nitekim Arap Baharı'nın da bütün umutlara rağmen başarısızlığa uğraması bu realitenin bir göstergesi olarak görülebilir.

Aziz Mahmut suçsuz olduğu halde yirmi ayını hapiste geçirmiştir. Aziz Mahmut bile çıkacağına inanmamaktadır ('Azzâvî', 2009: 100). Aziz Mahmut savaşta ve hapiste kimseye bağlanılmaması gerektiğini yoksa öldükleri takdirde acı çekeceklerini düşünür (el-'Azzâvî, 2009: 97). Aziz Mahmut, artık koğuşa yoldaşlar sayesinde ağa olmuştur (el-'Azzâvî, 2009: 108). Koğuşa yirmi sekiz yaşında genç bir delikanlı gelir ve üç gün önce kahvede otururken tutuklandığını ve masum olduğunu söyler. Aziz Mahmut önemli olan masum olup olmaman değil şu an bizimle olman değil mi diye sorduğunda genç duvara vuran güneş ışıklarına bakar (el-'Azzâvî, 2009: 110). Romanda geçen bütün bu hususlar hapishane ortamının insanlar üzerindeki etkisini göstermesi ve hapishane realitesi bakımından önemlidir. Aziz Mahmut başta Kerkük'ten tatilini geçirmek için gittiği Bağdat'ta bir kahvede hayat kadını ararken tutuklanmış hapiste yoldaş olup koğuş ağası haline gelmiştir. Aziz Mahmut kendisi gibi masum olup hapse gelenlere artık yardım etmektedir. Aziz Mahmut'un ne zaman hapisten dışarı çıkacağı da belli değildir.

Roman siyasi bir roman olarak kabul edilebilir. Romanda kurgu yoluyla oluşturulan karakterler Aziz Mahmut Sa'îd, Annesi, Hapishane Ağası Selam, Muhabir Abdülkerim, Entelektüel Solcu Munim, Munim'in kız kardeşi Selva, Devrimin başkentini köyde kurmak isteyen Mustafa'dır. Romanın zamanı konusunda yazar ketum davranmıştır. Roman 1972 yılında yayınlanmıştır. Bu tarih öncesi şeklinde düşünebiliriz. Yazarın roman için bir zaman belirtmemesi bir yönden kendisine yönelik ithamların önüne geçerken, diğer yönden konunun zaman üstülüğünü vurgulamaktadır. Kapalı ve açık mekân olmak üzere anlatıda mekân ise ikiye ayrılır. Kapalı mekân olarak hapishane, batakhane, odalar olarak

sıralanabilir. Açık mekân için ise Bağdat'taki kahvehane ve şehir örnek verilebilir. Roman birinci tekil kişi ağızından aktarılmaktadır. İç diyalog veya monolog romanda kullanılan tekniklerdendir.

## Sonuç

Yazar bu romanı Irak özelinde bütün dünya için yazmıştır denebilir. Yazarın bu romanından anladığımız hapse hep suçlular girmez. O dönemin güçleri kendilerine muhalif herkesi içeri atabilirler. Bu anlatıda Aziz Mahmut isimli karakter Kerkük'ten Bağdat'a gitmiş ve orada bir kahvehanede eğlenmek için hayat kadını aramaya gitmiştir. Aynı kahvehanede solcu olan gençler broşür dağıtınca polis baskın yapmış Aziz Mahmut Sa'îd'i de onlardan sanıp içeri almıştır. Aziz Mahmut suçsuzdur ama suçsuzluğunu nasıl ispatlayacaktır. Anlatıda Aziz Mahmut'un kendisinin suçsuz olduğunu ispatlayamadığını görüyoruz. Aziz'in suçsuz olduğunun anlaşılması ancak siyasi idareyi temsil eden oradaki güce bağlıdır. Aziz hapishanede solcu insanlarla tartışa tartışa onlardan olmamışsa bile onlar adına koğuş ağalığını teslim almış ve koğuş ağası olmuştur. Gelen mazlum insanlara artık o yardım etmektedir. Hapishaneye her gelen suçsuz olduğunu söylemekte belli bir süre sonra duruma uyum sağlamaktadır. Kurguda önem arz eden bir konu da mahkûmların muhbirlerle acımadığıdır. Mahkûmların hapiste kala kala artık devrim ideallerini kaybettiğini ve herkesin kafasında farklı devrim anlayışları olduğuna da kurguda rastlamaktayız. Devrimcilerin kendi içerisinde bile sınıflar oluştuğunu bu anlatıda görmekteyiz. Anlatıda bu oluşan devrimci zengin sınıf eleştirilmektedir. Bu anlatıdan anladığımız dava adamı kavramının da değerini ve güncelliğini yitirdiğidir.

## Kaynakça

- el-'Azzâvî', F. (2002). *el-Kal'atu'l-hâmise*. Irak: Menşûrâtu Cemel.
- el-'Azzâvî', F. (2003). *er-Ruhû'l-hayya: Cili's-sittînât fi'l-İrâk*. Irak: el-Medâ.
- el-'Azzâvî', F. (2009). Hücre. Irak: Pupa Yayınları.
- Baran, E. (2022a). Çağdaş Arap Edebiyatında Zindan Edebiyatı (Sun'ullah İbrâhîm'in Tilke'r-Râ'iha İsimli Romanı) . *Asya Studies*, 6 (20), 141-148.
- Baran, E. (2022b). Yâsemîna Hadrâ'nın "es-Sadme Adlı Romanı Üzerine Sosyal ve Siyasi Değerlendirmeler. *Rumeli Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi* (30), 679-689.
- Baran, E. (2022c). *Yâsemîna Hadrâ'nın Kaddafî'nin Son Gecesi Adlı Romanı Üzerine Genel Değerlendirmeler*. Ankara: Gece Kitaplığı Yayınları.
- Baran, E. (2022d). *Necip Mahfûz'un Yevm Makteli'z-Za 'ım Romanında Siyaset*. Ankara: Gece Kitaplığı.
- el-Cerrâh, H. (2015 Mart). Edebu's-sucûn fi'l-İrâk. Şebketu'n-Nebe'.  
<https://annabaa.org/arabic/books/1306>. Erişim Tarihi: 14.08.2023.
- Gündüz, M. R. (2022). *Arap siyasi şiiri (Haşim er-Rifai Örneği)*. İstanbul: Cantaş Yayınları.  
<https://ar.wikipedia.org/wiki>, Erişim Tarihi: 14.07.2023  
<https://foulabook.com/ar/author>, Erişim Tarihi: 14.07.2023  
<https://www.youtube.com/watch?v=JX2-9jrzXCc>, (Yazarla Röportaj) 14.07.2023
- Huveydî, M. A. (2007). Enmâtu'l-va'y ve devru'l-mekân fi tekvîniha (Dirâsetun fi rivâyeti'l-Kal'ati'l-hâmise). *Mecelletu'l-Kâdisiyye fi'l-Âdâb ve 'Ulûmi'l-Terbeviyye*, 6 (3-4), 150-165.
- İbrâhîm, S. (2012). *er-Rivâyetu'l-İrâkiyye: Rasdu'l-harâbi'l-İrâkî fi ezmâni'd-diktâtûriyye ve'l-hurûb ve'l-ihtilâl ve sultati't-tavâif*. Irak: el-Merkezu'l-'Arabî li'l-Ebhâs ve Dirâseti's-Siyâsât.
- Marion Farouk Sluglett ve Peter Sluglett (1999). "Irak", DİA, C.19, 95-99.
- Ya'kûb, İ. B. (2004). *Mu'cemu's-şu'arâ' munzu bed'i 'asri'n-nahda*. Beyrut: Dâru's-Sâder.

**65. Zeccâcî'nin Hurûfu'l-Me'ânî adlı eserinin tahlili: Muhteva ve üslup****Selçuk PEKPARLATIR<sup>1</sup>**

**APA:** Pekparlatır, S. (2023). Zeccâcî'nin Hurûfu'l-Me'ânî adlı eserinin tahlili: Muhteva ve üslup. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (36), 1112-1125. DOI: 10.29000/rumelide.1369575.

**Öz**

Arapçada hurûfu'l-me'ânî olarak adlandırılan, Türkçede kendisine edat olarak karşılık bulan mana harfleri üzerine yazılmış kitaplar, tıpkı cümlelerdeki edatların yargıları bağlamada birer köprü görevi üstlendiği gibi, dilin anlaşılmasında ve metin tercümelerinde bizimle metin arasında bir köprü görevi görür. Hicrî II. asırla birlikte mana harflerini ele alan eserler kaleme alınmaya başlamıştır. Hicrî III. asrın sonları ile IV asrın ilk yarısı arasında yaşamış olan Ebu'l-Kâsım 'Abdurrahman ez-Zeccâcî'ye (ö. 340) kadar bu alanda yazılan ilk eserler az sayıdaki belli başlı edatları ele almıştır. Yaşadığı dönemin ilmi zenginliğinden oldukça istifade eden Zeccâcî, temelde nahiv eksenli bir dil âlimi olmasına rağmen farklı alanlarda çok sayıda eser vermiştir. Zeccâcî çeşitli dil ekollerinden etkilenmekle birlikte etkilendiği fikirleri sentezleyip eserlerini kendisine özgü bir üslupla yazmaya gayret etmiştir. Hurûfu'l-Me'ânî adlı eserinde ele aldığı 137 edatın izahatında pek çok ayet, şiir, sahabe kavli, darb-ı mesel ve dil âlimlerinin görüşlerine yer vermiş, bununla birlikte yalnızca 1 hadisi şahit olarak kullanmıştır. Edatlar açıklanırken kimi zaman kısa kimi zaman da detaylı bilgiler verilmiştir. Zeccâcî'nin eserinde işlediği edatları herhangi bir kritere göre kategorize etmeksizin karışık bir biçimde vermesi eksik bir husus olarak göze çarpmaktadır. Buna rağmen Arap dilinde kullanılan edatları detaylı bir biçimde ele alan ilk müstakil eseri yazmış olan Zeccâcî, bu alanda bir dönüm noktası olmuştur. Kitabındaki edatları açıklarken çeşitli dil ekollerine ait görüşlere yer vermesi, yetiştirdiği ilmi ortamın zenginliğinin bir yansıması niteliğindedir. Kitabın anlatımının açık ve net olması değerini daha da artıran bir unsurdur. Bu özelliğiyle mana harfleri adına önemli bir kaynak konumundadır.

**Anahtar kelimeler:** Arap dili ve belagati, Zeccâcî, Hurûfu'l-Me'ânî, mana

**Analysis of al-Zajjaji's book *Hurûfu'l-Ma'ânî*: Content and style****Abstract**

The books written on the letters of meaning (mana harfleri) in Arabic, which are referred to as "hurûfu'l-me'ânî," serve as bridges between us and the text in understanding the language and in text translations, just as prepositions in sentences act as bridges in connecting ideas. These books, similar to how prepositions convey meaning, serve as a link between the text and us. With the beginning of the 2nd Hijri century, works dealing with mana letters started to be written. The earliest works in this field were focused on a limited number of prominent prepositions until the time of Ebu'l-Kâsım al-Zajjaji (d. 340), who lived between the end of the 3rd Hijri century and the first half of the 4th century. Al-Zajjaji, benefiting greatly from the intellectual richness of his time, although primarily a grammarian (nahiv) scholar, produced numerous works in various fields. While being influenced by various linguistic schools, he made an effort to synthesize the ideas he encountered and wrote his

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu İlahiyat Fakültesi, Temel İslam Bilimleri Bölümü, Arap Dili ve Belagati ABD (Konya, Türkiye), spekparlatir@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-2953-1211 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 17.08.2023-kabul tarihi: 20.10.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1369575]

works in a unique style. In his work "Hurûfu'l-Me'ânî," he explained 137 prepositions using various methods, including verses, poetry, statements from companions, proverbs, and the opinions of linguistic scholars. He used only one hadith as a reference. The explanations for the prepositions vary in length, providing both concise and detailed information. Although al-Zajjajî presents the prepositions in his work without categorizing them according to any specific criteria, this mixed presentation is a noticeable shortcoming. Despite this, al-Zajjajî, who wrote the first comprehensive independent work extensively covering prepositions in the Arabic language, became a milestone in this field. His inclusion of various linguistic school opinions while explaining the prepositions reflects the richness of the intellectual environment he grew up in. The clear and straightforward presentation of the book further enhances its value. With this characteristic, his work holds a significant position as a valuable source for the study of mana letters.

**Keywords:** Arabic language and rhetoric, al-Zajjajî, Hurûfu'l-Ma'ânî, meaning

## Giriş

Arapçada kelime isim, fiil ve harf olmak üzere üçe ayrılır. Harfler ise hurûfu'l-mebânî ve hurûfu'l-me'ânî olmak üzere kendi içerisinde ikiye ayrılmaktadır. Hurûfu'l-mebânî, kelimelerin inşa edilmesinde kullanılan alfabe harflerine verilen isimdir. Hurûfu'l-me'ânî ise bir kelime türü olup, tek başına bir hüküm ifade etmeyen, bir bağlam içerisinde mana kazanıp cümlenin anlamına katkıda bulunan harflerdir. Bu kelimeler Türkçede edat kavramı ile karşılık bulmaktadır. Bunlar genel anlamda cer, atf, nasb, cezm, istifham, , istisna, nida, şart, teşbih, tevkid, tenbih, mastar, kasr, istikbal, sıla, talep, nefy, nehy, emir, temennî, tereccî vd. harfleri olarak karşımıza çıkmaktadır.

Hurûfu'l-me'ânîyi konu edinen eserler H. II. asırla birlikte dil âlimlerince kaleme alınmaya başlamıştır. Ancak söz konusu çalışmalar ya bir kitabın içerisinde bir bölüm yahut çok kapsamlı olmayan risale tarzının ötesine geçememiştir. Halil b. Ahmed el-Ferâhidî'nin (ö. 175/792) *el-Hurûfu*, Kutrub'un (ö. 206/821) *Kitâbu'l-Hemz*'i söz konusu eserlerin en önemlerindedir. Zeccâcî'nin hicri III. asırda kaleme aldığı *Hurûfu'l-Me'ânî* isimli eser, muhtevâsı ve müstakil olarak mana harfleri üzerine yazılmış olması yönüyle bu tarz eserler için bir dönüm noktasıdır. Zira öncesinde mana harfleri hakkında yazılmış eserler birkaç mana harfi etrafında şekillenmiştir. Zeccâcî'nin *Hurûfu'l-Me'ânî* adlı eserinde yer alan mana harfleri ise sayıca çok daha fazladır ve kapsamlı bir biçimde ele alınmıştır. Bu bakımından *Hurûfu'l-Me'ânî* adeta bir edatlar sözlüğü olmuştur. Bu sayede o, kendisine kadar yapılagelmiş olan çalışmalarını kitabında toplamış ve kendisinden sonraki incelemeler için de bir mihenk taşı haline gelmiştir. Bu durum, kitabı çalışma konusu olarak seçmemizdeki en önemli etken olmuştur.

Çalışmamızın amacı, Zeccâcî'nin *Hurûfu'l-Me'ânî* adlı eserinin muhteva ve üslup açısından değerlendirilmesidir. Bunu yaparken öncelikle Zeccâcî'nin hayatı ve ilmi şahsiyeti hakkında bilgi verilmiş, eserin ismi, Zeccâcî'ye aidiyeti ve benzerleri arasındaki yerine değinilmiştir. Sonrasında eserin muhtevâsı ile ilgili kısma geçilmiştir. Bu bölümde kitapta kaç adet edatın bulunduğu, edatlar hakkında verilen bilgilere dair kullanılan şahitlerin çeşitleri ve sayıları örneklendirilerek verilmiştir. Çalışmanın devamında eserin üslup özelliklerine dair tespitler zikredilmiştir.

Yapılan literetür taraması neticesinde konuyla ilgili olarak Aziz Şimşek'in Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü bünyesinde 2018 yılında yaptığı *ez-Zeccâcî ve Hurûfu'l-Me'ânî Adlı Eserinin Arap Dilindeki Yeri* adlı yüksek lisans tezi tespit edilmiştir. (Şimşek, 2018) Çalışmamızdan

farklı olarak bu tezde Zeccâcî'nin *Hurûfu'l-Me'âni* eseri, alanda yazılmış olan diğer eserler ile mukayese edilerek eserin değeri ve Arap dilindeki yeri ortaya konulmaya çalışılmıştır.

### 1. Zeccâcî'nin hayatı ve ilmi şahsiyeti

Zeccâcî, H. III. asrın son çeyreği ile H. IV. asrın ikinci çeyreğinin ortaları arasında kalan bir zaman diliminde yaşamış, Abbâsî Dönemi ilim adamlarındandır. Tam adı Ebu'l-Kâsım 'Abdurrahman b. İshak ez-Zeccâcî,(el-Enbârî, 1998, s. 265; İbn Asâkir, 1996, c. 34, s. 202; İbn Hallikân, 1978, c. 1, s. 50) en-Nahvî,(İbn Asâkir, 1996, s. 202; İbn Hallikân, 1978, c. 3, s. 136; İbnü'l-İmâd, 1989, s. 219) el-Bağdâdî,(ez-Zehebî, 1990, c. 15, s. 475; İbn Hallikân, 1978, c.3, s. 136) en-Nihâvendî,(el-Kıftî, 1986, c.2, s. 160; el-Yâfiî, 1997, c.2, s. 249; İbnü'l-İmâd, 1989, c.4, s. 219) el-Luğavî(Kehhâle, 1958, c.5, s. 124) olan Ebu'l-Kâsım Abdurrahman b. İshak'ın, kaynaklarda ez-Zeccâcî nispetini hocası ve arkadaşı olan Ebu İshak ez-Zeccâc'tan (ö. 311/923)(el-Enbârî, 1998, s. 217) aldığı belirtilmektedir.(İbn Asâkir, 1996, c.34, s. 204)

Arap dilbilim çalışmalarının doruğa çıktığı bir dönemde yaşayan Ebu Sa'id es-Sirâfî ve Ebu Ali el-Farîsî ile aynı tabakada gösterilen Ebu'l-Kâsım İshak ez-Zeccâcî(el-Enbârî, 1998, s. 265), Arap dili açısından oldukça yoğun çalışmaların olduğu bu dönemde, çalışmalarıyla kendi varlığını ortaya koymayı başarmıştır. Ayrıca Arap dilinin farklı alanlarında bize kadar ulaşan pek çok eser telif etmiştir. Birçok âlimden faydalanan, ilmî yolculuklar yapmış olan Zeccâcî, İslâmî ilimlerin farklı alanlarında eser telif etmiş bir isim olsa da genel kabule göre bir nahiv âlimidir. Zeccâcî, dönemindeki zengin ilim ortamından faydalanmış ve hayatını ilme hasretmiştir. Kendisi Arap dili alanında temayüz etmişse de, diğer İslâmî ilimlerle de ilgilenmeyi ihmal etmemiştir. Dönemin ilmi ortamı ve ders aldığı farklı hocaları göz önünde bulundurulacak olursa Zeccâcî'nin neden sadece Arap dilinde çalışma yapmadığı daha iyi anlaşılacaktır.

Hadis senetlerinde isminin sık sık geçmesi, onun hadis ilmiyle senet zincirlerine dâhil olacak kadar yakından ilgilendiğine işaret etmektedir. Zeccâcî'nin senedinde yer aldığı bazı hadisleri İbn Asâkir (ö. 571/1176), onun hadis ilmiyle iştigal ettiğini söyledikten sonra nakletmiştir.(İbn Asâkir, 1996, c.34, ss. 202-203) Dil ve hadis ilmiyle iştigal etmiş olan Zeccâcî'nin *el-İzkâr bi'l-Mesâil'l-Fıkhiyye* adlı bir eseri de mevcuttur. Fıkıh ilmine ait bir bahis olan "Talâk" konusunu ele aldığı ve es-Suyûtî'nin *el-Eşbâh ve'n-Nazâir* adlı eserinde yer verdiği(es-Suyûtî, t.y.-b, ss. 228-244) bu eser, Zeccâcî'nin fıkıh konusunda da hocalarından ilim tahsil ettiğini gözler önüne sermektedir.

Zeccâcî'nin vefatına göz attığımızda farklı bilgiler karşımıza çıkmaktadır. Şöyle ki; İbn Asâkir'in, kitabında el-Ekfânî'den (ö. 524/1129) rivayet ettiği bilgilere göre; Zeccâcî H. 340 yılının Ramazan ayında Taberiyye'de vefat etmiştir. el-Ekfânî'ye göre onun H. 339 yılının Recep ayında Şam'da vefat ettiğine dair verilen bilgi yanlıştır. Bu iki görüş dışında, Zeccâcî'nin H. 339 yılının zî'l-hicce ayında vefat ettiğine dair bilgiye rastlamak da mümkündür.(İbn Asâkir, 1996, s. 204) Bir diğer kaynakta ise "*Zeccâcî H. 337 yılının Recep ayında vefat etmiştir*" diyen İbn Hallikân, H. 339 yılının Recep ayında yahut H. 340 yılının Ramazan ayında vefat ettiği görüşlerinin de olduğunu, ancak ilk görüşün daha doğru olduğu naklederek onun vefat tarihinin H. 337 yılı olduğunu tercih ettiğini belirtmiştir. Vefat yeri olarak da Şam ile Taberiyye bölgeleri zikredilmiş ancak Zeccâcî'nin İbnü'l-Hâris Âmil ed-Dıyâ' el-İhşîdî ile birlikte Şam'dan çıktığı ve Taberiyye'de vefat ettiği görüşünün daha doğru olduğu öne sürülmüştür.(İbn Hallikân, 1978, c. 3, s. 136) Bir başka kaynağa göre ise, H. 339 yılının Recep ayında Taberiyye'de vefat etmiştir. Aynı yılın zilhicce ayında vefat ettiği de söylenir. Bir başka görüşe göre de H. 340'ın Ramazan ayında vefat etmiştir.(es-Suyûtî, t.y.-a, c. 2, s. 77) Sonuç olarak rivayetler arasında vefat tarihine dair bilgiler 3 yıllık bir dönem dâhilinde değişiklik arz etmektedir. H. 339 yılının hatalı olduğu göz önünde



bulundurulursa, H. 337 yahut H. 340 yıllarından birinin Zeccâcî'nin vefat tarihi olmada daha isabetli olduğunu söylenebilir.

## 2. Zeccâcî'nin Hurûfu'l-Me'ânî adlı eseri

Arapça'da harfler bina harfleri (Hurûfu'l-Mebâni) ve mana harfleri (Hurûfu'l-Me'ânî) olmak üzere ikiye ayrılır. Zeccâcî'nin *Hurûfu'l-Me'ânî* adlı kitabı mana harflerini ele almış şümüllü bir eserdir. Bu konuda yazılmış daha başka eserler de mevcuttur. Bunlara da Zeccâcî'nin *Hurûfu'l-Me'ânî* eseri incelenirken yeri geldikçe temas edilecektir.

### 2.1. Kitabın adı ve Zeccâcî'ye Nispeti

Zeccâcî'nin *Hurûfu'l-Me'ânî* adlı eseri bazı kitaplarda Me'ânî'l-Hurûf adıyla kendisine nispet edilmiştir. (İbn Hayr el-İşbîlî, 1998, s. 287) Ancak kitabın yazma nüshasının başında geçen كتاب فيه حروف المعاني والصفات لآبي إسحاق الزجاجي وغيره (Bkz: Süleymaniye Kütüphanesi, Laleli, 3740, vr. 62-73) ile kitabın isminin Me'ânî'l-Hurûf değil; Hurûfu'l-Me'ânî olduğunu bizzat Zeccâcî'nin kendisi ortaya koymuştur. Bununla birlikte Arap edebiyat tarihi üzerine geniş ve titiz araştırmalar yapan Brockelmann da kitabın isminin *Hurûfu'l-Me'ânî* olduğunu belirtmiştir. (Brockelmann, t.y., c. 2, s. 175) Bununla birlikte Brockelmann, *Hurûfu'l-Me'ânî* adlı kitabı, Süleymaniye Kütüphanesinde kayıtlı olan nüshasını esas alarak kendi kitabında bir yerde Zeccâcî'nin hocası olan Zeccâcî'ye nispet etmişken (Brockelmann, t.y., c. 2, ss. 172-173) yine aynı nüshayı kitabının başka bir yerinde Zeccâcî'ye nispet etmiştir. (Brockelmann, t.y., c. 2, s. 175) Brockelmann'ın kitabı Zeccâcî'ye nispet etmesi hatalı bir görüştür. Bunun sebebi kitabın tek nüshasının başında geçen “كتاب فيه حروف المعاني لآبي إسحاق الزجاجي وغيره” lafzında bulunan ‘Ebû İshâk künyesi kitabın Zeccâcî'ye ait olduğu vehmini ortaya çıkarmaktadır. Zira ‘Ebû İshâk Zeccâcî'nin değil, Zeccâcî'nin künyesidir. Zeccâcî'nin künyesi ise Ebû'l-Kâsım'dır. Dolayısıyla kitabın yanlış kişiye nispeti, kitabın başında geçen künyenin karıştırılmasından kaynaklanmaktadır. Hâlbuki künye yanlış olsa da, Zeccâcî lakabı kitabın ona ait olduğunu açıkça göstermektedir.

### 2.2. Kitabın nüshaları ve tahkiki

*Hurûfu'l-Me'ânî* adlı eserin telif zamanına dair ne Zeccâcî'nin kendi kitaplarında, ne onun kitapları hakkında çalışma yapanların eserlerinde ne de biyografi veya tarih kitaplarında bir bulguya rastlanılmıştır. *Hurûfu'l-Me'ânî*'nin 1907 yılında *Mecmûatu't-Tarafî'l-Edebiyye* içerisinde yayınlandığı söylenilmektedir. (ez-Zeccâcî, 1962, s. 9) Bununla beraber eser, Ali Tevfik el-Hamed tarafından kitabın Süleymaniye Kütüphanesinde bulunan tek nüshasından (Bkz: Süleymaniye Kütüphanesi, Laleli, 3740) çekilmiş ve Mısır'daki Ma'hedu'l-Mahtûtati'l-Arabiyye'de bulunan mikrofilminden çoğaltılan nüshası esas alınarak tahkik edilip 1984 yılında neşredilmiştir. (ez-Zeccâcî, 1986)

### 2.3. Kitabın benzerleri arasındaki yeri

Tespit edilebildiğimiz kadarıyla bu kitap, harflerin manalarını topluca açıklamaya dair ele alınan, Hurûfu'l-Me'ânî Edebiyatı'na yönelik yazılmış, bilinen ilk müstakil eserdir. Zira Zeccâcî'den önceki dönemlerde yazılmış matbu ve mahtut kitapların bir kısmı içerisinde her ne kadar bu konuyla ilgili bazı bölümler ya da kitabın değişik yerlerinde dağınık bilgiler bulunsa da, “Zeccâcî'nin eserinin Hurûfu'l-Me'ânî Edebiyatı'na yönelik yazılmış bilinen ilk müstakil eser olduğu” tezini çürütecek müstakil bir esere rastlanılamamıştır. (ez-Zeccâcî, 1986, s. 19)

Zeccâcî'den önce topluca harflerin manalarını açıklamaya yönelik müstakil bir esere rastlanılmamış olmasına karşın, tek tek bazı harflerin manalarını ve Arap dilindeki işlevsel özelliklerini anlatmaya yönelik birtakım müstakil eserler kaleme alınmıştır. Aralarında Zeccâcî'nin *Kitâbu'l-Lâmât* adlı eserini de sayabileceğimiz bu eserleri tablo olarak şöyle verebiliriz:

Yazar Adı	Vefatı	Eseri
Halil b. Ahmed	175/792	<i>el-Hurûf</i>
Kutrub	206/821	<i>Kitâbu'l-hemz</i>
Ebu 'Ubeyde	210/825	<i>Kitâbu't-tesniyeti ve'l-cem'</i>
Ebu Zeyd el-Ensârî	215/830	<i>Kitâbu'l-hemz</i>
el-Cermî	225/839	<i>Kitâbu't-tesniyeti ve'l-cem'</i>
el-Mâzinî	249/863	<i>Kitâbu'l-elîfi ve'l-lâm</i>
Ebubekir b. el-Enbârî	327/938	<i>Kitâbu'l-elifât</i>

**Tablo-1:** Zeccâcî öncesi mana harflerine dair yazılmış eserler

Tabloda verilen eserlerin isimlerinden de anlaşılacağı üzere bu kitaplar edatları şümüllü bir şekilde ele alan değil, belirli harfler üzerine yapılan çalışmalardır. Bu bakımdan Zeccâcî'nin *Hurûfu'l-Me'ânî* eseri alanındaki ilk müstakil eser olma özelliğine sahiptir.

Benzerlerinden ayrıldığı bir diğer nokta ise, içerdiği edat sayısıdır. Yukarıdaki tabloda Zeccâcî'den önceki eserler verilmişti şimdiki tabloda ise Zeccâcî ile aynı dönemde veya ondan sonra yapılan çalışmalara değinilecektir:

Yazar Adı	Vefatı	Eseri	Edat Sayısı
er-Rummânî	384	<i>Meânî'l-hurûf</i>	68
Heravî	415	<i>el-Ezhiyetu fi ilmi'l-hurûf</i>	41
Mâlikî	702	<i>Rasfu'l-mebânî fi şerhi hurûfi'l-meânî</i>	95
Kâsım el-Murâdî	749	<i>el-Cenâ'd-dânî fi hurûfi'l-meânî</i>	105
İbn Hişâm	761	<i>Muğni'l-lebîb</i>	99
İbn Fâris	395	<i>es-Sahibî fi fikhî'l-luğa</i>	102
Seâlibî	429	<i>Fikhu'l-luğa ve sırru'l-arabiyye</i>	38
Suyûtî	911	<i>el-İtkân fi ulûmi'l-kur'an</i>	112

**Tablo-2:** Zeccâcî ile aynı dönemde yahut ondan sonra mana harflerine dair yazılan eserler

Eserin muhtevası bölümünde verilecek olan tabloda da görüleceği üzere Zeccâcî'nin *Hurûfu'l-Me'ânî* adlı kitabı, içerdiği 137 adet edatla aynı konuda yazılmış diğer örneklerine göre ele aldığı edat sayısı açısından daha kapsamlıdır. Bu bakımdan diğer kitaplardan ayrılmaktadır. Alanında yazılmış ilk müstakil eser olarak telakkî edilmesi, onun zaman bakımından önceliğine değil, nitelik ve içerik bakımından eşsizliğine dayanarak ortaya konmuş bir durumdur.

### 3. Eserin muhtevâsı

Zeccâcî, bir öğrencisinin kendisinden mana harflerini toplayan bir kitap yazmasını istemesi üzerine *Hurûfu'l-Me'ânî* adlı eserini kaleme almıştır. Mukaddime yazmadığı ve bölümlere ayırmadığı kitabına 'Besmele' ile başlayan Zeccâcî, el-Emâlî adlı eserinde olduğu gibi kendisine ait görüşleri zikretmeye de *قال أبو القاسم* lafzıyla başlayarak edatları sıralamıştır. Bununla birlikte Zeccâcî'nin kitabında ele aldığı lafızların hepsinin harflerden oluşmadığını, bunların yanı sıra bazı isim, zarf, masdar, fiil ve isim fiillerin de kitabında yer aldığını bu noktada hatırlatmak doğru olacaktır. Zeccâcî kitabında 137 adet edatın açıklamasını yaparken, bazı benzerleri (نظائر) bir arada verme yoluna gitmiştir fakat birincil amacı kelimeleri gruplandırarak vermek olmadığı için, sadece yeri geldiğinde bu gruplamayı yapmıştır. Yani edatları anlam ya da amel etme bakımından keskin çizgilerle birbirinden ayırmamıştır.

Zeccâcî, *Hurûfu'l-Me'ânî* adlı eserinde Arap dilinde yer alan ve aşağıdaki tabloda zikredeceğimiz harf (edat), isim, zarf, masdar, fiil ve isim fiillerin açıklamalarını yapmıştır. Bu açıklamaları yazarken de şahitlere sık sık başvurmuştur.

SIRA	EDAT	SIRA	EDAT	SIRA	EDAT	SIRA	EDAT
1	عند	35	رويداً	69	ويَّهْ وَعَوْلَه	103	كيف
2	كلّ	36	غير	70	سبحان الله	104	قطّ
3	هل	37	سوى	71	تبّاً له	105	الواو
4	مثل	38	سواء	72	صدّدك	106	الفاء
5	قيل	39	سواء	73	فُرابتك	107	الكاف
6	نولك	40	بلّه	74	حَيّه	108	اللام
7	لو	41	لما	75	هلم	109	التاء
8	لولا	42	ألا	76	يا	110	الباء
9	لوما	43	أما	77	ألف الاستفهام	111	أَمْ
10	ألا	44	كلّا	78	مهما	112	مِنْ - أَوْ
11	هلا	45	أيان	79	وسط	113	ما
12	ليت	46	أولى لك	80	شبيهه	114	مَنْ - إِنْ
13	قيل	47	في	81	شبهه	115	أَنْ
14	بعد	48	أو	82	تعال	116	إِنْ
15	سوف	49	قد	83	حنائك	117	أَنْ - كيف
16	حيث	50	حسب	84	التحيات لله	118	متى
17	بلى	51	رُبّ	85	غفرانك لا كفرانك	119	كَمْ
18	نعم	52	منذ	86	دون	120	كأين
19	إذن	53	مذ	87	أعلى	121	أتى
20	كان	54	بل	88	أسفل	122	أيّ
21	أمسى	55	لكن	89	على - سوى	123	إذ
22	أصبح	56	ثمّ	90	لدى	124	إذا

23	أضحى	57	نعم	91	لذُنْ	125	إما
24	ظَلَّ	58	بئس	92	تحت	126	أما
25	بات	59	حَبْدًا	93	فوق	127	حتى - على
26	ما انفك	60	صه	94	خلف	128	إلى - غير
27	ما فتئ	61	مه	95	أمام	129	لعمرك
28	ما برح	62	لبيك	96	بين	130	كاد
29	إلا	63	سَعْدَيْكَ	97	كَأَنَّ	131	ويُكَأَنَّ
30	لن	64	معاذ الله	98	لعل	132	لات
31	لم	65	ويل	99	إِنَّ - لا	133	الآن
32	ليس	66	ويح	100	كَأَنَّ - لَكُنْ	134	لا جرم
33	لا	67	ويس	101	أين	135	ها
34	ثمَّ	68	ويب	102	كما	136	هاتِ
						137	هَلُمَّ

**Table-3:** Zeccâcî'nin eserinde yer alan mana harfleri tabloda yan yana verilen edatlardan ikincileri kitapta tekrar eden edatlardır.

Edatları zikretmeyi bitirdikten hemen sonra bazı harf-i cerlerden tadmin (التضمين) olarak birbirlerinin yerine ve manasına kullanılabilenleri 32 örnekte zikreden Zeccâcî, şahitler getirme yoluyla bu tadmîni delillendirmiştir. Bu harf-i cerler arasında en çok "lâm" (اللّام) harf-i cerine yer vermiştir. Çeşitlerini, manalarını, kullanım alanlarını; derinlemesine, düzenli ve ayrıntılı bir şekilde ele almış ve her birine ayrı şahitler ve örnekler getirmiştir.

Zeccâcî'nin kitabında kimi edatların tekrar edildiği de görülmektedir. Bu edatlardan bazıları: 'سوى' (ez-Zeccâcî, 1986, s. 10, 23) 'على' (ez-Zeccâcî, 1986, s. 74, 79) 'كيف' (ez-Zeccâcî, 1986, s. 35, 59) 'غير' (ez-Zeccâcî, 1986, s. 9, 66) edatlarıdır. Tekrarların sebebi olarak ez-Zeccâcî'nin kitabından önce bu alanda yazılmış kapsamlı bir kitap bulunmaması gösterilebilir. (ez-Zeccâcî, 1986, s. 29)

### 3.1. Zeccâcî'nin Eserdeki İstîshâd Metodu

Zeccâcî eserini yazarken, önce edatı, sonra anlamı ya da anlamlarını daha sonra da kullanımını zikreder ve edatı bütün yönleriyle ele alarak onu şahitler, örnekler ve özlü açıklamalarla destekler. Eserde edatların diziliş sırası incelendiğinde edatların herhangi bir kıstas gözetilmeksizin serdedildiği görülmektedir. Yani edatlar önce bir harfliler, sonra iki harfliler, sonra üç harfliler diye gruplandırılarak sıralanmamış ya da sözlükteki kelimeler gibi alfabetik bir düzende verilmemiş yahut konularına göre tertip edilmemiştir.

Edatların anlamları ve kullanımları verilirken de bazı farklı yöntemler dikkatimizi çekmektedir. Kimi edatların anlam ve kullanımları uzunca anlatılıp her kullanım şekli örneklerle zenginleştirilirken kimi edatlar ise tek kelime ile açıklanma cihetine gidilmiştir. Örneğin; (هل) edatının istifham edatı olduğu söylenmiş ve ardından هل خرج زيد örneği verilmiştir. Daha sonra (فد) manasına da geldiği belirtilerek هل أتى أنى أنى الفأل (هل) ayeti (İnsân Suresi, 76/1) delil olarak getirilmiş ve ayette geçen nıznızfal أنى أنى الفأل is' kulzumsuz ev rirkat ,hibvet nıznızfal (هل) eniy acıryA .ritşimlitrileb iğidleg animalna

(كَلِمَاتٍ) (karalo libakum anuB) 2 .s ,6891 ,îcâcceZ-ze(ritşimlide hazi elrelemirek iteya iğidleg ad anıralmalna .ritşimlide afitki elkemlined) 5 .s ,6891 ,îcâcceZ-ze(rid"innemet“ acınlay nekrınalkıça itade

Edatların işleniş yöntemi hakkında söyleyebileceğimiz diğer bir husus ise; edatların amel etme bakımından irap özelliklerine değinilmeden sadece manalarının verilmesi ve varsa farklı manalara gelen kullanımlarına işaret edilmesidir. (ez-Zeccâcî, 1986, s. 8) edatına göz attığımızda onun gelecek zamanın olumsuzu olduğunun açıklandığını ve verilen örnekte de yalnızca buna işaret edildiğini, irap bakımından muzari fiili nasb eden edatlardan olduğu vurgusunun yapılmadığı görülmektedir.

Zeccâcî eserinde kullandığı şahitleri Kur'an-ı Kerîm'den, güvenilir, muteber şairlerin şiirlerden, fasih Arap sözlerinden seçmiştir. Kullandığı çok sayıda ayet ve şiir onun görüşlerini temellendirmede ne denli dikkatli ve sağlam olduğunun bir göstergesidir. Bu şahitleri müstakil başlıklar altında ele almak istişhad metodunu görmek açısından daha uygun olacaktır.

### 3.1.1. Ayet ve Hadislerle İstişhad

Zeccâcî'nin, *Hurûfu'l-Me'ânî*'de geçen edatların kullanımlarına ve farklı anlamlarına dair delilleri getirirken ayetlere sıkça başvururken sadece bir kez hadisle istişhadda bulundu tespit edilmiştir. (ez-Zeccâcî, 1986, s. 68)

Zeccâcî söz konusu ayetleri şahit olarak getirirken önce edatın anlamını verir ve bu anlama örnek teşkil eden ayeti zikreder. Sonra da edatın bu ayete kattığı anlamı kısaca belirtir. Örneğin لا edatının diğer anlamlarını söyledikten sonra, mazi fiilin önüne gelip لم manası taşıdığını belirtmiş ve فَلا صَدَقَ وَلَا صَلَّى ayetini (Kiyâmet Suresi, 75/31) delil getirerek, burada başlarında لا olan fiillerin manalarının aslında لم olduğunu izah etmiştir. (ez-Zeccâcî, 1986, s. 8)

Bazen de edatın anlamını hiç söylemeden doğrudan ayeti vererek edatın hangi anlama geldiğini ifade etmiştir. Mesela كَأَيِّنْ edatını açıklarken doğrudan عَنْتَ عَنْ أَمْرِ رَبِّهَا ayetini (Talâk Suresi, 65/8) aktarmış sonra da كَأَيِّنْ edatının كَمْ anlamına geldiğini belirtmiştir. (ez-Zeccâcî, 1986, s. 60)

Bu şekilde 135 adet ayet, toplam 140 yerde diğer şahitlerle birlikte edatların manasını ve kullanım şeklini örneklendirmek üzere delil olarak getirilmiştir. Aşağıdaki tabloda *Hurûfu'l-Me'ânî*'de kullanılan ayetler surelerin Kur'an'daki diziliş sırası esas alınarak verilmiştir.

SURE ADI	AYET NUMARASI	SURE ADI	AYET NUMARASI
Bakara	6, 19, 28, 50, 71, 107, 111, 118, 144, 196, 210	Saffât	9, 55, 143, 147
Âli İmrân	17, 26, 37, 52, 61, 75, 78, 139, 154, 157, 159	Sâd	1, 2, 3, 6, 8
Nisâ	2, 42, 54, 97, 155, 166	Ğâfir/Mü'min	15
Mâide	31, 40	Şûrâ	11
En'âm	8, 43, 94, 101, 158	Zuhruf	55
Â'râf	43, 53, 71, 80, 102, 132	Duhan	39
Enfâl	17	Hucurât	2
Yûnus	34, 98	Necm	3
Hûd	60, 101	Vâkıa	86
Yûsuf	25, 32	Mücadele	5

Ra'd	11	Haşr	11
Hicr	72	Saff	14
Nahl	33, 35, 40, 77, 124	Münafikûn	10
İsrâ	110	Talâk	1, 8
Kehf	19	Mülk	16, 17, 20
Meryem	26	Hâkka	19
Tâhâ	58, 71, 108	Meâric	38, 39
Enbiyâ	22, 24, 77	Müzzemmil	20
Hacc	5, 15, 30, 40, 56	Kıyâmet	1, 6, 31, 34
Mü'minûn	91, 113	İnsan	1, 6, 24
Nûr	21	Nâziât	27
Şuarâ	14	Mutaffifin	1, 2, 6, 7
Neml	25, 64	Târık	4, 17
Kasas	8, 82	Leyl	3
Ankebût	28	Duhâ	9
Rûm	28, 51	Kadr	4
Secde	2, 3	Zilzâl	5
Fâtır	40	Hümeze	3, 4
Yâsîn	10, 60	Mesed	1
TOPLAM	58 SÛRE	135 ÂYET	

**Tablo-4:** Hurûfu'l-Me'ânî'de şahit olarak kullanılan ayetler

### 3.1.2. Şiirle İstişâh

Arap şiiri, Arap Dili ve Edebiyatında telif edilmiş eserler için önemli bir kaynak durumundadır. Neredeyse bütün kaynak eserlerde şiirlerden faydalanılmış ve bu şiirlerdeki kullanımlar ele alınan konuda delil ve şahit gösterilmiştir.

Zeccâcî de *Hurûfu'l-Me'ânî* adlı eserinde Arap şiirine başvurmuş, 75 adet şiiri çoğunlukla şairleri de zikrederek edatların kullanımlarını ve anlamlarını açıklamak üzere örnek olarak vermiştir. Beyitlerden bir kısmının kime ait olduğunu belirttikten sonra şiirin ya tamamı ya da konuyla ilgili bölümünü vererek konunun anlaşılmasını sağlamıştır.

Örneğin 'إِنَّ' edatının tekid anlamı dışında 'نعم' manasına geldiğini belirtir ve buna şahit olarak da öncelikle İbn Zübeyr'e 'لعن الله ناقَةَ حملتني إليك' "Beni sana getiren deveye Allah lanet etsin" diyen kimseye İbn Zübeyr'in cevaben söylediği 'إِنَّ وراكبها' "Evet ve ona binen kişiye de" sözünü (el-Belâzurî, 1936, ss. 197-198) nakletmiştir. Görüldüğü gibi buradaki 'إِنَّ' edatı 'نعم' (evet) anlamında kullanılmıştır. Sonra da Emevi dönemi şairlerinden Ubeydullah b. Kays er-Rukeyyât'ın (ö. 85/704) şu beytini zikreder: (er-Rukayyât, t.y., s. 66) [Meczû'l-Kâmil]

وَيَقُلْنَ شَيْبٌ قَدْ عَلَا	ك وَقد كبرت فقلت إنه
Dedi ki o kadınlar: Saçların ağarmış ve yaşlanmışsın. Ben de dedim ki: Evet!	

Burada da beyitin sonunda geçen 'إنه' edatı isim cümlesinin başına gelerek tekid anlamı katan görevi dışında 'evet' manasında kullanılmıştır. Zeccâcî hem bir mesel hem de şiirden şahit getirerek edatın bu sıra dışı anlamını delillendirmiştir. (ez-Zeccâcî, 1986, s. 56) Aşağıdaki tabloda *Hurûfu'l-Me'ânî*'de ismi zikredilen şairler verilmiştir.

SIRA	ŞAİR	SIRA	ŞAİR
1	İbn Ahmer	14	Amr b. Kamîe
2	Zu'l-İsba'	15	Antera
3	Meymûn b. Kays	16	Kâsım b. Ma'n
4	İmriu'l-Kays	17	Kays b. el-Hatîm
5	Cuhâf es-Sulemî	18	Ebu Kebîr el-Huzelî
6	Cerîr	19	Kumeyt
7	Nâbiğa el-Ca'dî	20	Lebîd
8	İbnu'l-Hatîm el-Emsârî	21	Mutemmim b. Nuveyra
9	Nemîrî	22	Muhelhil
10	Zû'r-Rumme	23	Nâbiğa ez-Zubyânî
11	Ebû Zubeyd	24	Ebu'n-Necm
12	İbnu'z-Zubeyr	25	Nemr b. Tavleb
13	Accâc	26	Ebû Zueyb el-Huzelî

**Tablo-5:** Hurûfu'l-Me'ânî'de şiirleri şahit olarak kullanılan ve isimleri zikredilen şairler

Zeccâcî, bilimsel ve öğretici yazılarda olduğu gibi düşüncelerini sade, süssüz ve gösterişsiz bir biçimde kaleme almıştır. Şiire sık sık başvurmuş olması edatın kullanımını en eski ve güvenilir bir kaynaktan verme arzusunun ne kadar güçlü olduğunu göstermektedir. Nitekim şiirdeki süslü anlatımı, konun sunumunda etkinleştirmemiş, ağıdalı cümleler kullanmaya çalışarak, maksadından uzaklaşmamıştır.

### 3.1.3. Atasözleriyle İstişhad

Eserinde 9 adet mesele yer vermiştir. Aşağıdaki tabloda bu atasözleri ve eserde geçtiği sayfalar verilmiştir.

Sayfa No	Atasözü	Sayfa No	Atasözü
75	سقط لفيه: سقط على فيه	18	إذا ذكر الصالحون فحيهل بعمر (ابن مسعود)
56	لعن الله ناقة حملتني إليك، فقال: أن وحاملها	77	جئت من عليه، جئت من عنده
72	من شئب إلى دب	19	حي على الصلاة
45	يا لله يا للمسلمين (عمر بن الخطاب)	66	الذود إلى الذود إبل

		74	رمیت عن القوس
--	--	----	---------------

**Tablo-5:** Hurûfu'l-Me'ânî'de yer alan meseller

### 3.1.4. Dilcilerin görüşleriyle istişhad

Zeccâcî dilcilerin görüşlerine yer verirken; bazen ekollerin kabul görmüş genel görüşünü zikrederek, bazen de kendisinden önceki lügatçilerin bizzat ismini vererek görüşünü delillendirmiştir. Zaman zaman da bu görüşlerin yahut kişilerin kendi görüşüne mukabil olduğunu belirtmiştir. Eser incelendiğinde Basralılar, Bağdatlılar (burada Kûfelileri kastetmiş olabilir), Ehl-i Hicaz ve Ehl-i Necid olmak üzere dört ekolün ismine yer verildiği görülmektedir. Zeccâcî açıklamasını yaptığı bir edattan sonra, bu konuda farklı fikirler öne süren dil bilimcinin görüşünü de ekler. Hatta o dil bilimciye muhalif başka bir görüş serdeden varsa bunu da ismiyle vermeye çalışarak konunun okuyucu tarafından kolayca kavranmasını ve farklı görüşlerin de görülmüş olmasını sağlar. *Hurûfu'l-Me'ânî*'de ismi geçen dil âlimleri ise Ebû Amr b. Alâ',(ez-Zeccâcî, 1986, s. 55) el-Halîl(ez-Zeccâcî, 1986, s. 13, 20, 68, 74), Sibeveyh(ez-Zeccâcî, 1986, s. 3, 18, 20, 69, 77, 78), el-Kisâî(ez-Zeccâcî, 1986, s. 67, 68, 76, 77), el-Ferrâ'(ez-Zeccâcî, 1986, ss. 71-74), el-Asma'î,(ez-Zeccâcî, 1986, s. 17) Ebû Ubeyde,(ez-Zeccâcî, 1986, s. 54) İbnu'l-A'rabî(ez-Zeccâcî, 1986, s. 70) şeklinde sıralanabilir.

### 4. Eserin üslup özellikleri

Dilde anlatımın bazı temel nitelikleri vardır. İyi ve doğru anlatım özel çaba ister. Sözcüğü özenle seçip yerli yerinde kullanmak, herkesten başka türlü söyleyip yazmaya çalışmak, gereksiz benzetmelerden kaçınmak, düşünceyi açık seçik ortaya koymak, kolay bir söyleyişe ulaşmak, iyi bir anlatımda aranan başlıca niteliklerdir. Zeccâcî'nin eseri de bahsi geçen özelliklere haiz bir kitap olması hasebiyle alandaki benzer çalışmalar arasında ön plana çıkmayı başarmış, alanda yazılan ilk müstakil eser olma niteliğini kazanmış bir kitaptır.

Şüphesiz Zeccâcî'nin yaşadığı dönemin kendine has üslup ve yöntemleri mevcuttu, zira hangi dönemde olursa olsun herhangi bir müellifin bir eser telif etmek için ister istemez bazı metotları takip etmesi ve uygulaması kaçınılmazdır. Zeccâcî, eserlerini yazarken herhangi bir yönleme uygun olsun amacı gütmemiştir. Onun amacı Arap Dili adına insanlara fayda sağlayacak bilgileri en doğru biçimde sunmaktır. *Hurûfu'l-Me'ânî* adlı eserini de bu amaç doğrultusunda kaleme almıştır. Bu bölümde Zeccâcî'nin *Hurûfu'l-Me'ânî* adlı eserinin modern üslup değerlendirmelerinde kullanılan kıstaslara uyduğu yönler tespit edilerek yer yer örnekler ışığında ana hatlarıyla incelenmeye çalışılacaktır.

Zeccâcî, *Hurûfu'l-Me'ânî* adlı eserinde daima bilgiyi en kestirme yoldan aktarmaya çalışmış, maksadını en kısa ve en özlü cümlelerle anlatmaya özen göstermiştir. Özlülük, anlatımda yoğunluk demektir. Özdeyiş ve atasözlerinin anlatımında özlülük vardır. Bunu bilen Zeccâcî eserlerinde ayetler, atasözleri, deyimsel ifadeler ve şiirlere sıklıkla yer vermiştir. Bilindiği üzere Allah Teâlâ ayet-i kerimelerde, ilk hitap ettiği toplumun dilini, herkesin bildiği anladığı kelimelerle öylesine güzel ve tatlı bir şekilde kullanmıştır ki, İslam'ın en azılı düşmanları bile onu dinlemekten kendilerini alamamışlardır. Zeccâcî de serdettiği konuların sonunda özlü anlatıma uygun bir biçimde ayetleri şahit getirerek sözü çok fazla uzatmadan okuyucunun zihninde bilginin oluşmasını sağlamıştır. Belirtildiği gibi özlülük az sözle, çok şey ifade etmektir. Zeccâcî, "mana harfleri" anlamındaki eseri *Hurûfu'l-Me'ânî*'de harflerin dışında bazı mastarlara, isim fiillere ve kalıp ifadelerine yer vermiştir. Örneğin İslamî literatürde sıkça kullanılan Subhanallah lafzı, "Allah'ı benzerlerden uzak tutma, noksanlıklardan tenzih etme" demektir. Tek bir



lafızla bu anlamları haiz kalıp bir ifadeyi de edatlar arasında saymış(ez-Zeccâcî, 1986, s. 18) olması, Zeccâcî'nin bu konuya göstermiş olduğu ehemmiyeti ortaya koymaktadır. Bir diğer özlü anlatım şekli olan atasözlerini de bazen konunun başında bazen de örnekler içinde nakletmekle eserlerinde anlatım yoğunluğunu yakalamaya çalışmıştır.

Eseri baştan sona incelediğinde Zeccâcî'nin asla uzun cümleler kullanmadığı, ilk seviyedeki öğrencilerin bile rahatlıkla anlayacağı sadelikte düşüncelerini aktardığı görülecektir. Açıklamaların sadeliği yanında, konunun kavranmasının sağlandığı asıl öge olan örneklerin sadeliği de gözden kaçmamaktadır. Daha ilk edatın örneğini verirken, كنت عند زيد "Zeyd'in yanındaydım"(ez-Zeccâcî, 1986, s. 1) cümlesini aktararak her gün kullanılan bir cümlenin sadeliğiyle konunun kolayca öğrenilmesini sağlamıştır.

Anlatımda gereksiz sözcüklere yer vermeme özelliği anlamına gelen duruluk, fazlalıklardan arınmayı gerektirir. Yalınlıkla duruluk karıştırılmamalıdır. Yalınlık, süsten, söz sanatlarından uzaklık; duruluk ise gereksiz sözcüklerden arınmış olmak demektir. Zeccâcî edatların manalarını ve kullanım şekillerini açıklarken; bazı kuralların nasıl belirlendiğini, bu belirlenme esnasında öne sürülen sebepleri, bu sebeplerin gerisindeki sınırları ve dil ilmiyle ilgili bazı konulara yaklaşımları ortaya çıkarmaya çalışmamış, kitabını okuyanların kolayca konuyu anlayıp, edatın kullanım şeklini öğrenmesini sağlamak amacıyla işin felsefesine girmeden, konuyu gereksiz sözcüklere boğmadan vererek duru bir anlatım sergilemiştir. Zaten *Hurûfu'l-Me'ânî* kitabının bilgi vermek amaçlı, öğretici bir kitap olmasından dolayı da sözün uzatılarak verilmesi gibi bir ihtiyaç da doğmamıştır. Bu nedenle anlatım gayet duru ve anlaşılır bir biçimde verilmiştir.

Duygunun, düşüncenin ya da bir gerçeğin anlatımında paragrafı oluşturan cümlelerin söyleniş ve okunuşundaki kolaylık ve rahatlık manasındaki akıcılık ise hem seçilen sözlerin ses özelliğine, hem de cümle kuruluşundaki güzelliğe dayanır. Zeccâcî'nin de eserinde işlediği konu aktarılırken kendiliğinden akıcı olmak durumundadır. Kitabın amacı edatların anlamlarını özlü bir biçimde farklı kullanımlarını vermek olduğundan, müellifin akıcı bir üslûpla kolay ve anlaşılır bir biçimde mefhumu ifade etmesi kaçınılmazdır.

Özgünlük, anlatımın yazara özgü yeni nitelikler taşımasıdır. *Hurûfu'l-Me'ânî* incelenirken, kendine has görüşlere sahip, özgün bir âlim olan Zeccâcî'nin bu özelliğini kitabına yansıttığı görülmektedir. Edatların anlamını verirken kimi zaman sadece kendine has bazı anlamları vermesi, onun özgün bir üslûbu olduğunu gösterir. Genel olarak ise harf sayısı ve konuyu tafsilatlı bir biçimde verme gibi kitabının taşıdığı özellikler, bu eseri diğerlerinden ayırmış, ona özgün bir hal kazandırmıştır.

## 5. Sonuç

Zeccâcî, Hicrî III. asrın son çeyreği ile IV. asrın ikinci çeyreğinin ortaları arasında kalan bir zaman diliminde yaşamıştır. Abbâsî Dönemi ilim adamlarından biri olan Zeccâcî, birçok âlimden faydalanmış ve ilim için yolculuklara (rıhle) çıkmıştır. İslâmî İlimlerin farklı alanlarında eser telif etmiş bir isim olmakla birlikte kendisi esasında bir nahiv âlimidir. Hicri III. ve IV. asırlar, ilmi üretkenlik açısından en verimli ve bilim dallarında ihtisaslaşma açısından da en ihtişamlı asırlar olarak kabul görmüştür. Bu asırlarda yaşadığından dolayı Zeccâcî'nin bu ilmî ortamdan oldukça istifade ettiği - eserleri de göz önünde bulundurularak - söylenebilir. Hangi dönemde olursa olsun bir müellifin eser telif etmek için ister istemez bazı metotları takip etmesi ve uygulaması kaçınılmazdır. Zeccâcî'nin yaşadığı dönemin de kendine has üslûp ve yöntemleri mevcuttu ancak Zeccâcî'nin eseri incelendiğinde onu yazarken herhangi bir yönteme uygun olması gibi bir amacının olmadığı görülmüştür.

*Zeccâcî*'nin *Hurûfu'l-Me'ânî* adlı eserindeki, 137 edatın ve devamındaki harf-i cerlerin açıklanmasında; 58 sureden 135 ayetin zikrinin geçmekte olduğu tespit edilmiştir. Eserde ayrıca, bir tane hadis-i şerife, bazı sahabe sözlerine, 9 atasözüne ve dilcilerin görüşlerine yer verildiği de görülmektedir. Bununla beraber eserde başta Cahiliye dönemi olmak üzere Arap Dili ve Edebiyatı'nın önemli isimlerinin şiirlerinin içerisinden 75 şiirden alıntı yapıldığı da tespit edilmiştir. Kitapta işlenen edatların kimi zaman yalnızca anlamlarının verildiği, kimi zaman da tafsilatlı anlatımlarının yapıldığı gözlemlenmiştir. *Zeccâcî*'nin eseri hakkında olumsuzluk olarak nitelendirilebileceğimiz husus ise kitabında ele aldığı edatları alfabetik yahut amel etme bakımından bir tasnife tutmayıp, karışık bir şekilde vermiş olmasıdır. Şayet müellif bir sıralama gözetseydi kitap gerçekten yazıldığı dönemin çok çok ötesinde bir konuma sahip olabilirdi. Zira kitaptan istifade etmek isteyen araştırmacılar aradıkları edatı rahatlıkla bulup bilgiye daha kolay bir şekilde ulaşabilirlerdi.

Arap dilinde kullanılan edatları tafsilatlı bir şekilde ele alan müstakil ilk eseri yazan *Zeccâcî*'nin, kitabında zikrettiği edatların daha önce belirtilmemiş anlamlarını vererek kendine has görüşlerini ortaya koyma başarısı gösterdiği mülahaza edilmiştir. Bazen nadir olan kullanımlara temas ettiği yahut farklı dil ekollerine ait görüşleri mukayeseli bir şekilde vermiş olduğu, kimi zaman da tercihte bulunarak belli bir ekole ait görüşü kabul ettiği tespit edilmiştir. *Zeccâcî*'nin konuları ele alırken bu şekilde bir yol izlemesinin, onun genel nahiv görüşüne paralellik gösterdiği söylenebilir.

*Zeccâcî*'nin *Hurûfu'l-Me'ânî* adlı eseri, edatları ele alan bir eser olduğu için, edatlar hususunda bilgi alınabilecek en kapsamlı eserlerden biri olma özelliğine sahiptir. Ayrıca kitabın fazla hacimli olmaması ve anlatımının özlü, sade, açık olması onu bu alanda daha değerli kılmıştır. Arap Dilindeki çoğu edatı barındıran bu eserin, konusu dâhilinde Arap Dili üzerine çalışma yapan araştırmacılar için önemli bir başvuru kaynağı olabileceği düşünülmektedir.

### Kaynakça

- Brockelmann, C. (t.y.). *Târîhu'l-Edebi'l-Arabî* (A. en-Neccâr, Çev.). Dâru'l-Meârif.
- el-Belâzurî, E.-H. (1936). *Ensâbü'l-Eşrâf* (C. 5). Tabatü'l-Kudsî.
- el-Enbârî, E.-B. K. (1998). *Nüzhetu'l-Elibbâ' fi Tabakâti'l-Üdebâ*. Dâru'l-Fikri'l-Arabî.
- el-Kiftî, C. E.-H. (1986). *İnbâhu'r-Ruvât 'alâ Enbâhi'n-Nuhât*. Dâru'l-Fikr el-Arabî, Müessesetü'l-Kütüb es-Sekâfiyye.
- el-Yâfiî, E. M. A. el-Yemenî el-Mekkî. (1997). *Mirâ'tu'l-Cinân ve İbrâtu'l-Yekzân fi Ma'rifeti mâ Yu'teberu min Havâdisi'z-Zemân*. Dârü'l-Kütübî'l-İlmiyye.
- er-Rukayyât, U. b. K. (t.y.). *Dîvân*. Dâru Sâdır.
- es-Suyûtî, C. A. (t.y.-a). *Buğyetu'l-Vu'ât fi Tabakâti'l-Luğaviyyîn ve'n-Nuhât*. Mektebetü'l-Asriyye.
- es-Suyûtî, C. A. (t.y.-b). *El-Eşbâh ve'n-Nazâir fi'n-Nahv*. Müessesetü'r-Risâle.
- ez-Zeccâcî, E.-K. (1962). *El-İbdâl ve'l-Muâkabe ve'n-Nazâir*. el-Mecmeü'l-İlmiyyü'l-Arabî.
- ez-Zeccâcî, E.-K. (1986). *Hurûfu'l-Me'ânî* (3. bs). Müessesetü'r-Risâle, Dârü'l-Emel.
- ez-Zehabî, Ş. E. A. ed-Dîmeşkî. (1990). *Siyeru Â'lâmi'n-Nubelâ*. Müessesetü'r-Risâle.
- İbn Asâkir, E.-K. A. (1996). *Târîhu Medineti Dîmeşk* (C. 34). Dâru'l-Fikr.
- İbn Hallikân, E.-A. Ş. (1978). *Vefeyâtu'l-A'yân ve Enbâu Ebnâi'z-Zemân*. Dâru Sâdır.
- İbn Hayr el-İşbîlî, E. B. M. (1998). *Fehresetu İbn Hayr el-İşbîlî*. Dârü'l-Kütübî'l-İlmiyye.
- İbnu'l-İmâd, Ş. E.-F. ed-Dîmeşkî. (1989). *Şezerâtu'z-Zehab fi Ahbâri men Zeheb*. Dâru İbn Kesîr.
- Kehhâle, Ö. R. (1958). *Mu'cemu'l-Muellifîn*. Matbaatü't-Terakkî.

Şimşek, A. (2018). *Ez-Zeccâcî ve Hurûfu'l-Me'ânî Adlı Eserinin Arap Dilindeki Yeri* [Yüksek Lisans Tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

## 66. Kevser suresi bağlamında yeni anlam arayışları

Ali BİNOL<sup>1</sup>

**APA:** Binol, A. (2023). Kevser suresi bağlamında yeni anlam arayışları. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (36), 1126-1152. DOI: 10.29000/rumelide.1369605.

### Öz

Allah, dünyamızda yaşamı var etmiş ve insanoğlunu oraya yerleştirmiştir. Bütün yeryüzü nimetlerinin hizmetine sunulduğu insanoğlu, rabbini tanımak, ona kulluk etmek ve verilen nimetlere karşı şükretmekle yükümlü kılınmıştır. Bu bağlamda Allah, içlerinden seçtiği peygamberler aracılığıyla vahiy göndererek insanla iletişime geçmiştir. Vahyin son muhatabı Hz. Muhammed (s.a.v), vahiy zincirinin son halkası da Kur'an-ı Kerim'dir. 114 sure ve 6236 ayetten oluşan Kur'an, gelişen insani ve toplumsal olaylara paralel olarak parça parça inmiştir. Mekke ve Medine olmak üzere iki devrede gerçekleşen vahiy süreci yaklaşık 23 yıl sürmüştür. Hayatın bütün safhalarında insanlarla iç içe olan ve bilge bir öğretmen-merhametli bir baba edasıyla onları eğiten Allah Resulü, Kur'an'ın lafzını tebliğ ettiği gibi gerekli yerlerde onun açıklamasını da yapmıştır. Hayatı düzenlemeye yönelik dini/ahlaki/ameli ilkeler, bizzat Hz. Peygamber tarafından uygulamalı olarak ortaya konmuştur. Bu model, birkaç maddede özetlenebilecek özlü ve evrensel ilkelerden oluşmaktadır. Bunlar arasında Allah'ı yegâne ilah ve rab olarak tanımak, kulluğu Allah'a tahsis etmek, O'ndan başkasından yardım dilememek, sadece O'nun huzurunda eğilmektir. Allah'ın hoşnutluğunu amaç edinenler ve hayatı O'nun istediği biçimde yaşayanlar için de ödüllere dolu mutlu bir son vaat edilmektedir. Bu bağlamda Kur'an'ın mesajı oldukça açık ve anlaşılır niteliktedir. Hz. Peygamber'in mesajı da o günün insanı tarafından anlaşılabilir. Hz. Peygamber'in sözleri, uygulamaları ve açıklamaları, önce sözlü sonra da yazılı olarak sonraki nesillere aktarılmıştır. Kur'an'ın tefsiri mahiyetinde olan bu aktarımlar daha da genişletilerek çeşitli eserlere kaydedilmiştir. İslam toplumunun genişlemesi ve insanların ilim merkezlerinden uzak kalması sonucu yeni yeni tefsir faaliyetlerine ihtiyaç duyulmuştur. Her devirde, o devrin seviyesine ve toplumsal ihtiyaçlarına cevap verebilecek eserler var olmuştur. Ne var ki zaman zaman bazı ayetlerin anlamlarının örtüldüğü, yanlış yorumlandığı veya Kur'an'ın ilkelerinden uzaklaşıldığı zamanlar da olmuştur. İşte bu gibi sorunların giderilmesi için günümüzde farklı eserler ve yeni mealler ortaya konmuştur. Bu arada "Kur'an'ın doğru anlaşılmadığı, dinin tahrif edildiği" şeklinde iddialar da ortaya atılmıştır. Bütün bunlardan öte Kur'an'ın geçmiş devirlerde anlaşılmadığı da söylenebilmiş ve bazı Kur'an ayetlerine şimdiye kadar örneğine rastlanmamış anlamlar yüklenebilmiştir. Kısa ve özlü olmasına karşılık İslam'ın en öncelikli ilkelerinden birini içinde barındıran Kevser suresi de yeniden anlama ve anlamlandırma çabalarına konu olmuştur. Bu çalışmada Kevser suresi ele alınacak, özellikle de surede yer alan "salli" ve "ve'nhar" kelimeleri tahlil edilerek, yapılan çağdaş yorumların isabetli olup olmadığı araştırılacaktır. Amaç, Kur'an'ın anlaşılması konusunu ele almak suretiyle günümüz insanının sorununun bilgi eksikliğine dayanıp dayanmadığını ortaya koymaktır. Buna bağlı olarak ideal İslâm toplumunun kurulamamasının sebeplerinin başka yerlerde aranması gerektiği konusunda zihni bir açıklığa katkı sağlamaktır.

**Anahtar kelimeler:** Kur'an, Tefsir, Kevser, Salât, Kurban, Anlam.

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Yozgat Bozok Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Temel İslam Bilimleri, Tefsir ABD (Yozgat, Türkiye), ali.binol@yobu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-8601-6147 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 25.07.2023-kabul tarihi: 20.10.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1369605]

## Searching for new meaning in the context of surah Kevser

### Abstract

Allah created life in our world and placed human beings there. Human beings, to whom all the blessings of the earth are put at his service, are obliged to know their Lord, to serve him, and to be grateful for the blessings. In this context, Allah communicated with people by sending revelations through the prophets he chose from among them. The last addressee of the revelation is Prophet Muhammad (Peace and blessings of Allah be upon him), and the last link in the chain of revelation is the Qur'an. The Qur'an, which consists of 114 suras and 6236 verses, was revealed piecemeal in parallel with the developing human and social events. The revelation process, which took place in two periods, Mecca and Medina, took about 23 years. The Messenger of Allah, who was intertwined with people at all stages of life and educated them in the manner of a wise teacher-compassionate father, not only conveyed the word of the Qur'an, but also explained it where necessary. Religious/moral/practical principles for regulating life were put forward in practice by the Prophet Muhammad (PBUH) himself. This model consists of concise and universal principles that can be summarized in a few articles. Among these, recognizing Allah as the only god and lord, dedicating servitude to Allah, not asking for help from anyone other than Him, and bowing before Him alone. A happy ending full of rewards is also promised for those who aim at the pleasure of Allah and live their life the way He wants. In this context, the message of the Qur'an is quite clear and understandable. The message of the Prophet was also understood by the people of that day. The words, practices and explanations of the Prophet were transferred to the next generations, first orally and then in writing. These transfers, which are like the interpretation of the Qur'an, have been further expanded and recorded in various works. As a result of the expansion of Islamic society and the distance of people from the centres of science, new tafsir activities were needed. In every era, there have been works that can meet the level and social needs of that era. However, there were times when the meanings of some verses were obscured, misinterpreted or distanced from the principles of the Qur'an. Today, different works and new translations have been put forward to solve such problems. In the meantime, claims have been made that "the Qur'an is not understood correctly and the religion has been distorted". Apart from all these, it can be said that the Qur'an was not understood in the past, and some meanings that have not been encountered until now have been attributed to some verses of the Qur'an. Although it is short and concise, the Surah Kevser, which contains one of the most prioritized principles of Islam, has also been the subject of re-understanding and interpretation efforts. In this study, the Surah of Kevser will be discussed, especially the words "salli" and "ve'nhar" in the surah will be analyzed and it will be investigated whether the contemporary interpretations are accurate. The aim is to reveal whether the problem of today's people is based on the lack of knowledge by addressing the issue of understanding the Qur'an. Accordingly, it is to contribute to a mental clarity that the reasons why the ideal Islamic society could not be established should be sought elsewhere.

**Keywords:** Qur'an, Tafsir, Kevser, Salat, Sacrifice, Meaning

### Giriş

Kevser suresi, Peygamberliğin başlangıç yıllarında Âdiyât suresinden sonra ve Tekâsur suresinden önce Mekke'de inmiştir. Medine'de indiğine yönelik görüşler de aktarılmaktadır (İbn Âşûr, 1984: XXX/571). Üç ayetten oluşan bu kısa sure, on beşinci sırada inmiş olsa da Mushafın yüz sekizinci sırasında yer almaktadır. Metni şöyledir: "أَنَا أَعْطَيْتَكَ الْكُؤْتِرَ. فَصَلِّ لِرَبِّكَ وَأَنْحِرْ. إِنَّ شَائِنَكَ هُوَ الْأَبْتَرُ" Sure, *Kur'ân Yolu* adlı

tefsirde şöyle meallendirilmiştir: “Şüphesiz biz sana bitip tükenmez nimetler verdik. Şimdi sen Rabb’in için namaz kıl ve kurban kes! Asıl soyu gelmeyecek olan, sana karşı nefret duyandır (Karaman vd., 2017: V/700).” Surenin anlamlandırılmasında bazı farklı değerlendirmeler yapılmıştır. Özellikle “Kevser”, “salli (salât)”, “ve’nhar (nahr)” ve “ebter” kelimeleri tartışmaların odağında yer almaktadır. Bu tartışmaların bir kısmı Kur’ân’ı anlama bağlamında problem oluşturacak düzeyde değildir. Zira bunlar uzlaştırılabilir nitelikte olup bazı âlimler tarafından tenevvu’ ihtilafı olarak görülebilecek (İbn Teymiyye, 1988: II/250; Eren, 1998: 23-32) türdendir. Tenevvu’ ihtilafı, bir tabakta bulunan meyvelere benzetilebilir. Çeşitli renk ve tatlara sahip olan bu meyveler aynı amaca hizmet ettiği için insan, birini yediği zaman diğerini yemeye ihtiyaç duymaz. Bu tür ihtilaflar, Kur’ân açısından bir zenginlik olarak görüldüğü gibi zihni faaliyetlerin gelişmesine ve tefekkürün derinleşmesine katkılar sağlayacağı da düşünülmür. Ancak kimi zaman öyle görüşler ortaya atılmaktadır ki bu yaklaşımlar, Kur’ân’ın anlaşılması ve onun yerleştirmek istediği dinin hayata aktarılması noktasında büyük problemler doğurabilecek durumlar arz edebilmektedir. Bu yaklaşımlar arasında en fazla dikkat çekenlerden biri, Kur’ân’ın önceki devirlerde tam anlaşılmadığı düşüncesidir. Kevser suresinin tefsiri bağlamında risalet döneminin ilk yıllarından bu yana ortaya atılan önemli görüşleri ana hatlarıyla ele alarak ayetleri, ayetlere verilen anlamları ve anlamlandırma noktasında belirleyici olan kelimeleri tahlil etmek istiyoruz.

## 1. Kevser Suresinin tefsiri ve meali

### 1.1. İlk âyetin anlamı ve Kevser kelimesi

Kevser suresinin ilk ayeti “Şüphesiz biz sana Kevser’i verdik” (el-Kevser 108/1) şeklindedir. Kevser kelimesi “ك - ث - ر” köküne dayanan ve lügat olarak “kesret/çokluk” anlamına gelen bir kelimedir (İbn Dureyd, 1987: II/1174). Mübalağa ifade eden bu kelime “çok olan, insanlar nazarında değerli ve önemli sayılan” nesnelere için kullanılmaktadır (Şevkânî, 1414: V/614). Kurtubî’nin(ö. 671/1273) ifadesine göre Araplar, kendilerince önem arz eden, miktarı veya sayısı çok fazla olan her şeyi Kevser şeklinde nitelendirmektedirler (Kurtubî, 2002: XX/216). Kevser suresi için tefsirlerde verilen anlamlar özetle şunlardır:

- a. Genel anlamda “çok hayır, pek çok iyilik”. Kevser kelimesine verilen en genel anlam “çok hayır, bitmez tükenmez hayır, pek çok iyilik” şeklindedir (Taberî, 2000, XXIV/647; Begavî, 2006: VIII/554; İbnü’l-Kayyim el-Cevziyye, 2008: VI/463-465) Bunun yanında;
- b. Kur’ân-ı Kerîm,
- c. Kur’ân ilimleri ve müminlere tanınan dini kolaylıklar,
- ç. Kelime-i Tevhid,
- d. Peygamberlik,
- e. Hikmet/dini konularda bilgi ve anlayış, marifet,
- f. Hz. Peygamberin soyu, ashabının ve ümmetinin çokluğu,
- g. Cennette bir havuz veya nehir,
- h. Ahirette verilecek Makam-ı Mahmûd(el-İsrâ 17/79),

i. Hz. Peygamber'in duasının kabul edilmesi,

j. Şefaât,

k. İslam dini,

l. Mucizeler,

m. Hz. Peygamber'in şanının yüceliği, isminin anılması ve yayılması... (Taberî, 2000: XXIV/644-651; Mâverdi, 2012: VII/355; Begavî, 2006: VIII/554-559; Râzî, 1981: XXXII/308-310, 313-316; Şevkânî, 1972: V/614-619). Daha başka anlamlar da verilmiştir. Ancak, ilk sırada yer alan "çok hayır, bitmez tükenmez iyilik, birçok nimet" ifadelerinin kelimenin sözlük anlamına uygun olduğu ve diğer maddeleri de kapsadığı belirtilmiştir (Begavî, 2006: VIII/554; Şevkânî, 1972: V/614-619; Râzî, 1981: XXXII/308-316).

Surenin ilk âyeti bir kısım meallerde ve çeşitli eserlerde farklı biçimde anlamlandırılmıştır. Bazı eserlerde de Kevser kelimesi açıklama yapılmaksızın aktarılmıştır (Yazır, İzmirli, Çantay, Bilmen, Diyanet İşleri Meali (Yeni), Varol). Bu arada Elmalılı, Çantay ve Bilmen gibi tefsir sahibi alimlerin eserlerinde geniş açıklamalar yaptığı da bilinmektedir. Ayrıca kelime, şu şekillerde de anlamlandırılmıştır:

Abdullah-Ahmet Akgül: Şüphesiz Biz Sana "Kevser"i (*dünyada herkesten fazla fazilet ve izzeti, ahirette ise şefaât yetkisini*) verdik.

Yavuz: Biz sana (cennetteki Havz-ı) Kevseri = pek çok hayırları verdik.

Diyanet İşleri Meali (Eski), Esed: Biz sana pek çok nimet/bol nimet vermişizdir.

Parlayan: Gerçekten biz sana dünyada pek çok hayırlar verdik. Ahirette de cennet ve cennetteki Kevser havuzu ve ırmağını vereceğiz.

Bayraklı: Biz sana çok hayır/Kevser'i verdik.

Tekin: Biz Kevser'i, (Kur'an'ı, peygamberliği, hayrı ilke edinen bir ümmeti, dünya hâkimiyetini, ahiret saadetini, lütfumuz ve ihsanımızla) sana verdik.

Çakır: Biz cennette en güzel köşeyi sana ayırdık.

Kısa: Gerçekten Biz sana, dünyada her türlü iyiliğin, güzelliğin ve bereketin; ahirette ise ebedî cennet nimetlerinin kaynağı olan bu Kur'an'ı vahyetmekle, insanoğlunun sahip olabileceği en büyük nimeti, Kevser'i verdik (<https://www.kuranmeali.com/> (Erişim: 15.07.2023)).

Eliaçık: Biz sana bol nimetler (Kevser) verdik (Eliaçık, 2021: 109).

Görüldüğu kadarıyla Kevser kelimesine verilen anlamlar, klasik tefsir kaynaklarında mevcut olanlardan seçilmiştir. Kelimenin orijinal haliyle kullanılması meal olgusunun gereği olarak anlaşılabilir. Zira meal, kastedilen anlamın en özlü ve en uygun şekilde aktarımıdır. Bazı meallerde ise birden çok anlam zikredilmiş ve adeta tercih okuyucuya bırakılmıştır. Yine de Kevser gibi birçok kavramın ne tür anlamlara geldiği kısa da olsa açıklanmalıdır. Öncelikle kelimenin kök anlamı verildikten sonra takdir

edilen anlamlardan önemli olanlar zikredilebilir. Tercih sebepleri de göz önünde bulundurulmalıdır. Bu durum, kimi ayetleri sadece meallendirmenin yetersiz oluşu sebebiyle tefsire duyulan ihtiyacın hissettirilmesi ve sınırları zorlayacak farklı yorumların önlenmesi bakımından önemli olsa gerektir. Netice itibarıyla takdir edilen anlamlar, müellifler tarafından öncelikli olarak tercih edilenler ve o andaki psiko/sosyal şartlara uygun görülenler olarak değerlendirilebilir. Bu bağlamda Kevser kelimesine verilen anlamların, Kur'ân'ın mesajını engelleyecek veya hakikatin üstünü örtecek nitelikte olmadığı söylenebilir.

## 1. 2. İkinci âyetin anlamı bağlamında “Salli” ve “ve'nhar” ifadeleri

İkinci ayet, surenin anlamlandırılması noktasında en çok üzerinde durulması gereken konuları içermektedir. Zira bu ayette “فَصَلِّ لِرَبِّكَ” ve “وَأَنْحَرْ” şeklinde iki emir bulunmaktadır. Fıkhi hükümlere de konu olan bu ayet, farklı şekillerde anlamlandırılmıştır.

Ayet, çoğu meallerde “Rabbin için namaz kıl ve kurban kes” şeklinde meallendirilmiştir. Bunlar arasında Elmalılı, Çantay, Bilmen, Gölpınarlı, Baltacıoğlu, Yavuz, Bayraklı, Okuyan, Piriş, Esed gibi müellifler ile Diyanet İşleri tarafından hazırlanan eski/yeni mealler, Diyanet Vakfı Meali ve Kur'ân Yolu adlı tefsir sayılabilir. Bazı farklarla yapılan meallerde ise şunlar görülmektedir:

Ateş: Öyleyse Rabbin için namaz kıl ve nahret (kurban kes veya ellerini boğazına kadar kaldırıp tekbir al).

İzmirli: Rabbin için namaz kıl ve deve kurban et (veya bayram namazını kıl, kurban kes)

Sülün: Sen de sadece rabbine yakar ve (O'na) kes kurbanı...”

Daha sonraki bölümlerde zikredeceğimiz bazı mealler ise tamamen farklı yorumlara yer vermişlerdir. Bu anlamlar da kendi içlerinde daha önceki eserlerde yer alanlar ve hiçbir yerde bulunmayıp ilk defa ortaya atılanlar şeklinde sınıflandırılabilir.

Burada bizim ağırlıklı olarak ele alacağımız konu “fesalli li rabbike” (فَصَلِّ لِرَبِّكَ) ve “ve'nhar” (وَأَنْحَرْ) emirleridir. Bu iki ifade anlamlandırılırken ayetin bağlamı, seçilen kelimeler, cümledeki edatlar (harf-i cerler) ve Kur'ân'ın bütünlüğünün gözetilip gözetilmediği önem arz etmektedir. Önce ayetlerde geçen temel iki kavramı açıklayıp sonra da değerlendirmesini yapabiliriz.

## 2. Salât kavramı

Salât, ilk nüzul döneminden itibaren Kur'ân'da yer alan temel kavramlardandır. Salât, aynı zamanda İslam'ın beş temel ilkesinden biri olan namazın Kur'ân'daki adıdır. Namaza sadece Müslümanların belli vakitlerde yerine getirdikleri bir ibadet türü olarak bakmak yanlıştır. Zira o, tüm ilahi dinlerde de var olan bir kulluk biçimidir. Dolayısıyla onun sözlük ve terim anlamıyla iyi anlaşılması, Kur'ân vahyinin doğru anlaşılması için de gereklidir.

Salât kelimesi “ص - ل - و” kökünden türemiş bir kelimedir (Ferâhîdî, 2003: II/410). Bu kelime “صالوتو - صلوتته” şeklinde Arami dilinde de kullanılmaktadır (Alî, 2015: 16-17). Kelimenin Akkad/Keldani dillerinde de var olduğu ve “dua, yalvarma/yakarma anlamlarına geldiği tespitini yapan Ferâhî'ye (ö. 1930) göre bu kelime İbrani dilinde “eğilme” anlamındadır ki farsça karşılığı “namaz” olarak ifade



edilmektedir (Ferâhî, 2012: I/129). Klasik sözlüklerde ise salât kelimesine verilen anlamların önemlileri şunlardır:

### 2.1. Dua

Salât için takdir edilen anlamların başında dua gelmektedir (Ferâhîdî, 2003: II/410; Taberî, 2000: I/242; İbnü'l-Cevzî, I/39). Klasik sözlüklerin çoğunun üzerinde durduğu ilk anlam da budur (Ezherî, 1964: II/2048-2051; Cevherî, 1990: VI/2403; İbn Sîde, 2000: II/239, 246; İbn Manzûr, 1990: I/2230-2232). İnsanların ölünün arkasından salât etmesinin amacı da duadır (Râzî, 2015: II/735-740). Nitekim “Onların mallarından sadaka al. Bununla onları temizler ve tezkiye edersin. Ve onlar için dua et. Çünkü senin duan onlar için sükûnettir. Allah iştir, bilendir (et-Tevbe 9/103)” ayetinde salât kökünden türemiş iki kelime bulunmaktadır (وَصَلِّ عَلَيْهِمْ إِنَّ صَلَاتَكَ سَكَنٌ لَهُمْ). Bunlar, genelde dua olarak anlamlandırılmıştır (İbn Kuteybe, 1973: 344-345;). Bu bağlamda dua edene “musalli” dendiği gibi aynı kelime rükû ve secde edenler için de kullanılabilir (Zemahşerî, 1998: I/49).

Dil âlimlerinden Zeccâc (ö. 311/923), konuyu genişleterek salât kelimesinin “dua, övgü, rahmet ve namaz” anlamına geldiğini söylemiştir (Zeccâc, 1988: I/231-232). Neticede salât kelimesi günümüzde namaz olarak terimleşmiştir (İbn Kesîr, 1999: I/41; İbn Atıyye, 2001: I/85). Artık salât deyince namaz anlaşılmasıdır. Namaz ise herkesin bildiği bir ibadet türü olarak dini eserlerin tamamında yerini almış, aynı zamanda hafızalara da kazınmıştır. Zira bu günkü namaz, duayı-yalvarışı kapsadığı gibi ilahi huzura yönelme, rükû (eğilme) ve secde (yere kapanma) gibi eylemleri de kapsamaktadır. “Salât” kelimesinin “dua, tebrik ve ibadet” anlamlarına geldiğini söyleyen İbnü'l-Kayyim el-Cevziyye (ö. 751/1350) ise duanın hem ibadet hem de istek olduğunu söylemiştir. Ona göre kul, namaz kılarken kulluğunu eda etmekte ve aynı zamanda isteklerini rabbine arz ederek dua etmektedir (İbnü'l-Kayyim el-Cevziyye, 2008: V/49-59). Görülüyor ki salât, namazın içinde yer alan ve diğer rükünlerin özünü oluşturan dua anlamından alınıp namazın tümü için bir isim olmuştur (Karaalp, 2017: 123-127).

### 2.2. Tazim, yüceltme

Salât kelimesinin anlamlarından biri de tazimdir (İbn Manzûr, 1990: I/2230-2232). “Küçüklerin tazim amacıyla büyüklerinin önünde eğilmelerinin salat ile ifade edildiğini söyleyen Elmalılı (ö. 1942), Yahudilerin de birbirlerine selam verirken eğildiklerine ve bu durumda uyluk kemiklerinin hareket ettiğine işaret etmektedir (Elmalılı, 1979: I/190-191). Farsça bir kelime olan namazın “tazim için eğilmek” anlamına gelmesi (Etik, 1968: 455)de bu görüşü desteklemektedir.

### 2.3. Mağfîret ve mağfîret talebi/itiğfar

Halil b. Ahmed el-Ferâhîdî (ö. 175/791), Allah'ın Hz. Peygamber'e ve salih insanlara salât etmesini, onlara “mağfîret etmesi” olarak açıklar. Ona göre meleklere istiğfar etmesi ise istiğfar/mağfîret talebi anlamı taşır (Ferâhîdî, 2003: II/410). إِنَّ اللَّهَ وَمَلَائِكَتَهُ يُصَلُّونَ عَلَى النَّبِيِّ يَا أَيُّهَا الَّذِينَ ءَامَنُوا صَلُّوا عَلَيْهِ وَسَلِّمُوا تَسْلِيمًا. Ebu Hâtim er-Râzî (ö. 322/933), “Salât”, Allah'a nispet edilirse “rahmet”, meleklere nispet edilirse “istiğfar” Müminlere nispet edilirse de “dua” anlamına geldiğini ifade etmiştir (Râzî, 2015: II/735-740). Fiilin Allah'a nispet edilmesi halinde “عَلَى” edatının kullanıldığına dikkat edilmelidir. Dolayısıyla meallerde sallâ fiilinin hangi edatla kullanıldığına bakmadan bu fiilin geçtiği her yerde aynı anlamı vermek,<sup>2</sup> Arap

<sup>2</sup> Salât kelimesi, bazı ayetlerde tek başına bir isim olarak kullanılırken (el-Bakara 2/45; el-Ankebût 29/45) bazılarında “ن” bazılarında da “عَلَى” edatıyla kullanılmaktadır (el-Kevser 108/2; et-Tevbe 9/81; el-Ahzâb 33/56). Bazı ayetlerde ise “salât”

dilinin kurallarını bilmemek veya bilinen kurallara uymamak demektir. Her iki durumda da kabul edilmeyecek hatalar ortaya çıkmaktadır.

#### 2.4. Övgü, övme, güzellikle anma

Salât kelimesine verilen anlamlar arasında “övme ve güzel vasıflarla anma anlamı da vardır. Ferâhîdî, Allah'ın salât etmesi konusuna “övme ve güzel bir şekilde anma” (حسن الثناء) anlamı da vermiştir (Ferâhîdî, 2003: II/410). el-Ezherî, aynı açıklamayı Bakara suresi 157. ayeti (عَلَيْهِمْ صَلَوَاتٌ مِّن رَّبِّهِمْ) için yapmıştır (Ezherî, 1964: II/2048-2051). Ona göre bu ayette Allah, kullarını övmekte ve kendi zatı anıldığı gibi O da kullarını güzel vasıflarla anmaktadır.

#### 2.5. Desteklemek

Salat kelimesine verilen anlamlardan bir diğeri “destekleme, yardım etme ve zafere ulaştırma” anlamıdır. Salât kelimesini anlamlandırırken yardımcı/desteklemeyi de zikreden Ebu'l-Bekâ (ö. 1095/1684), Mücahid'e (ö. 102/720) ait bir görüşe yer verir. Ona göre Allah'ın salât etmesi, kulunu koruması ve kullukta başarılı kılmasıdır. Meleklerin salât etmesi yardım etmek (nasr, avn), müminlerin salat etmesi ise Hz. Peygamber'in emirlerine uyma anlamı taşır (Ebu'l-Bekâ, 2012: 466-467).

#### 2.6. İbadethane

Salât kelimesinin çoğul hali “salavât” (صَلَوَات) şeklinde gelir (el-Ezherî, 1964: II/2048-2051). Bu kelime bir ayette şöyle yer alır: “وَلَوْلَا دَفْعُ اللَّهِ النَّاسَ بَعْضَهُمْ بِبَعْضٍ لَّهُدِمَتْ صَوَامِعُ وَبِيَعٌ وَصَلَوَاتٌ وَمَسَاجِدُ يُذْكَرُ فِيهَا اسْمُ اللَّهِ كَثِيرًا” “Eğer Allah'ın, insanların bir kısmını bir kısmıyla defetmesi olmasaydı, içlerinde Allah'ın adı çok anılan manastırlar, kiliseler, havralar ve mescitler muhakkak yerle bir edilirdi.” (el-Hacc 22/40). Birçok dil ve tefsir âlimi (Ferâhîdî, 2003: II/410; Ezherî, 1964: II/2048-2051; Cevherî, 1990: .../ 596-597 İbn Sîde, 2000: II/239, 246) bu ayette geçen “salavât” kelimesini “Yahudilere ait ibadethaneler” olarak açıklamışlardır. Bu mekânlar, “havra” diye de anılmaktadır. Diğer kelimelerden “صَوَامِعُ-صَوْمَعَةٌ”, sözlüklerde Hristiyanlara ait küçük ev-ibadethane (savme'a) olarak bilinmekte ve manastır diye isimlendirilmektedir. “بَيْع-بَيْعَةٌ” kelimesi de Hristiyanların ibadet ettikleri mekan (bî'a), olarak yer almaktadır. (Fîzuzâbâdî, 1979: I/350; II/447, 872). “مَسَاجِدُ-مَسْجِدٌ”, kelimesi ise “secde” kelimesinin “zaman ve mekan ismi” formuna getirilmiş halidir. Secde edilen yeri gösteren bu kelime (Fîzuzâbâdî, 1979: I/350, II/521) her türlü ibadethaneyi kapsamaktadır. “Salavât” kelimesi de bunlar arasında sıralanmaktadır. O halde bu kelimelere başka anlamlar vermeye çalışmak (Yılmaz, 2021: 553) oldukça düşündürücüdür.

Salât kelimesinin İbrani asıllı bir kelime olup Arap diline geçtiğini söyleyen İbn el-Enbârî, bu kelimenin söz konusu dilde aslının (صلوئا) olduğunu, Araplar tarafından ıslah edildiğini (ta'rib) ifade eder. Dolayısıyla bu kelime ile Yahudilerin namaz kıldıkları mekânın kastedildiğini söyler (İbn el-Enbârî, 2009: 354-355). Nitekim aynı kökten türetilmiş olan “musallâ” kelimesi de Kur'ân'da şöyle geçmektedir: “وَأَتَّخِذُوا مِن مَّقَامِ إِبْرَاهِيمَ مَـصَلًّى” “Siz de Makam-ı İbrahim'den kendinize bir musallâ edinin!” (el-Bakara 2/125). Ayette geçen musallâ kelimesinin “namaz kılma yeri/namazgâh” olduğu açıktır. Bu kelime dilimize de geçmiş olup bugün bile kullanılan bir kelimedir. Ayetin devamında rükû ve secdenin de olması (وَعَهْدُنَا إِلَىٰ إِبْرَاهِيمَ وَإِسْمَاعِيلَ أَنَّ طَهَّرْنَا بَيْتِي لِلطَّائِفِينَ وَالْمُهَجِّرِينَ وَالرُّكَّعِ السُّجُودِ) (el-Bakara 2/125) ayrı bir

kelimesi “اقام” fiilinin nesnesi olarak gelmektedir (el-Bakara 2/43; el-Mâide 5/12). Arap dilinde fiillerin beraberinde kullanıldığı edata/harf-i cere göre anlamlarının değiştiği de bilinmektedir.

anlam ifade eder. Üstelik klasik kaynaklarda Müslümanların namaz kıldıkları yere da salavât denilebileceği bildirilmektedir. (İbn Manzûr, 1990: I/2230-2232)

### 2.1.7. Gereklilik/Lüzum, Devamlılık

Lüzum; “bir yerde kalmak, bitişik olmak, ayrılmamak, devamlılık” gibi anlamlara gelmektedir (Fîzuzâbâdî, 1979: IV/139). Bu anlamlar aynı zamanda salât kelimesine verilen açıklamalar arasındadır. Bir şey gerekli olup devam arz ettiği zaman “صلى” fiili kullanılmaktadır. Buradan hareketle namaz; en büyük farz olması ve kulluk için gerekli olması dolayısıyla bu adı almıştır (Ezherî, 1964: II/2048-2051).

### 2.8. İz sürmek, takip etmek

Salât kelimesi ile ilgili olarak dilcilerin üzerinde durduğu en önemli hususlardan biri şudur: Salât kelimesinin kökü olan “salâ” (صلا), “uyluk kemiği veya kuyruğun iki tarafındaki kemikler” demektir. Bu kökten gelen “musallî”(مُصَلِّي); “yarışta en önde giden atı izleyen, onun arkasından giden birinci atın uyluk hizasında bulunan ikinci at” için kullanılmaktadır (Ferâhîdî, 2003: II/410; İbn Sîde, 2000: II/239, 246; Ezherî, 1964: II/2048-2051). Namaz kılan kişi de önünde duran ve kendisine namaz kıldırın kişinin arkasına durduğu ve onun hareketlerine uyduğu için musallî olarak nitelenmektedir (er-Râzî, 2015: II. 735-740). Râgıb el-İsfehânî, “لَمْ تَكُ مِنَ الْمُصَلِّينَ” (Biz musalli olanlardan değildik) (el-Müddessir 43) ayetini “Biz Peygambere uyanlardan değildik” şeklinde izah etmiştir (İsfehânî, 2015: ...). Bu yorum, iz sürüp takip etmek eyleminin “uymak, tabi olmak ve taklid etmek” anlamlarıyla yakın ilişkisini de göstermektedir.

Sözlüklere ve tefsirlere dayanan bu bilgilerden şu sonuçlar çıkmaktadır: Öncelikle salât kavramı, medeni ve kültürel anlamda gelişmiş toplumlarda yerleşmiş bir olgudur. İkincisi de bu kelimenin Sami diller arasında bir tek kökten yayıldığı kanaatidir. Ayrıca salât kavramının sözlük anlamlarında genel olarak “saygı göstermek, yüceltmek, izlemek, devam etmek, saygı amacıyla eğilmek, dua etmek, bağlılığını göstermek gibi birçok anlamın bulunduğu ve bunların kulluk amacıyla eyleme dönüştürülen bir davranış biçimine delalet ettiği görülmektedir. Bu ifadeler kulluk makamında olan insan için söz konusudur. Aynı kelime, “üstünlük ve yücelik” anlamı ifade eden “على” edatı ile kullanıldığı zaman “saygıya karşılık vermek, ilgisini esirgememek, arz edilen ihtiyacı gidermek, kendi katında muhatabın saygın bir yeri olduğunu bildirmek...” gibi anlamlara karşılık gelmektedir. İşte bunlar da yukarıdan ve yüce bir makamdan (Yaratıcı/Tanrı) geldiğini ifade etmektedir. Bu haliyle salât, hangi toplumda veya dinde olursa olsun, ya da hangi kelime ile ifade edilirse edilsin ilk insandan beri var olan bir davranışın karşılığıdır. Bu anlamda salât, evrensel bir olgudur. İslami literatürde terimleşen salât ise “Tekbirle başlayıp selâmla son bulan, içinde kıyam, kıraat, rükû, secde, tesbih, dua gibi belirli hareket ve sözleri barındıran bedenî ibadeti ifade etmektedir (Yaşaroğlu, 2006: XXXII/350-357). Namaz ibadetindeki rükünlerin hepsi kulluğun bir yönünü yansıtmaktadır. Aynı zamanda fiilî ve sözlü bir dua niteliğinde olması, eğilmeyi, tazimi, takibi içermesi salât kelimesinin terim ve sözlük anlamları arasındaki ilişkiyi en açık biçimde göstermektedir (Yaşaroğlu, 2006: XXXII/350-352).

Dili Arapça olan bir toplum içinde inen Kur’ân, Arapların günlük dilde kullandıkları birçok kelimeye yeni anlamlar yüklemiş ve tevhid inancına dayalı yeni bir din dili oluşturmuştur. Salât kelimesinin dua anlamı korunarak bugünkü “namaz” anlamında kullanılması da bunun örneklerinden sayılabilir. Kur’ân’da birkaç anlama gelebilecek şekilde yer alan salât, namaz anlamının da eklenmesiyle özel ibadet türünü yansıtan dini bir kavram haline gelmiştir (Şimşek, 2012: I/28). O halde salâtın bağlamından koparılarak sözlük anlamlarından sadece birini seçmek “Mekke döneminin başında beş vakit namaz

yoktu öyleyse buradaki “salat” başka bir anlam ifade ediyor olmalıdır” diyerek yeni arayışlara girmek bir tefsir veya meal faaliyeti olmasa gerektir. Şimdi de “فَصَلِّ لِرَبِّكَ” emrine ilk dönem tefsirlerinde ne gibi anlamlar verildiğine bakalım.

İlk dönem kaynaklarında salât kelimesine şu anlamlar verilmiştir: Taberî, salât kelimesinin üzerinde fazla durmamıştır. Doğrudan “وَأَنْزَرَ” kelimesinin açıklamasına geçmiş, söz konusu ifadenin “namazda eli diğer elin üzerine koymak” (وضع اليد على اليد في الصلاة) anlamına da gelebileceğini söylemiştir. Bu durum, namaz hakkında açıklama yapmaya bile gerek duyulmadığının işareti sayılabilir. Sadece açıklamaların arasında salât için bir yerde “farz namazlar” (الصلاة المكتوبة) bir başka yerde de sabah vakti kılınan namaz (صلاة الغداة بجمع) ibarelerini kullanmıştır. (Taberî, 2000: XXIV/652-653). Ayrıca, ismini zikretmediği bazı kimselerin “bayram namazı” olarak anladıklarını da eserine eklemiştir. Şevkânî de aynı görüşleri tekrar etmiştir (Şevkânî, 1972: V/617). Bize göre burada salâtın mahiyeti üzerinde durulmamasının bir başka sebebi, bu tür kavramların önceden açıklanmış olmasındandır. Zira klasik tefsirlerin neredeyse tamamı tefsire Mushaf tertibine göre başlamıştır. Salat kelimesi de Fatiha’dan sonra gelen Bakara suresinin hemen başlarında yer almaktadır.<sup>3</sup> Begavî(ö. 516/1122) de bu emrin farz namazları kapsadığını ancak bayram namazının da kastedilmiş olabileceğini belirtmiştir(Begavî, 2006: VIII/554).

Mâverdi(ö. 450/1058), “فَصَلِّ” emrinin sabah namazına işaret ettiğini söyledikten sonra bayram namazı da olabileceği ihtimalini zikreder. (Mâverdi, 2012: IV/463). İbn Atıyye’ye(ö. 541/1147) göre ise salât ile genel anlamda namazlar kastedilmektedir. Ona göre bu emir, diğer şartlarıyla birlikte farz olan namazlarla birlikte nafil namazları da kapsamaktadır. (İbn Atıyye, 2001: V/529)

Sureyi önceki Maûn suresiyle ilişkilendiren Fahreddin Râzî(ö. 606/1210), cimriliğe karşı “kevser” verildiğini söyler. Yanılma, unutma, önemsememe (sevh) gibi olumsuz duygulara karşı “salli” emrinin verildiğini ifade eden müfessir, gösterişe karşılık “lirabbike” ifadesinin kullanıldığını, bunun ihlase işaret ettiğini, insanlar arası ihtiyaçların giderilmesi (maun) konusundaki duyarsızlık karşısında da “ve’nhar” emrinin verildiğini dile getirir. Bu ifadeler, sureler arası münasebetin gösterilmesi bağlamında geçse de konumuz açısından oldukça önemlidir. Nitekim bu görüş, daha sonra yazılan birçok tefsirde de yer almıştır. (Beydâvî, 2002: II/626; Ebu Hayyân 2010: VIII/520-521; Alûsi 2009: XV/478-481).

Mekke döneminde var olduğu açıkça görülen “salât/namaz” ibadetinin daha önceki dönemlerde olup olmadığı da konumuz açısından önem arz etmektedir. “Acaba namaz şimdiki haliyle anlaşılan bir ibadet şekline ne zaman büründü?” konusuna bakılabilir.

### 3. Namazın ibadetinin geçmişi

Namaz, ibadet türleri bağlamında Allah’ın Kur’ân’da zikrettiği ilk emirdir(Şimşek, 2015: 159; el-Karadâvî, 2014: 273). İlk inen surelerde de yer almaktadır (el-A’lâ 87/14-15; el-Müddessir 74/43; el-Müzzemmil 73/20; el-Alak 96/9-12; el-Mâûn 107/4-5) Namaz, ruhani itaatin tamamını kapsayan İslam nazarında cismani ibadetlerin başı konumundadır (Bursevî, 2013: III/52). Namaz kul ile rabbi arasındaki bağ olup tevhitte birlikte peygamberlerin tamamının tebliğinde var olan bir husustur (et-Tayyâr, 2015: 23-25). Şekil olarak bazı değişiklikler olsa da tüm ilahi dinlerde var olan bir ibadet şeklidir (İsfahânî, 201: 2...). İzutsu (ö. 1993), salât kelimesinin isim ve mana olarak önceki ilahi dinlerden

<sup>3</sup> Belki de bu yöntem, tefsirlerin en önemli kusurlarındandır. Çünkü daha sonraki ayetlerde gerekli açıklamaya yer kalmamakta, ayetlerin bağlamı da arada kaybolabilmektedir. Ancak bu kusur, Kur’ân kavramlarının bilinmesine engel olmayıp, geçmiş bütünüyle suçlamayı gerektirecek bir hata olarak görülmemelidir.

alındığı konusuna değindikten sonra, namazın İslam öncesi dönemde de bilinen bir kulluk biçimi olduğunu ifade eder (İzutsu, 2014; 225-228).

Müslümanlıktaki namazın önceki toplumların ibadetlerinden devşirme olduğu iddiaları, bu ibadetin önceki dinlerin mensupları tarafından da icra edilen bir eylem olduğunu ispat etmektedir. Bu düşünceye göre Hz. Peygamber, içinde yaşadığı toplumdan ibadet şeklini almış ve bu ibadeti Kur'ân'ın öngördüğü tevhit anlayışına göre şekillendirerek devam ettirmiştir. Onun etkilendiği toplumlar arasında putperest halk olduğu gibi Hristiyanlar ve Yahudiler de vardır (Paret, 2012: 99-100; Krş. Gözeler, 2005; 4; Karaalp, 2017: 157-158). Ancak bu durum, namaz için bir kusur değil, önceki ilahi dinlerde de var olan köklü bir ibadet olduğunun ispatıdır.

Namazın ne zaman farz olduğu konusu da tartışmalıdır. Ancak bu tartışmalar, risaletin başlangıç dönemlerinden itibaren namazın var olduğu gerçeğini değiştirmez. Zira, tarihi kaynaklarda, ilk Müslümanlardan olan Hz. Ali'nin "Hz. Peygamber'i namaz kılariken gördüğü (يُصَلِّي) ve onunla namaz kıldığı (صَلَّى) bilgileri yer alır. (İbn Hişâm, 1936: 139). Hz. Ali o zamanlar on yaşlarındadır.

İbn Hacer'e (ö. 852/1448) göre beş vakit namaz, Mekke döneminde ve İsrâ gecesinde farz kılınmıştır. Ayrıca namazın hicret öncesinde iki rekât olduğu, Medine döneminde dört rekâta çıkarıldığı rivayetleri vardır. Bir kez daha vurgulamak gerekirse namaz, Mekke döneminde de var olup (İbn Hacer, 2004: I/540-546) Müşriklerin bile bildiği bir ibadettir. Zira ilk inen surelerden Alak suresinde müşriklerden olup adı anılmayan birinin, namaz kılariken Hz. Peygamber'i gördüğü ve onu engellemeye çalıştığı konu edilir (el-Alak 96/9-10). Tefsirler, bu kişinin Ebu Cehil diye bilinen Amr b. Hişâm olduğunu söyler (Mukâtil, 2003: III/501; Taberî, 2000: XXIV/523; Sa'lebî, 2002: X/246; er-Râzî, 1981: XXXI-XXXII/20-21 Beydâvî, 2002: II/610).

İlk dönemde Hz. Peygamber'in namazlarının kıraat ağırlıklı olduğu ifade edilmektedir (Çalışkan, 2013: 265). Müzzemmil sûresindeki "kum" (قم) emri namaz ve devamındaki "وَرَيْلَ الْقُرْآنِ تَرْتِيلاً" (Kur'ân'ı tertil üzere oku)(el-Müzzemmil 73/2-4) şeklindeki tavsiye, namazdaki kıraate işaret olarak anlaşılmalıdır (Semerkandî, III/509; Begavî, 2006: VIII/256; Kurtubî, 2002: XIX/35). İsrâ suresi 78. ayette yer alan "Kur'ân'el Fecr" (قُرْآنَ الْفَجْرِ) ifadesi de "sabah namazı" olarak tefsir edilmiştir. Çünkü namazın içinde kıraat vardır(Kurtubî, 2002: X/305).

Kur'ân, namazın önceki dinlerde ve geçmiş peygamberlerin tebliğinde de var olduğunu açıkça ifade eder. Hz. İbrahim'den bahseden ayette geçen salât/namaz (İbrahim 14/40), kendisiyle birlikte oğlu İsmail tarafından ikame edilen bir ibadet türüdür. Hatta İsmail Peygamber'in namazı ailesine de emrettiği haber verilir (Meryem 19/55). Aynı şekilde namaz Şuayb (Hûd 87), Zekeriyya (Âl-i İmrân 3/39) ve İsa (Meryem 19/31) peygamberlerin de hayatlarında vardır. Namaz, peygamber olup olmadığı kesin olmayan Hz. Lokman'ın oğluna verdiği öğütlerin başında gelmektedir. Ayrıca namaz, İsrail oğullarına da emredilmiştir(el-Bakara 2/43).

Kaynaklar, risaletin ilk yıllarında Mekke'ye gelerek Müslüman olanlardan Ebu Zerr el-Gıfârî'nin Kâbe'ye dönerek namaz kıldığını, Hanifler diye adlandırılan insanların da İslam'dan önce aynı ibadeti gerçekleştirdiklerini bildirmektedir. (Alî, 2015: 24-65; Azimli, 2015: 87-96). Kur'ân, münafıkların namazından da bahseder. Onların namaz kılmada samimiyetsiz oldukları ve tembellik yaptıkları bildirilir (el-Maûn 107/4-5). Müşriklerin salatının ise Kâbe etrafında ıslık çalmak ve el çırpma şeklinde olduğu haber verilir (el-Enfâl 8/35).

Namaz öncesi ezan okunarak çağrı yapılması (el-Mâide 5/58), namazdan önce abdest alınması ve su bulunamazsa teyemmüm edilmesi (el-Mâide 5/6) gibi hususlar, bu ibadetin maddi ve manevi hazırlık gerektiren bir ibadet olduğunu gösterir. Ayrıca namaz kılacak yerin temiz olması (el-Bakara 2/125.), namazdayken ayakta durulması (el-Müzzemmil 73/2), Kur'ân okunması (el-İsrâ 17/110) gibi rükünler, namazın eda edilmiş biçimini açıkça nitelemektedir. Huşu içinde eda edilmesi (el-Müminun 23/2) de bunun şekil ve mana bütünlüğünü göstermekte, cismani olduğu kadar ruhani bir ibadet olduğunu da gözler önüne sermektedir.

#### 4. Kevser suresinin nüzul dönemi

Kevser Suresinin hangi dönemde indiğine dair farklı görüşler ileri sürülmüştür. Begavi, Fahrüddin Râzî, Süyûtî (ö. 911/1505) ve Alûsî (ö. 1270/1854) gibi alimler surenin Mekke'de indiğini söylemişlerdir. Adı geçen müfessirler, görüşlerini İbn Abbas'a dayandırmışlardır (Bagavî, 2006: VIII/554; Râzî, 1981: XXXI/110-120; Suyûtî, 2003: XV/695-706; Alûsî 2009: XV/478-481 ).

Ebu Hayyân, meşhur olan görüşe göre surenin Mekki olduğunu ancak cumhurun Medeni olarak gördüğünü zikreder( Ebu Hayyân 2010: X/555). Medeni olduğu görüşü Hasan el-Basrî ve Katade'ye dayanmaktadır. Mekki oluşunu zayıf bulan İbn Kesir de Medeni olduğu görüşündedir (İbn Kesîr, 1999: V/562-564).

Taberî, “فَصَلِّ لِرَبِّكَ وَأَنْحَرْ” ayeti ile ilgili olarak Said b. Cübeyr'den (ö. 94/713) gelen bir rivayet nakleder. “Bu ayet Hudeybiye gününde inmiştir” diyen sahabinin aktardığına göre Cebrail, o gün Hz. Peygamber'e gelerek “Kurbanını kes ve dön” demiştir. Hz. Peygamber de önce kalkıp hutbe vermiş, sonra iki rekât namaz kılmış, en sonunda da develerin yanına giderek onları boğazlamıştır (Taberî, 2000: XXIV/655).

Sure ile ilgili rivayetlerin çokluğu ve her bir rivayetin değişik konular bağlamında gelmesinin, ayetlerin tefsirinin de farklı olmasına sebep olduğu söylenebilir. Nitekim surenin Mekki olduğu fikri güçlü olmasına rağmen -Ebû Hayyân'ın(ö. 745/1344) da ifade ettiği gibi- âlimlerin çoğu sûreyi Medenî saymışlardır. Kevser suresinin Medenî olduğunu söylemeye iten sebeplerden biri de Said bin Cübeyr'e ait olan rivayet olabilir.<sup>4</sup> Bu ve buna benzer rivayetlerin etkisi bir yana “salât”ın “nahr” ile birlikte zikredilmesi, müfessirlerin bir kısmının “salât”ı bayram namazıyla, “nahrı” da kurbanla ilişkilendirmelerine sebep olmuştur. Bunların da Mekke'de olmayacağı noktasından hareketle surenin Medeni olduğu görüşü dile getirilmiştir.

#### 5. “Ve'nhar” emrinin anlamı

Kevser suresinin anlamlandırılmasında etkin olan ikinci kelime “وَأَنْحَرْ” emri ve bu kelimenin kök anlamıdır. Önce bu emrin temel tefsir kaynaklarında nasıl anlaşıldığına sonra da meallerde ne şekilde yer aldığına bakalım.

##### 5.1. Tefsir kaynaklarında “Ve'nhar” emri

Hasan el-Basrî(ö. 110/728), ayette geçen “وَأَنْحَرْ” emrini “boğazla” Mücahid (ö. 103/722) ise “(develeri) boğazla” şeklinde anlamlandırmıştır (Taberî, 2000: XXIV/653-654). İbn Kuteybe (ö. 276/889) ve İbn el-Cevzi (ö. 597/1201), bu ifadeyi yukarıdakine benzer bir şekilde “kurban kes” olarak açıklamışlardır

<sup>4</sup> Said b. Cübeyr'in rivayeti Hudeybiye'de Cebrail'in Hz. Peygamber'e ne yapması gerektiğine dair rehberlik etmeye yönelik olsa gerektir. Nitekim bu rivayete dayanarak Medeni olduğunun söylenmesi surenin nüzul sebebini anlatan tarihi bilgilerle de çelişmektedir.

(İbn Kuteybe, 541; İbn el-Cevzî, 2015: IX/249). İbn Abbâs (ö.68/687), Mücahid (ö.102/720), İkrime(ö.105/723), Said b. Cübeyr, Katade(ö. 117/735), Ata (ö.114/732) ve Süfyân es-Sevrî(ö. 161/778), “Kurban bayramında develeri Mina’da kurban etmek” olarak izah etmişler ve “وَأَنْحَرُ” emriyle Hz. Peygamber’e kurban kesmesinin emredildiğini söylemişlerdir. (Taberî, 2000: XXIV/653-655; Mâverdî, 2012: VII/355). Mukâtil (ö. 150/767) ve Ferrâ (ö. 207/822) gibi ilk dönemin önemli tefsir âlimleri de “Kurban Bayramı günü kurban kesmek, develeri kurban etmek” olarak anlamışlardır (Mukâtil, 2003: III/528; Ferrâ, 2002: III/184). Görüşlerini aktardığımız dil ve tefsir âlimleri, Kur’ân’ın nüzul dönemine yakın bir zamanda yaşamış ve tefsir ilminin gelişiminde, sistemleşmesinde ve günümüze aktarılmasında öncü rolü üstlenmiş kimselerdir. Ayrıca onlar, kelimeler arasındaki incelikleri ve bir ifadenin hangi bağlamda hangi anlama gelebileceğini ayırt edebilen kimselerdir. Yine onlar da bilmektedir ki sığır, manda, koyun ve keçi cinsinden hayvanların yatırılıp çenelerinin hemen altından boğazlanmak suretiyle kesilmesi “zebh” (ذَبْح), devenin ayakta sol ön ayağı bağlanarak göğsünün hemen üzerinden boğazlanması ise “نَحْرُ” (nahr) fiiliyle ifade edilir (Bardakoğlu, 2002: XXVI/436-440). Nitekim Zeccâc, Zemahşerî (ö.538/1144) ve Neseî (ö. 710/1310) gibi müfessirler de aynı görüşü paylaşarak çeşitli açıklamalarda bulunmuşlar ve ayetteki "ve'nhar" emrinin hayvanı boğazlamakla ilgili olduğunu söylemişlerdir. (Zeccâc, 1988: V/369; Zemahşerî, 1998: IV/802; Neseî, 2000: III/686).

“Ve'nhar” kelimesi ile ilgili olarak farklı görüşe sahip olanlar da olmuştur. Hz. Ali (ö. 39/660), namaz kılariken sağ eli sol elin üzerine koymak veya tekbir sırasında elleri kaldırmak olarak anlamış ve bu eylemin “Rabbin şanını yüceltmek” amacıyla emredildiğini ifade etmiştir (Taberî, 2000: XXIV/652). Dahhâk (ö. 105/723), “Allah’tan istemek” (Taberî, 2000: XXIV/653); Süleyman et-Teymî de “duada elleri göğüs hizasına kaldırmak” anlamına geldiğini ifade etmişlerdir (Sa’lebî, 2004: III/313). Zeyd b. Ali (ö. 122/740), “kableye yönelmek” demiştir (Zeyd b. Ali, 1956: 503). Mekki b. Ebî Tâlib (ö. 437/1045), kurban kesmek anlamını önceledikten sonra “tekbir getirirken elleri kaldırmak” anlamını da eklemiştir (Mekkî, 2008: 8467-8472). Râgıb el-İsfahânî(502/1108), “وَأَنْحَرُ” fiilinin anlamlarından birinin “nefsin isteklerini kontrol altına almak ve şehveti kesmek” olduğunu söylemiştir (İsfahânî, 2002/794). Buna göre Allah Teâla, peygamberinden kendini ibadete vermesini ve nefsinin isteklerinden kurtulmasını istemiştir. İsfahânî’nin bu görüşü, namaz ve kurban anlamını verdikten sonra zikrettiğini de hatırlatmakta yarar vardır. Rivayet tefsirinin önemli isimlerinden İbn Kesîr, “nahr” kelimesinin kurban kesmeye delalet ettiğini vurguladıktan sonra, bunun dışındaki tüm yorumları garip bulduğunu ifade etmiştir.(İbn Kesîr, 1999: V/562-564)

Önemli tefsir kaynaklarında “kurbanı boğazlamak” anlamının ilk sıralarda yer aldığı görülmektedir. Fakat surenin Mekkî olduğu görüşünü eleştiren bazı müellifler şu tarzda değerlendirmeler yapmışlardır: “Mekkî olan bu sure, kronolojik olarak 15. sırada yer almaktadır. Dolayısıyla bu dönemde kurbandan söz edilmesi pek anlamlı gelmemektedir. Zira söz konusu emri kurban olarak değerlendirmek için surenin Medine’de inmiş olması gerekir. Hâlbuki âlimlerin çoğu onun Mekkî bir sure olduğunu söylemiştir. Böyle olunca “وَأَنْحَرُ” emrini kurbanla ilişkilendirme imkânı ortadan kalkmaktadır. (Demirci, 2017: III/650). Benzer gerekçelerden dolayı olsa gerektir ki gelenekten farklı olarak şu şekilde meallendirmeler de olmuştur:

Külünkoğlu: O halde yalnız Rabbine ibadet et ve dik dur (kimseye boyun eğme!)

Y. N. Öztürk: O halde sen de Rabbin için namaz kıl/ dua et ve göğsünü gererek dimdik dur/ellerini bağlayıp kıyam et/namazı vakti girer girmez kıl/kavrayışını bilgi ile derinleştir/eti yenecek hayvan kes!

Yüksel: Rabbin için namaz kıl ve kendini ada/yönel!

Yorulmaz: Rabbin için namaz kıl ve zorluklara göğüs ger! (<https://www.kuranmeali.com/>(Erişim: 15.07.2023).

Elik-Coşkun: “Öyleyse sen de onlara aldırmadan tevhit yoluna devam et! Sırf rabbine ibadet et ve O’nun hiçbir ortağı olmadığını söyle!( Elik&Coşkun, 2013: )

Eliaçık: Rabbin için destekleşme/dayanışma için ol ve karşılaşacağın güçlüklerle göğüs ger (Eliaçık, 2021: 109).

Yılmaz: Öyleyse rabbin için salât et ve karşılaşacağın zorlukları göğüsle! Ayete böyle anlam verildikten sonra "salâat et" emri “mâli yönden ve zihinsel açıdan destek ol” şeklinde, “ve’nhar” emri de “toplumu aydınlatmaya çalış” şeklinde yorumlanmıştır (Yılmaz, 2021: 51).

Yukarıdaki meallerde, nahr kelimesinin göğüs bölgesi olmasından dolayı “dik durmak, başkalarına boyun eğmemek” gibi anlamlar seçilebilmiştir. Bizce bu anlamlar, ayetin bağlamıyla ilgili değildir. Zira dik durmak ve başkalarına boyun eğmemek türünden eylemlerin Arap dilinde hakiki ve mecazi birçok karşılığı vardır.

Elleri boğaza götürmek, elleri bağlayıp kıyam etmek, tekbir alırken elleri kaldırmak, namaz kılarken kibleye yönelmek gibi anlamlar, böyle kısa ve özlü bir surenin konusu olamazlar. Zira bunlar zaten namaz eyleminin içinde var olan ama namaz ibadetini farklı kılan ameller değildirler.

Zorluklara karşı durmak, zorluklara göğüs germek, zorluklarla mücadele etmek konuları da Kur’ân’ın tavsiye ettiği konulardır. Bunların başında sabır gelir. Zaten sabır, Arapça bir kelime olup birçok ayette yer alır. Mücadele, cihad, gibi kelimeler de Kur’ân’da yeterince yer alan kavramlardır. Ayrıca başkalarıyla mücadele etmek, zorluklara karşı koymak gibi kelimeler, işteşlik bildiren kelimelerdir. Bunların da ayrı formları vardır. “Nahr” gibi üçlü (sülasi) bir kelimeyi söz konusu forma döndürmeden böyle bir anlam takdir etmek dilin kurallarına aykırıdır.

Mali yönden ve zihinsel açıdan destek olmak, toplumu aydınlatmak gibi konular da tamamen genel ifadelerdir. Bunlarla neyin kastedildiği ve zihinsel olarak nasıl bir desteğin söz konusu olabileceği konusu irdelenirse birtakım somut örneklendirmeler yapılabilir. Verilecek her bir örneğin karşılığının da kendine ait terimleri vardır. Durum böyle iken Araplar arasında sıradan ve her zaman olan deve boğazlamayı ifade eden bir kelimeyi tamamen öznel ve ucu açık ifadelerle izah etmeye kalkmak makul bir yaklaşım değildir. Bu bağlamda nahr kelimesinin İslam öncesi Arap toplumunda ve Kur’ân’ın indiği dönemde nasıl kullanıldığı ve ne anlamlara geldiği de şu şekilde özetlenebilir:

## 5.2. Nahr Kelimesinin Tahlili

Nahr (نحر) kelimesi, sözlüklerde şu anlamlarla karşılanmıştır:

a. Deveyi (sığır veya koç gibi hayvanları) boğazlamak: N-h-r kökü, geçişli bir fiil olarak kullanıldığı zaman “نَحَرَ النَّاقَةَ” (deveyi boğazladı), ve “دَبَحَهَا مِنْ مَنَحَرِهَا” (onu boğazından kesti) anlamına gelir (İbn Manzûr, 1990: V: 229, <https://www.dohadictionary.org/dictionary>. Erişim:10.06.2023). Buradan anlaşılmaktadır ki “nahr”, diğer hayvanların kesimi için kullanılsa da özellikle deveyi boğazlamaya özel bir fiildir. Diğer hayvanlar için daha çok “نَبَّحَ” fiili tercih edilmektedir. Çünkü devenin kesildiği yer ve kesim şekli farklıdır. Nitekim cahiliye dönemi şairlerinden Uhayha b. Culâh el-Evsî (ö. 496), kendisini övdüğü bir şiirde “n-h-r” fiilini deveyi kesmek anlamında şöyle kullanmaktadır:



إِنِّي وَ الْمَشْعَرِ الْحَرَامِ وَ مَا حَبَّتْ فُرَيْشٌ لَهُ وَ مَا نَحَرُوا kestikleri kurbanı yemin olsun ki ben ...” (el-Evsî, 1979: 55, 60,66). Bu şiirde cahiliye döneminde de olsa Mescid’i Haram’a saygı gösterildiği, hacca dair bazı ritüellerin yerine getirildiği ve en önemlisi de gerek Allah’a gerekse putlara kurbanlar kesildiği... anlaşılmaktadır. Diğer yandan “n-h-r” fiili, tef’îl formunda da kullanılmakta (نَحَرَ الْإِبِلَ) ve aynı anlam kastedilmektedir. Araplar, misafirlerine besili develerini kesen cömert kişi için “إِنَّهُ لِمِنَحَارٍ بِوَأَنَّكَهَا” tabirini kullanırlardı (Cevherî, Sıhâh, II/824).

b. Göğsüne/gerdanına vurmak: Fiil bu anlama da gelmektedir (نَحَرَ فِي نَحْرِهِ). Ancak bu ifade, çoğunlukla deveyi boğazlarken bıçağı göğsünün üst kısmına vurmak anlamında kullanıldığı ve “göğsünün en üst tarafından boğazladı” (دَبَّحَهُ مِنْ أَعْلَى الصَّدْرِ، مِنْ الْعُنُقِ) anlamına geldiği ifade edilmektedir.

c. Deve (veya benzeri hayvanları) öldürmek: Araplar, deveyi öldürdü anlamına “نَحَرَ الْبَعِيرَ وَنَحَوَهُ” ifadesini de kullanmaktadırlar. Sonuçta aynı anlama çıkmaktadır.

ç. Bir işi ilk vaktinde yapmak: “نَحَرَ الْعَمَلَ” cümlesinde fiil bu anlama gelmektedir.

d. Namazı vaktinde kılmak: Salât kelimesi fiile nesne yapıp “نَحَرَ الصَّلَاةَ” dendiği zaman “Namazı kıldı” veya “Onu vaktinde eda etti” (أَدَّأَهَا فِي وَقْتِهَا) anlamı ortaya çıkmaktadır.

e. Bir işi sağlam ve düzgün yapmak: Fiilin bir başka kullanım şekli “نَحَرَ الْأُمُورَ عِلْمًا” olup “Onu düzgün ve sağlam yaptı” (أَتَقَّنَهَا) anlamını ifade etmektedir.

Sözlüklerde dikkat çeken konu, fiilin boğazlama anlamında kullanıldığı yerlerde devenin nesne olarak zikredilmesidir. Bunun dışındaki kullanımlarda başka nesnelere gelmekte ve farklı anlamlar ortaya çıkmaktadır. Dolayısıyla fiili anlamlandırmada nesne de önemli bir görev üstlenmektedir.

f. Kelimenin farklı formları: Kelime farklı formlara dönüştürülerek ya da terkip haline getirilerek de kullanılmıştır. Nahr kökü, dönüşlük ifade eden forma aktarıldığı zaman “النَّحَرَ” denmekte ve kendi canına kıydı (فَتَلَ نَفْسَهُ) anlamına gelmektedir. Nitekim bu kelime (intihar) dilimize de geçmiş olup asırlardır anlamı hiç değişmeden kullanılmaktadır. Bu durum kökün asli anlamını gösteren önemli bir araçtır. Ayrıca bu fiil “على” harfi ile kullanıldığı zaman insanların bir konuda hırslı olmalarını ve birbirlerinin boğazını sıkarcasına ve birbirlerini boğazlarcasına o şeye hücum ettiklerini ifade etmektedir (İbn Manzûr, 1990: V: 229; Cevherî, Sıhâh, II/824). Bu tür anlamların baplar ve edatlarla sıkı sıkıya ilişkili olduğu bir kez daha ortaya çıkmaktadır.

Nahr kelimesinden türemiş diğer kelimeler şunlardır: “النَّحْرُ” (İnsanın veya hayvanın göğüs kısmı/صَدْرُ); “المَنْحَرُ” (Devenin boğazı/boğazlandığı bölge/مَكَانُ النَّحْرِ فِي الْحَلْقِ); النَّحُورُ (Hayvanları çokça boğazlayan). Ayrıca “يَوْمُ النَّحْرِ” ifadesinin, “hacda kurbanların kesildiği onuncu gün” (يَوْمُ عِيدِ الْأَضْحَى، أَيِ الْيَوْمِ الْعَاشِرِ مِنْ ذِي الْحِجَّةِ) anlamına geldiği bilgisi kaynaklarda yer almaktadır. Bu bilgiler, “nahr” fiilinin Araplarca bilindiği, gündelik hayatta kullanıldığı ve öncelikle “deveyi boğazlamak” anlamına geldiği gerçeğini gözler önüne sermektedir.

## 6. Kurbanın tarihsel kökeni

### 6.1. Kurbanın gerekçeleri

Kurban, semavi dinler nezdinde önemli bir konuma sahip olduğu gibi tüm beşeri inanç sistemlerinde de merkezi konumda yer alan ayinlerdendir. Zira antik metinler ve tarihi/arkeolojik bulgular, farklı

inanışlar için benzer ritüellerin bulunduğunu göstermektedir. İnsan ile kutsal bildiği varlık (Tanrı veya tanrılaştırılan nesnelere) arasında kurulacak olan tüm iletişim yollarının kavşak noktasında yer alan kurban, toplumların yaşayışlarına da yön veren bir etkinlik olmuştur. Özellikle iptidai dinlerde insanlar, zor durumda kaldıkları veya herhangi bir felaketi ucuz atlattıkları zaman kan akıtma ihtiyacı duymuşlardır. Paleolitik devirlerden itibaren kötülüklerden korunma amacıyla Tanrı'ya/Tanrılara hayvan, insan veya adak hediyeleri kurban olarak sunulmuştur (Frazer, 2012:II/128). Bu anlayış, insanın doğasında (fitrat) yüce bir varlığa sığınma duygusunun var olduğunun da delilidir.

Genel anlamda dini karakter taşıyan kurban, tapınılan tabiatüstü varlık veya varlıklara yakın olma, verilen nimetlere karşı şükran duygularını ifade etme veya bir takım meşru taleplerde bulunmak amacıyla sunulan nesnelere takdime dense de kurban, boğazlama ve kan akıtma yoluyla olmaktadır (Güç, 2002: XXVI/433-435). İlahi vahiyden nasiplenmemiş ilkel toplumlarda da insanlar, tanrıların günlük yaşantılarında yeryüzüyle ilişkili olarak yaşayan varlıklar olduklarını düşünmüşlerdir. Bu yüzden tanrılar, kimi zaman bir ruh olarak tanımlanmış ve bu ruhlar, belli nesnelere aktarılmıştır. Kulluk da söz konusu nesnelere yönlendirilmiştir. Bir başka ifade ile yeryüzündeki kimi varlıklar, Tanrı'nın simgesi veya temsilcisi olarak görülmüşler ve kulluğun gerekleri onlar için yapılar olmuştur... (Yazıcı, 2023: 6) İlahi dinler özelinde ise Yaratıcı, bütün nimetlerin var edicisi, gerçek sahibi ve bağışlayıcısıdır. Bu nimetlere sahip olan insanların, nimet sahibine karşı minnet duygusu taşımaları ve bu duyguları çeşitli biçimlerde ifade etmeleri doğaldır. Bu haliyle kurban, nimeti itiraf ve şükür ifade etmenin en etkili yollarından biri olmayı hak eder.

Hediyeleşme olarak Kurban: Kurban bir tür hediyeleşmedir. Bu durum, kurbanın en anlaşılır yönlerinden biri olsa gerektir. Kurban etme sürecinde bazı istekleri ve ihtiyaçları olan kişi, hediyeleşmeyi başlatan taraf olur. İsteğin bedeli olarak belirlenen nesnenin sunumundan sonra gerçekleşmesi beklenen durumun arzına geçilir ya da kötü görülen bir durumun ortadan kalkması talep edilir. Söz konusu durumun ortadan kalkmasıyla da hediyeleşme takdim amacına hizmet etmiş olur (Yazıcı, 2023: 7-10).

Fedakârlık Olarak Kurban: Kurban bir fedakârlıktır. Fedakârlık yapan insan, değerli bir şeyden vazgeçerken ilah olarak tanıdığı varlığa bağlılığın derecesini de göstermiş olur. Çünkü fedakârlık, bir tür vazgeçiş ve bunu yapan kişi, verirken kendini de mahrum etmektedir. Fedakârlık yapan için sevdiğinden vazgeçme, ilk bakışta anlamlı görünmeyebilir. Ancak sunulan hediye/armağanın alınması kabul edilmesi karşılığında ilahi âlemin de karşılık vermesi beklenir. Bu tür duygular, insanların tabiatüstü âleme ve aşkın varlığa daha yakın olma hissi verir (Eliade, 2018: 51). İnsan, kurban fikri ile kendinden vazgeçmeyi, kendi dışındaki bir varlık için bir başka varlıktan feragat etmeyi öğrenir (Cassirer, 2016: 301-302). İnsan için yüksek ve yüce sayılabilecek bu duygu kurbanın "kan akıtmak veya sade bir şiddet duygusunu tatmin etmek" olarak görülemeyeceğini ispatlar. Zira kanı akıtılan varlık insan katında değerlidir. İnsanın değerli olandan vazgeçme duygusu, kurbanı ibadet konumuna yükselten bir unsur olarak tezahür eder.

Kefaret Olarak Kurban: Kefaret, bir günahın telafisini yapmak, hatayı gidermek ve oluşan kötü durumdan kurtulmak için yapılan eylemlerdir. Arapçadan dilimize geçmiş olan kefare (keffâret), "örtmek, gizlemek ve inkâr etmek gibi anlamlara gelen "küfür" kökünden türetilmiştir. Kefaret; günahları örtücü/onları telafi edici mahiyette olan kurban, sadaka veya oruç gibi eylemlerle gerçekleştirilir. Bu kelime İbrani dilinde aynı anlama gelen "kappâra" köküyle lafız anlam ve yakınlığına sahiptir. Süryanicede (kefar) Asurcada (kaparu) gibi kelimelerin aynı anlamı karşılması, kaynağın aynı oluşunu göstermektedir (Katar, 2022: XXV/177-179). Semavi dinlerde var olan kefare kurbanları, ilkel

kabile insanları arasında da en etkili kefarete aracı olarak yerini almıştır. Orta Afrika kabilelerinin birinde başa gelen hastalıkların veya baş edilemeyen felaketlerin işlenen günahlara bağlandığı görülmüştür. Bunlar da ancak, toplu halde icra edilen kurban ayinleriyle uzaklaştırılmaya çalışılmıştır. Bu anlayışa dayalı olarak hastalık veya felaketin bir boğaya yüklendiğine ve bu hayvanın dualar eşliğinde Tanrı'ya sunulduğuna tanıklık edilmiştir (Brown, 1991: 23, 33-35).

## 6.2. Eski Uygarlıklarda Kurban

Kurbanın eski uygarlıklarda da oluşu, onu sadece İslam'a mal edip bir suçlama aracı kılmanın önüne geçecek nitelik arz etmektedir. Söz gelimi Antik Yunan toplumlarında kurban ritüelleri toplumsal hayatı düzenleyecek ölçüde yaygındır (Burkert, 1983: 37. Krş. Yazıcı, 2023: 3). Kurban ritüelleri, şehir devletlerinin ortak törenleri arasındadır. İki kent arasında bir anlaşmaya varıldığı, herhangi bir politik veya askeri hareket planlandığı zaman işe kurban ile başlanmıştır. Bir anlaşmanın sonuçlandırılması, önemli işlerde görev alınması, yöneticilerin göreve başlaması ya da meclisin açılması gibi durumlarda kurbanlar kesilmiştir (Detienne - Vernant, 2020: 1/11-12). Kurban Yunan toplumlarında bir arınma aracı olarak da görülmüştür. Kutsal mekânlara gitmeden önce yıkanma, günah işleyen kişinin arınması için temizlik anlamına gelen bazı eylemleri gerçekleştirme söz konusudur. Bunun için yaratıcıya dua edildiği gibi kurban da takdim edilmektedir (Akçay, 2021: 84).

MÖ 3000 yıllarında Mezopotamya bölgesinde şehirler kurulduğu ve bu şehirlerde tapınakların olduğu bilinmektedir. Belirli bir kültür ve şehirleşme seviyesine ulaşan Sümerler, dini saiklerle tapınaklar inşa etmişlerdir. Dinin sosyal hayat için belirleyici olduğu Mezopotamya toplumlarında insanlar, kendilerini belirli tanrı veya tanrıçaya adanmışlar, onlara dualar etmişler, isteklerini bildirmişlerdir. Başka tanrılardan, kötü ruhlardan ve kötülüklerden korunmak amacıyla kurbanlar kesmişlerdir... (McCall, 2017: 37-42. Krş. Yazıcı, 2023: 30-33). Bu şekilde onlar, Tanrıların sevgisini kazanmayı ve gazaplarından korunmayı amaçlamışlardır.

Eski uygarlıklar, tek tanrı inancıyla çok tanrıcılık anlayışının birbirine karıştığı toplumlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Tevhid inancının gereği olan ibadet anlayışı karmaşık biçimde de olsa putperest toplumlarda da uygulanmıştır. Bu noktada bizi ilgilendiren taraf, kurbanın neredeyse tüm ilkel toplumlarda uygulanmasıdır. Söz gelimi Hititlerde de kurbanın bir ibadet olarak icra edildiği ve bu ibadetin şükran, adak, kefarete ödeme, hoşnutluk kazanma gibi amaçlarla gerçekleştirildiği bilinmektedir. Ülkede yetişen ilk ürünler, ilk meyveler ve bir yaşına girmiş hayvanlar, Tanrıları hoşnut etmek için kurban olarak sunulmuşlardır. Kurbanlık olarak da genellikle öküz, koyun veya keçi tercih edilirken bu kurbanlıkların iyi, sağlıklı ve kusursuz olmalarına özen gösterilmiştir. Ayrıca hayvanların boğazlarından kesilerek kurban edilmeleri ve az da olsa insanların dahi kurban edilebildikleri (Armutak, 2013: 175) konumuz açısından önem arz eden hususlardır.

Fenikeliler, dini ve kültürel anlamda Babil, Asur, Mısır, Frigya ve Urartu gibi dönemin toplumlarından etkilenmişlerdir. Yine de onlar ibadetlerini ve kurbanlarını özgün bir şekilde icra etmişlerdir. Belirli zamanlarda çocukları da kurban etmiş olan Fenikeliler (Karageçi, 2019: 220) kurbana özel önem vermişlerdir. Tanrıların beşeri vasıflarla niteleyen Fenikeliler, kurbanlarını ana tanrıça Kybele'ye sunmuşlardır. Kıymetli gördükleri boğa kurban için seçilirken kesilecek yer de kutsal ağaç olan çam ağacının yanındır. Fenikeliler ürünleri için bereket dilemek, zafer kazanmak (Armutak, 2013: 175-176), ailevi veya toplumsal bir krizden kurtulmak, sağlığa kavuşmak, rahat yolculuk yapabilmek veya kıtlıktan kurtulmak gibi sebeplerle kurbanlar adanmışlardır (Karageçi, 2019: 220; Yazıcı, 2023: 40-42). Sebep ne olursa olsun kurban, inanca dayalı hayatın önemli bir parçasıdır.

### 6.3. Semavi dinlerde kurban

Semavi dinlerde bir tür ibadet olan kurban, “belirli şartları taşıyan hayvanı kesmek” ve “kesilen hayvan” anlamında kullanılan Arapça bir kelimedir. Bütün dinlerin ana temalarından birini oluşturan kurban, Latin kökenli dillerde sacrifice, (kutsamak, bir nesnenin tanrıya sunularak kutsanması), offering ise (Tanrı’ya hediye sunma, takdime) kurban karşılığında kullanılmaktadır. Kurbanın tarihi ilk insan Hz. Âdem ve onun oğullarına kadar uzanan bir geçmişe sahiptir (Tekvin: 4/2-5; el-Mâide 5/27). Sami dillerde de lafız ve mana yakınlığı ifade eden kelimelerle ifade edilmektedir.

#### 6.3.1. Yahudilikte Kurban

Kurban, Eski Ahid metinlerinde minha (bağış, vergi), korban (yaklaştıran şey) ve zebah (kutsal kan dökme) kelimeleriyle karşılanmıştır. (Tekvin: IV/3, XXXI/54, XXXII/14, XXXIII/10; Çıkış: X/25, XII/27; Levililer: II/1-13; Ezra: 20/28, 40/43). Yahudilik dininde kurban, ilahi yasalarca uygun görülen hayvanların boğazlanması suretiyle yapılmaktaydı. Ayrıca çeşitli yiyecek, su ve şarap gibi içeceklerin takdim edilmesi şeklinde gerçekleştirilen kansasız kurban şekilleri de bulunmaktaydı. Günlük, haftalık, aylık kurbanlar olduğu gibi mevsimlik ve yıllık olanları da vardı. Yıllık kurbanlar arasında bayram günlerinde takdim edilen kurbanlar, ayrı bir öneme sahipti. Esaretten kurtuluş anısına kutlanan fışh (pesah) bayramında da bir kuzu kurban edilirdi (Çıkış: XII/1-19, 21-24,43-49). Kısacası Yahudi kültüründe kurbanın önemli bir yeri ve kesimi için özel kuralları vardır (Güç, 2002: XXVI/433).

#### 6.3.2. Hristiyanlıkta Kurban

Hristiyanların kutsal metinlerinde kurban, Tevrat’ta olduğu kadar yer almaz. Bunu doğal karşılamak gerekir. Zira Hristiyanlığın tebliğcisi olan İsa da bir İsrailidir ve hitap ettiği toplum, Tevrat yasalarına uygun bir dini hayat yaşamaktadır. Yine de Hz. İsa dünyaya geldiğinde ailesinin kurban sunmak için Yaruşalim’e gittiği ve İsa’yı da oraya götürdükleri bildirilmektedir (Luka: 2/22-249).

Hristiyanlık, Hz. İsa’nın çarmıha gerilmesi inancıyla farklı bir boyut kazanmıştır. Hz. İsa’nın kanının asli günaha karşı döküldüğü ve inananların günahının bağışlanması adına kendisini feda ettiği inancı yerleşmiştir (Matta: 26/26-28). Hz. İsa, Pavlus tarafından “Tanrı’ya kurban” ve “İnsanlığı asli günahtan kurtaran bir kurban” şeklinde adlandırılmıştır (Efesoslulara Mektup: 5/2; Romalılara Mektup: 5/12-21). Böylece İsa başka kurbanları gerektirmeyecek biricik kurban olarak görülmüştür (Güç, 2002: XXVI/435). Ayrıca kendisine inanan kişilerin günahlarına kefarete olacağı ve kendilerini kurtaracağı inancı Hristiyanlığa davet aracı olarak kullanılmıştır.

#### 6.3.3. İslam İnancında Kurban

İslam inancına göre kurbanı anlamak için öncesine ve Kur’ân’ın indiği cahiliye toplumuna birlikte bakmak gerekmektedir. Farklı şekilleriyle önceki din ve kültürlerde yer alan ve belli amaçlarla varlığını sürdüren kurban, cahili Arap toplumunun da vazgeçilmezleri arasındaydı (Bardakoğlu, 2002: XXVI/436-440) .

Cahiliye Araplarında putlara hayvan kesme âdeti yaygındı. Belirli zamanlarda ve önemli kabul edilen olaylar sebebiyle kurbanlar kesilirdi. Ancak kurbanlar, putlar adına ve onların huzurunda kesilirdi. Böylece hem Kâbe’ye olan saygı hem de putlara olan bağlılık sağlanmış olurdu. Zaten toplumda Allah inancına bağlı eylemler de vardı. Ancak putlar, kişiyi Allah’a yaklaştıran araçlar olarak görülüyorlardı. Bu amaçla deve, sığır, koyun gibi hayvanlar kesilirdi. Kesilen kurbanların bir bölümü dikili taşların

üzerine bırakılırdı. Fayda vereceği düşüncesiyle ölülerin kabri başında kurban kesildiği de olurdu. Yeni doğan çocuk için akıka kurbanı mevcuttu. Ayrıca ziyafet ve bereket getirme umuduyla da kurbanlar kesilebiliyordu (Bardakoğlu, 2002: XXVI/436). Kurban, İslam dininin asli kaynağı Kur'an'ın rehberliğiyle tevhit inancını yansıtan bir ibadet halini aldı. Kurban, Allah'a ait oluşun, O'na teslimiyetin, diğerkâmlığın ve toplumsal dayanışmanın da sembollerinden biri haline dönüştü.

Hz. Peygamber, kurban kesmiş ve “Her yıl her ev halkı için kurban kesmek vâciptir” diyerek kurban ümmetine tavsiye etmiştir (İbn Mâce, (ty.): “Eğâhî”, 2). Kur'an'da kurbanla ilgili açık bir delilin olmadığını düşünen fakihler olmuştur. Onlar da Hz. Peygamber'in tavsiyesini ve Medine'de bulunduğu dönemde her yıl kurban kestğini (İbn Mâce,(ty.): “Eğâhî”, 11) hesaba katmışlar ve bunun en azından sünnet olduğuna kanaat getirmişlerdir (Bardakoğlu, 2002: XXVI/436).

Kurban İmam Ebû Hanîfe'ye göre vacip iken İmam Şâfiî'ye göre sünnettir (İbn Kudâme, 1984: II/95). Konuya buradaki ihtilaf açısından bakıldığı zaman bazı kimseler, ayette namaz veya kurbanın emredilmediği kanaatine sahip olmuşlardır. Onlara göre namaz veya kurban emredilmiş olsaydı adı geçen iki büyük âlim ve müçtehit ihtilaf etmezlerdi. Aynı şekilde kurban kesmek ve bayram namazı kılmak vacip veya sünnet olarak görülmez, farz olarak kabul edilirdi (İbnü'l-Arabî, 2003: IV/351/355; er-Râzî, 1981: XXXI/110-125)

Fıkhi tartışmalar bir yana İslami literatürde de kurban daha genel bir anlam alanına sahiptir. Bu bağlamda ibadet amacıyla kesilen hayvana “udhiyye”, etinden yararlanmak için kesilen hayvana “zebîha” denmektedir. Udhiyye kelimesi, kurbanın kesildiği kuşluk (duhâ) vaktiyle ilişkilidir. İbadet anlamına da gelen “nesike, nüsük ve mensek” kelimeleri de özel anlam itibarıyla kurban anlamında kullanılmıştır. Hac ve umrede kesilen hayvanlar ise “hedy” (sunulan nesne), “bedene” (cüsseli iri hayvan) ve “dem” (kan) gibi kelimelerle ifade edilmiştir. Türkçeye de geçen kurban ise kurban bayramında Allah'a kulluk amacıyla kesilen hayvanı ve kesme işlemini anlatmaktadır (Güç, 2002: XXVI/433).

Konuya dönmek gerekirse Kevser suresinin ilgili ayetleri tefsir âlimlerince de farklı yorumlanmıştır. Fakat yapılan açıklamalar, Kevser suresindeki konunun kurbanı boğazlama (nahr) olgusuna delalet ettiği konusu ağırlık kazanmıştır. Son ayetin de anlamlandırılmasından sonra değerlendirme yapmak için daha uygun bir zemin oluşacaktır.

## 7. Ebter kavramı

Kevser suresinin son ayeti şöyledir: “إِنَّ شَانِئَكَ هُوَ الْأَبْتَرُ” Surenin iniş sebebiyle ilişkili olan bu ayet, surenin anlamını alt-üst edecek bir yoruma maruz kalmamıştır. Bununla birlikte ayette geçen “ebter” (الْأَبْتَرُ) kelimesi üzerinde durulmuştur. Bu kelimesi için, yapılan açıklamalar şöyle özetlenebilir:

a. İkrime, toplumda yalnız yaşayan insanların “ebter” olarak nitelendirildiğini söylemiştir (Mâverdî, 2012: VII/356) Hz. Peygamber Kureyş halkını yeni dine davet edince onlar bu çağrıya olumlu cevap vermemişler ve “أَبْتَرْنَا مِنْكَ مُحَمَّدًا” (Muhammed bizden ayrıldı, bizden koptu, bize muhalefet etti) demişlerdir (Taberî, 2000: XXIV/699-700; Kurtubî, 2002: XXII/530.).

b. Katade, “ebter” sıfatının zelil ve hakir kimseler için kullanıldığını söylemiştir (Taberî, 2000: XXIV/699-700; Mâverdî, 2012: VII/356).

c. Süddî'nin (ö. 127/745), ifadesine göre Araplar, erkek çocuğu olmayan kimseler için “ebter” kelimesini kullanıyorlardı. Çünkü Hz. Peygamber'in oğlu Kâsım Mekke'de vefat etmişti ve başka erkek evladı da yoktu. Müşrikler bu durum karşısında Hz. Peygamber'in soyunu devam ettirecek erkek çocuğu kalmadığını söylüyorlardı (Taberî, 2000: XXIV/699-700; Mâverdî, 2012: IV/460-463; Şevkânî, 1972: V/613).

d. Araplar, başarısız insanları “ebter” olarak nitelendiriyorlardı. Nitekim “ebter” kelimesi Hz. Peygamber'in hadislerinde de geçmektedir. O, bir işe başlarken Allah'ın adının anılması bağlamında “كُلُّ أَمْرٍ ذِي بَالٍ لَمْ يُبَدَأْ بِبِسْمِ اللَّهِ فَهُوَ آبِتْرٌ” “Besmele ile başlanmayan her bir önemli iş başarısızdır” buyurmuştur (İbn Hanbel, 2/360). Böylece sonu gelmeyen ve istenilen başarıya ulaşamayan işlere de ebter denilmektedir. Ayrıca, vasıta ve imkândan mahrum olana, iyilik ve hayırdan payı olmayıp bir işi başarmak ümidini kaybedene de ebter denilebilmektedir. Üstelik bu yakıştırmaya, Allah'ın resulüne düşmanlık eden herkesi kapsayan bir ifadedir (Mevdûdî, 1989: VII/269-270.) Son açıklamanın tercihe şayan olduğunu söyleyen Demirci'nin yorumu da şöyledir: “Bu anlam, sure bütünlüğü açısından ilahi maksadı ortaya koyar niteliktedir. Zira Hz. Peygamber'e verilen kevser, birçok hayrı, fazileti ve üstünlüğü kapsayan bir ifade ile “hay-ı kesir” demektir... Söz konusu ifadenin, başarısızlık olgusuyla ilişkilendirilmesi halinde şu anlam çıkar: “Ey Muhammed! Biz sana birçok nimetler verdik. Onun için sen de bize salât et ve şükürünü yerine getir... Ayrıca sana “ebter” diyenlere de aldırış etme. Çünkü onlar senin davanda başarısız olacağını ve yılmaya çalıştığın tevhid inancının kısa sürede yok olacağını iddia etmektedirler. Hakikatte ise onların davaları yok olacaktır. Şanını lekelemek isteyenlerin isimleri de yeryüzünden silinip gidecektir. Tevhid inancı ise kıyamete kadar kalmaya devam edecektir...” (Demirci, 2017: III, 652-653).

## Değerlendirme

Yapılan tefsirlerde ve son zamanlarda meal yazımı için yapılan tercihlerde kimilerinin geleneğe sıkı sıkıya bağlı olduğu anlaşılırken kimilerinin ise ya gerekçeli olarak yapılmış bir tercihe dayandıkları ya da konjonktüre uygun seçimlere gittikleri anlaşılmaktadır. Bütün bunlar bir ölçüde izah edilebilir tutumlar olarak görülebilir. Ancak, son dönemde bazı araştırmacılar ve kimi meal yazarları, nahr kelimesinin kurban kesmek anlamına gelmesinin uygunsuz olduğu kanaatini ifade etmeye başlamışlardır. Ancak bu düşüncenin savunulması amacıyla Kur'ân ayetlerini bağlamından koparmak bir yana kelimeleri dilin imkân ve sınırlarından uzaklaştırmak yolunu seçmişlerdir. Ayetleri bu şekilde yeniden anlamlandırmaya çalışmak, Kur'ân'ın anlaşılmasına katkı sağlamaktan daha çok yepyeni sorunlara yol açacak niteliktedir. Görüldüğü kadarıyla kurban ve salât kelimeleri de bu yaklaşımdan nasibini almaktadır. Kevser suresinin nüzul yeri ve zamanı açısından konu şu şekilde değerlendirilebilir:

Kevser suresi, üslup ve içerik açısından Mekkî surelerin özelliklerini taşımaktadır. Bilindiği gibi Kur'ân, risaletin ilk yıllarında temel birkaç konuyu merkeze alarak inmiştir. Bunlar tevhid, risalet/nübüvvet ve ahirettir. Kur'ân'ın her bir suresinin arka planında bu üç temel ilkeyi görmek mümkündür. Tevhid, “Allah'ı kendine has isim ve sıfatlarıyla tanımak, O'nu yegâne rab ve ilah edinmek, kulluğu O'na tahsis etmek” demektir. Dünya nimetlerinden yararlanırken de ahiret hayatını hesaba katmak, hayatı ilahi emir ve yasaklar çerçevesinde yaşamaktır. Geçici olan dünya ve onun içindekiler, hiçbir zaman amaç haline gelmeyecek ve her zaman ahiret ufkıyla hareket edilecektir. O zaman bu düşünceler Kevser suresinin neresindedir?

Kevser suresi Hz. Peygamber'e ve onun şahsında inananlara pek çok nimetin verilmesinin hatırlatılmasıyla başlamaktadır. “Rabbike” ifadesi, hayatın da nimetlerin de kaynağına işaret

etmektedir. Hemen arkasından gelen ayet, kulluğun birçok yönünü kapsayan ve kulu rabbine bağlayan en önemli ibadetten bahsetmektedir ki o, namazdır. Namazın hemen arkasından teslimiyetin, fedakârlığın ve diğerkâmlığın en uç noktası olan kurban gelmektedir. Kurban, eldeki nimetlerden ve ondan da öte candan geçmenin en açık ifade biçimidir. Tam da burada Kur'ân'ın mesajının hangi noktada düğümlendiğini daha belirgin bir şekilde anlatabilmek için şöyle bir ifade kullanmak yerinde olacaktır: “Aslında Kevser suresinin ana konusu namaz ve kurban değildir”. Eğer ulaşacağımız nokta bu ise bunca delil niye sayılıp dökülmüştür? Nasıl olur da namaz ve kurban bu surede geçtiği halde surenin konusu olamaz...? Çünkü namaz, salât yerine geçmiş bir kelimeydi ve salât, lügat anlamlarıyla hatırlanacak olursa saygının, tazimin, duanın, yalvarmanın, ihtiyaçları arz etmenin, alkışın, hayranlığı bir şekilde dışa vurmanın, huzurda eğilmenin, minnettarlık duygularını izhar etmenin, takip etmenin, gönülden bağlanmanın, bağlılığı sürdürmenin... ifadesiydi. Adına ne denirse densin ve gündelik hayatta pratiğe ne şekilde dökülürse dökülsün bu haliyle salât, bütün insanlık için var olan evrensel bir duygudur. Kur'ân, böyle bir ibadeti gündemine alarak “فَصَلِّ لِرَبِّكَ” demek suretiyle “en kapsamlı ibadet olan ve imandan sonra ikinci sırayı alan salâtı (terimleşmiş haliyle de namazı) sadece Rabbine tahsis et, sadece O'nun için kıl, sadece O'nun rızasını gaye edinerek namazı eda et!” demek istemiştir. İşte bu ifade, Mekke döneminin ilk ve en önemli konusu olan tevhid ilkesinin gereğidir. Bu nokta vurgulanmadığı için asıl anlam, diğer tefsiri bilgi yığınları veya ikinci-üçüncü derecedeki tartışma konuları arasında kaybolup gitmektedir... Bu haliyle surenin Mekki olması konusu da yerini bulmaktadır. Bu noktada beş vakit namazdan, kurban bayramı namazından da bahsedilip bahsedilmediği tali konular arasına girecektir. Ayrıca namaz emrinin başına gelen “ف” harfi kulluğun gerekçesini, sonradan gelen “ل” harfi de kulluğun amacını ve hedef noktasını belirttiğini de hatırlatmak gerekir. Zira bu edat hasr/tahsis ifade etmekte olup, belki de ayetin en önemli ögesidir. Bu nokta vurgulanmadığı zaman da konu yarım kalmaya ve eksik anlaşılmaya mahkûmdur.

Namaz emrinden sonra kurban emri gelmektedir. Burada da şöyle bir hata yapılmaktadır: Kur'ân nasıl olur da daha risaletin başında kurbanı emredebilir? “Ortam müsait değildir/Hz. Peygamber kurban kesecek durumda değildir/O, kurbanını Medine’de kesmeye başlamıştır...” gibi ifadeler asıl anlamın göz ardı edilmesinden kaynaklanmaktadır. Zira kurban ibadetine delalet eden “وانحر” fiili, “صل” fiili üzerine atfedilmiştir. O halde bu fiilin anlamı da “Kurban kes” değil “Kurbanını da Rabbin için kes/Kurbanını da sadece Allah’a tahsis et ve O'nun adına kes” olacaktır. Daha açık bir ifade ile ayet “وانحِرْ لِرَبِّكَ” takdirindedir. Kur'ân'ın icâzı gereği bu tür eklemelere gerek yoktur. Zaten o günün insanı da bunu rahatlıkla anlayabilecek bir dil zevkine sahiptir. Ayrıca Kur'ân'ın fasılaya riayeti olgusu da ayetin böyle bitmesini gerektirmektedir. Bu anlam vurgulandıktan sonra artık kurbanla ilgili diğer konulara geçilebilir.

Salât/namaz konusunda da işaret edildiği gibi kurban, yakınlaşma ve yakınlaşma için yapılan her türlü fedakârlığı, takdimiyi ve en özel haliyle canlı kurban etmeyi ifade etmektedir. Yine kurbanın kanlı ve kansız olanları da vardır. Bu haliyle kurban da insanlık tarihiyle eş zamanlı bir geçmişe sahiptir. Kurban olma ve kurban etme düşüncesi insanla başlamıştır. Bu haliyle kurban olgusu evrenseldir. Kur'ân ise kurbanı da Allah’a tahsis etmek suretiyle tevhidin bu noktada da gerçekleşmesini istemiştir. İşte daha risaletin ilk yılında kurbandan bahsedilmesinin mantığı budur. Yoksa Hz. Peygamber’e “Kalk şimdi veya kurban bayramında kurban kes” diye bir emir verilmiş değildir. Onun için Hz. Peygamber, Medine’ye vardığından sonra güvenliğe/esenliğe erişince ve hali vakti müsait olunca kurban kesmeye başlamıştır. Bu husus anlaşıldığı zaman ne Kevser suresini Medine’ye taşımaya gerek kalır ne de “Madem Kur'ân kurbandan bahsediyor o halde Hz. peygamber niçin Mekke’de kurban kesmedi? ya da “Madem Hz. Peygamber Mekke’de Kurban kesmedi o halde Kevser suresi kurbandan bahsetmiyor...” gibi afaki yorum ve tartışmalara başvurma ihtiyacı duyulur...

Namazın da kurbanın da Allah'a özel kılınması, O'nun rızasının amaçlanması, sonradan tespit edilmiş bir anlam veya ortaya atılmış bir yorum değildir. Bu anlam ilk dönem tefsir âlimlerinin çoğunun da gündemindedir. Ancak belki de konuşma dilindeki vurgu hadisesi metinlerde açıkça hissedilmediği için ayetin bu yönü bazı dönemlerde gizli kalabilmiştir. Ya da ihtiyaç duyulduğu zaman dile getirilmiştir. İşte bu vurguya bugün bir kez daha ihtiyaç duyulmuştur. Bu noktada namaz ve kurbanın Allah'a tahsis edilmesi üzerinde duran müfessirleri de zikretmek yerinde olacaktır.

“Sadece Rabbin için namaz kıl/namazını Rabbine tahsis et ve sadece Rabbin için kurban kes” vurgusunu yapanların başında Taberî gelmektedir. O, “Namazını tamamıyla rabbine özel kıl, onun dışındaki putlara/ilahlara/ilahlaştırılanlara değil! Aynı şekilde kurbanını da putlara değil O'na tahsis et” şeklinde açıklama yapmıştır (Taberî, 2000: XXIV/655-656). Diğer rivayetleri ve yapılan yorumları sıraladıktan sonra kendisinin tercih ettiği anlamın bu olduğunu söylemiş ve benzer ifadeleri bir kez daha yenilemiştir.<sup>5</sup> Aynı görüşleri Şevkânî de paylaşmıştır. Farz olan namazların ikamesine devam etmenin emredildiğini söyledikten sonra, namazı ve kurbanı Allah'a tahsis edilmesinin emredildiğine vurgu yapmıştır. (Şevkânî, 1972: V/614)

Begavî, cahiliye devri insanların Allah'tan başkası için salât ettiklerini (namaz kıldıklarını ve başkaları (putlar, batıl ilahlar) adına kurban kestiklerini hatırlatmıştır. Daha sonra Allah'ın “namaz ve kurban ibadetini sadece kendisi/kendi rızası için yapması için peygamberine emir verdiğini” ifade etmiştir. (Begavî, 2006: VIII/559)

Vâhidî (ö. 468/1075), ayetin namazı ve kurbanı Allah'a tahsis etmeyi emrettiğini söyleyen bir başka alimdir. O, müfessirlerin çoğunun da “salat” ve “kurban” eyleminin sadece Allah'a yapılması görüşünde olduğunu vurgular (Vâhidî, 2009: XXIV/377-385)

İbn Atıyye (ö. 542/) bu surenin müşriklere karşı bir cevap niteliğinde olduğunu ve onların ibadetlerini tenkit ettiğini söyler. “Dosdoğru yolda olmanın gereğince namaz ve kurban ibadetlerini Allah'a tahsis et” anlamının kastedildiğini vurgular (İbn Atıyye, 2001: V/529).

Hasr olayı İbn Kesîr'in de önemseydiği konular arasındadır. Kevser kelimesine dair rivayetleri sıraladıktan sonra “Mademki Allah sana bunca nimeti verdi o halde sen de farz veya nafile namazlarını Allah'a halis kıl, kurbanını da O'nun için kes, kulluğunu sadece ortağı ve benzeri olmayan Rabb'ine yap, kurbanını da Allah'ın ismini anarak boğazla” diye açıklar. (İbn Kesîr, 1999: VIII/503)

Namazın ve kurbanın Allah'a has kılınması konusuna son dönem âlimlerinin daha fazla vurgu yaptıkları görülmektedir. Söz gelimi Merâgî (ö.1945), Müşriklerin Allah için namaz kılmadıklarını ve kurban kesmediklerini hatırlatır (Merâgî, 1947: XXX/253). Dönemin bir başka fıkıhçı âlimi Zuhaylî (ö. 2015), namaz ve kurbanın Allah'a tahsis edilmesini ısrarla vurgular. (Zuhaylî, 2009: XXX/430). Aynı üslubu izleyenlerden Sâbûnî (ö. 2021: III/586), bu iki ibadetin sadece Allah'a yapılması gerektiğini başkalarının rızası için yapılamayacağını ifade ettikten sonra, bu emrin tevhid ve ihlas gereği olduğunu söyler (Sâbûnî (1981: III/586)<sup>6</sup>

<sup>5</sup> وأولى هذه الأقوال عندني بالصواب: قول من قال: معنى ذلك: فاجعل صلاتك كلها لربك خالصا دون ما سواه من الأنداد والآلهة، وكذلك نحرک اجعله له دون الأوثان، شكرا له على ما أعطاك من الكرامة والخير الذي لا كفاء له،

<sup>6</sup> Az da olsa meallerinde bu hususu vurgulayanlar olmuştur. Bunlardan birkaçı şöyledir:

Esed: O halde [yalnız] Rabbine ibadet et ve [yalnız O'nun adına] kurban kes.

Parlayan: Öyleyse sen yalnızca Rabbine kul ve köle olup O'na ibadet et, namaz kıl ve yalnızca O'nun adına kurban kes.

İslamoğlu: “O halde namazı da kurbanı da yalnız rabbine tahsis et” şeklinde anlam vermiştir. Daha sonra, salâtın “destek” ve nahrın “göğüs” anlamlarına da gelebileceğinden yola çıkarak: “O halde desteğini Rabbine tahsis et ve (inkârcılara)



Kur'ân-ı Kerim'in en büyük müfessiri yine kendisidir. Kevser suresinin ifade ettiği manaları başka yerde aramayı gerektirmeyecek bir ayet şöyledir: “قُلْ إِنَّ صَلَاتِي وَنُسُكِي وَمَحْيَايَ وَمَمَاتِي لِلَّهِ رَبِّ الْعَالَمِينَ لَا شَرِيكَ لَهُ” “De ki: Şüphesiz benim namazım, kurbanım, hayatım ve ölümüm hepsi âlemlerin Rabbi Allah içindir”(el-En'âm 6/162). Hz Peygamber'e hitap eden bu ayet, Allah'ın kendisini, müşriklerden olmayan Hz. İbrahim'in dosdoğru yola ilettiğini hatırlatmasından sonra gelmesi yönüyle de dikkat çekicidir. Ayet, mümin kulun kendisini tamamıyla Allah'a teslim etmesini ve her şeyini O'na adamasını istemektedir.

Kur'ân'ın üzerinde durduğu bir başka önemli konu, hayvanların boğazlanırken Allah'ın adının anılmasıdır. Allah'ın adı anılmadan kesilen hayvanlar murdar hükmündedir (el-Bakara 2/173; el-Mâide 5/3; el-En'âm 6/121, 145). Bu durum, bütün ilahi dinlerin de konusu olduğu halde Kurban tartışmaları arasında ihmal edilip görmezden gelinmektedir. Hayvanı ayakta tutan kandır ve o candır. Can, önemli olduğu için hayvan da olsa bir canlının kanını dökmek büyük bir olaydır. Ne var ki Allah, temiz olan bazı hayvanların etini helal kılmış ve insanların istifadesine vermiştir. O halde bu hayvanlar sadece Allah'ın adı anılarak ve sadece O'nun izniyle boğazlanabilmelidir. Bu noktada Kur'ân ve onun kurduğu din, şiddeti körükleyen değil şiddeti önleyen bir fonksiyon icra etmektedir. Eğer Kur'ân şiddeti emretseydi söz gelimi haram ve pis saydığı birçok hayvanın kesilmesini/öldürülmesini emrederdi ya da onların öldürülmesine ödül vaat ederdi.

Son olarak şunu söyleyebiliriz: Allah'ın dini ilk peygamberle başlamış, diğer kutsal kitapların ilk halleri Allah katından gönderilmiştir. Belirli ölçüde tahrif edilseler de onlar, ilahi hakikatler barındırmakta olup son kitap Kur'ân, bütün ilahi kitapların özünü bünyesinde barındırmaktadır. Bu hususu Kevser suresi üzerinden ispat eden bir Tevrat ayeti şöyledir: “O'nun önünde eğilip O'na kurban keseceksiniz”(II. Krallar, 17: 35-36). Bu pasaj “فَصَلِّ لِرَبِّكَ وَأَنْحِرْ” ayetinin bir başka dilde ifadesinden başka ne olabilir? Burada eğilmenin namaza karşılık geldiği, kurbanın da “نحر” ile birebir örtüştüğü ve ikisinin de Allah'a yapılması gerektiği en yalın haliyle karşımızdadır. Aynı hakikatler İncil'de de aranabilir. Ancak İncil, Hz. İsa'nın kısacık yaşam mücadelenin ve iletebildiği mesajlarının öğrencileri tarafından aktarılması niteliğindedir. Bu yüzden onda Tevrat'taki gibi hükümler aranmaz. Yine de Hristiyanlığın önemli isimlerinden Pavlus'un Korintlilere söylediği şu sözler dikkat çekicidir: “Putperestler, kurbanlarını Tanrı'ya değil cinlere sunuyorlar... (1. Korintliler 10: 20-21) Kendisine kurbanların veya kesilen hayvanların etleri soruluyor olmalı ki Pavlus'un sözlerinin devamı şöyle gelmektedir: “Sonuç olarak ne yer ne içerseniz ve ne yaparsanız, her şeyi Tanrı'nın yüceliği için yapın!” (1. Korintliler 10: 31) Bu sözler Kevser suresinin tefsiri sayılmasa da Kur'ân'ın evrensel mesajının müjdecileri olarak görülebilir.

## Sonuç

1. Kur'ân-ı Kerim, dili Arapça olan bir topluluğa inmiş ve o günün toplumunca ne dediği anlaşılmalıdır. Anlamıyoruz diyenler bile Kur'ân'ın davet ettiği inanç ve ibadet esaslarının alışkanlıklarına ters düşmesinden dolayı ona karşı çıkmışlardır.
2. Kur'ân'ın tebliği ve tebyini Hz. Peygamber'e aittir. O, Kur'ân'ın tamamının olmasa da gerekli yerlerin açıklamasını yapmıştır. Tamamının tefsir edilmemesi, çoğu Kur'ân ayetlerinin açıklamaya ihtiyaç bırakmayacak kadar açık dille gelmesindedir.
3. Kur'ân'ın, hayatı düzenlemeye yönelik hükümleri ve eyleme yönelik emirleri Kur'ân'ın ilk muhatabı Hz. Peygamber tarafından açıklanmış ve hayata aktarılmıştır. Bu açıklamalar, yetkin sahabeler

göğüs ger” anlamına da gelebileceğini söylemiştir. Yine de ıstılahi anlamı tercih ettiğini ifade etmiştir (<https://www.kuranmeali.com/>(Erişim: 15.07.2023).

tarafından çevreye yayılmış ve bir sonraki nesle aktarılmıştır. Bu rivayetler, hadis ve siyer kitaplarında yer almaktadır.

4. Hz. Peygamber'den nakledilen tefsir bilgileri de hicri ikinci yılın başından itibaren tabiin denilen nesil tarafından yazıya geçirilmiş ve hicri 150 yıllarında ilk müstakil tefsir eseri ortaya çıkmıştır.<sup>7</sup> Kıraat, hadis, dil ve tarih alanında da haklı bir şöhret elde eden büyük müfessir Taberî, kendisinden önceki rivayetleri eserine alarak muazzam bir eser vücuda getirmiştir. Bu arada daha başka tefsirler de yazılmıştır. Sonraki çağlarda değişik tefsir türleri geliştirilse de bu tefsirler, önceki bilgilerden müstağni kalmamışlardır. Netice itibarıyla kelime ve kavramlar başta olmak üzere Kur'ân ayetlerine verilen anlamlar, bütün farklılıklarıyla birlikte yazıya geçirilmiştir.

5. İnsanların bilgi ve kültür düzeyi arttıkça, Kur'ân'a yönelik yeni yorumlar da yapılmıştır. Söz gelimi Kur'ân'ın verdiği bir hükmün hikmetleri sonraki bir çağda daha iyi anlaşılır olabilmıştır. Ancak önceki devirlerde âlimler, "Bu ayet o zaman anlaşılmadı, bugün ilk defa biz anlıyoruz", "Bu ayet ancak şu çağda anlaşılmaya başlamıştır" gibi sözler sarf etmemişlerdir. Çünkü o günkü bir kelimenin –az veya çok-anlam değişikliğine, anlam kaymasına, anlam daralmasına veya anlam kaybına... uğraması her zaman doğaldır. Ama hiçbir kelime hiçbir dilde vaz' edildiği çağda vaz' ediliş amacından daha iyi bir şekilde daha sonraki çağlarda anlaşılır hale gelmiş değildir. Zira böyle bir iddia, Kur'ân'ın ilk muhatabı olan Hz. Peygamber tarafından da anlaşılmadığı, ya da anlaşılıp açıklanmadığı anlamlarını beraberinde getirir. Bundan daha ilerisi Kur'ân, indiği dönemin insanların anlayamadığı bir kitap konumuna düşürülmüş olur. Nereden bakılırsa bakılsın bu iddialar, bizzat Kur'ân'ın kendi içeriğiyle ve iniş sebebiyle çelişen bir durum arz eder.

6. Kur'ân semavi dinlerin ortak konusu olan tevhid, nübüvvet/risalet ve mead/ahiret meselelerini en açık biçimde ortaya koymuştur. Kur'ân'ın en sade şekliyle ortaya koyduğu dinin adı İslam olmuştur. Bu yönüyle yeni olan Kur'ân mesajı ve onun hayata aktarımı olan İslam da yeni bir dindir. Ancak o, ilk defa vahye muhatap olan peygamberlerden beri ortaya konmuş dinin adı olması dolayısıyla da en eski olandır. Sonuçta semavi dinler, öz itibarıyla aynı inanç ve ibadet sistemini ortaya koymuşlardır. Tevhid diye adlandırılan bu inanç sistemi sadece Allah'a kulluk etmeyi, hayatı da onun bildirdiği helaller ve haramlar dairesinde yaşamayı gerektirir. Kısacası hayat da ölüm de Allah'a adanmalıdır. Bu noktada Kevser suresinin de Kur'ân'ın da mesajı açıktır.

7. Bize göre salât ve kurban özelinde yeni arayışlara girişilmesi, Batılıların namazı ilkel bulmaları, kurbanı da bir vahşet olarak görmeleri, bu tür eylemlerin ibadet olamayacağını düşünmeleri sebebiyledir. Bazen kurbanın ruhundan uzaklaşılması, kurban kesmenin bir âdete dönüştürülmesi bir başka etken olabilir. Ayrıca modern kent hayatına uymayan yöntemlerle kurbanlar kesilmesi, her tarafta kanlı-bıçaklı manzaralarla karşılaşılması, bilen bilmeyen herkesin kurban kesmeye kalkması ve İslam'ın prensipleriyle uyuşmayan manzaraların ortaya çıkması gibi sebepler de eklenebilir. Ancak, Kur'ân'ı savunmak ve ona hizmet etmek iddiasıyla ortaya çıkıp sonra da nüzul sebeplerinden, nüzul ortamından ve sure içi bağlamlardan tamamen kopuk olarak yapılan açıklamalar Kur'ân'ın anlaşılmasına değil tarihi mirasın imhasına hizmet edecektir. Ayrıca Kur'ân kelimelerinin o günkü Arap toplumunda kullanıldığı hakiki anlamı dururken, bu günkü zihni yapıya göre yorumlanması, medeni dünyanın algılarına göre yeni anlamlar yükleme çabalarına girişilmesi Kur'ân'a ve onun getirdiği evrensel mesaja da perde olacaktır.

<sup>7</sup> Mukatil b. Süleyman'ın (ö.150/767) eseri "Tefsîru Mukâtil" adıyla bilinmektedir.

Namazın risalet dönemi boyunca belirli dönemlerden geçtiği ve gelişim göstererek bu günkü halini aldığı söylenebilir. Ancak önceki peygamberlerin diliyle de gündeme getirilen ve İslam'ın beş temel esasından biri sayılarak dinde özel bir yere oturtulan namazın, sözlük anlamlarından birine indirgenerek buharlaştırılması ya da onun Müslümanların hayatından çıkarılması iyi niyetli bir yaklaşım olarak görülemez. Üstelik dışarıdan gelen bazı değerlendirmeler esas alınarak namazın bu günkü namaz olmadığının söylenmesi Allah'a kulluk etmenin gereği düşüncesiyle bağdaştırılmayacak bir tutumdur.

Kurban ve namazın çağdaş dünya insanının gündeminden çıkarılması mümkündür. Ancak namazın ifade ettiği hareket tarzlarının başka varlıklara yapılıyor olmasının önüne geçilemeyecektir. Aynı şekilde kurban da soyutlaştırılabilir. Ne var ki tarih boyunca görüldüğü üzere -değil hayvanların- milyonlarca insanın zalim krallar/yöneticiler, putlaştırılan kahramanlar, insanların kanını/emeğini sömüren kişiler/uluslar arası şirketler... tarafından kurban edilmesi son hızıyla devam edecektir. Özellikle günümüzde kimi insanların "şehvetlere, öfkeye, çılgınlıklara, tutkulara ve çeşitli heyecan arayışlarına kurbanı olması gerçeği" ise söze ihtiyaç bırakmamaktır.

### Kaynakça

- Akçay, T. (2021). *Arkeolojik Veriler Işığında Antik Çağ'da Kurban Ritüeli*, 1. İstanbul: Selenge.
- Ali C. (2015), *Cahiliye'den İslam'a İbadet Tarihi*, çev. Muammer Bayraktutar, Ankara: Ankara Okulu Yayınları.
- Âlûsî. (2009). *Rûhu'l-me'ânî*, thk. Ali Abdalbârî Atıyye, Beyrut: Dâru'l-Kutubi'l-İlmiyye.
- Armutak, A. (2013). "Eskiçağ Uygarlıklarında Kurban Edilen Hayvanlar Üzerine bir İnceleme". *İstanbul Üniversitesi Veteriner Fakültesi Dergisi*, 30(2), 169-180.
- Askalânî, İbn H. (2004). *Fethu'l-Bârî bi Şerhi Sahîhi'l-Buhârî*, thk. Abdulazîz bin Abdullâh bin Bâz-Muhammed Fuâd Abdalbakî, Kâhire: Dâru'l-Hadîs.
- Ateş, S. (1988). *Yüce Kur'an'ın Çağdaş Tefsiri*, İstanbul: Yeni Ufuklar Neşriyat.
- Azimli, M. (2015). *Cahiliyye'yi Farklı Okumak*, Ankara: Ankara Okulu Yay.
- Begavî, H. b. Mes'ud. (2006). *Me'âlimü't-Tenzîl*. Riyad: Dâru Taybe.
- Bardakoğlu, A. (2002). "Kurban", *DİA*. Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı.
- Beydâvî, A. b. Ö. (2002). *Envâru't-Tenzîl ve Esrâru't-Te'vîl*, Beyrut: Dâru'l-Kütübî'l-İlmiyye.
- Brown, D. A. (1975). *A Guide to Religions*, London: SPCK.
- Buhârî, M. b. İ. (1992). *Sahîh*. İstanbul: Çağrı Yayınları.
- Burkert, W. (1983). *Homo Necans: The Anthropology of Ancient Greek. Sacrificial Ritual and Myth*, (Çev: Peter Bing), California: Berkeley University.
- Bursevî, İ. H. (2013). *Rûhu'l-Beyân*, Dâru'l-Fikr, Beyrut.
- Cassirer, Ernst, (2016). *Sembolik Formlar Felsefesi II*, çev: Milay Köktürk. İstanbul: Hece.
- Cevherî, İ. b. H. (1990). *es-Sıhah Tâcu'l-luga ve Şhâhu'l-'Arabiyye*. Beyrut: Dâru'l-ilm li'l-melâyîn.
- Cürcânî, A. (2009). *Dercü'd-Dürrer fi Tefsîri'l-Kur'ânî'l-Azîm*, thk. Talat Salâh Ferhân - Muhammed Edîb Şekûr, Amman: Dâru'l-Fikr.
- Cürcânî, S. Ş. (1985). *Kitâbu't-Ta'rifât*. Beyrut: Mektebetu Lubnan.
- Çalışkan, İ. (2012). *Kur'an Vahyinin Mekke Yıllarında Kelimelerle ve Kavramlarla Zihniyet İnşası, Kur'an Nüzûlünün Mekke Dönemi Sempozyumu*, Ed. Mesut Okumuş, Çorum: Çorum Belediyesi Kültür Yay.

- Demirci, Muhsin, (2017). *Kur'ân Tefsirinde Farklı Yorumlar III Tespitler-Değerlendirmeler*, İstanbul: İFAV.
- Ebû Bekr İ. A. (2003). *Ahkâmu'l-Kur'ân*, thk. Rizâ Ferec el-Hammâmî, Beyrut: Mektebetü'l-Asriyye.
- Ebu'l-Bekâ, E. (2012). *el-Külliyât*, t hk. Adnân Dervîş - Muhammed el-Mısrî, Beyrut: Müessesetü'r-Risâle.
- Eliaçık, R. İ. (2021). *Yaşayan Kur'ân Nüzul Sırasına Göre Türkçe Meal-Tefsir*. İstanbul: İnşa Yayınları.
- Eliade, M. (2018). *İmgeler ve Simgeler*, çev: Mehmet Ali Kılıçbay. Ankara: Doğubatı.
- Elik, H. - Coşkun, M. (2013). *Tevhit Mesajı Özlü Kur'ân Tefsiri*, İstanbul: Fikir Yay.,
- Endelüsî. (2010). *Bahru'l-Mûhît*, thk. Şeyh Âdil Ahmed Abdulmevcud, Beyrut, Dâru'lKütübi'l-İlmiyye.
- Enginer, G. (1997). *Kurban: Kurbanın Kökenleri ve Anadolu'da Kanlı Kurban Ritüelleri*, İstanbul: YKY.
- Etik, A. (1968). *Farsça-Türkçe Lûgat*. İstanbul: Salah Bilici Kitabevi.
- el-Evsî, U. b. C. (1979). *Divânu Uhayha b. Culâh*, thk. Hasen Muhammed Bâcûde, Taif: Nâdî't-Tâif el-Edebî.
- el-Ezherî, M. (1964). *Tehzîbu'l-Luga*, thk. Abdusselam M. Harun - M. Ali en-Neccâr, Kahire: ed-Dâru'l-Mısrîye li't-Te'lif ve't-Terceme.
- Ferrâ. (2002). *Meâni'l-Kur'ân*, thk. İbrahim Şemsuddîn, Beyrut: Dâru'l-Kütübi'l-İlmiyye.
- Ferâhî, A. (2012). *Nizâmu'l-Kur'ân ve Te'vili'l-Furkâni bi'l-Furkân*, Haz. Ubeydullah el-Ferâhî, Tunus: Dâru'l-Ğarbi'l-İslâmi.
- Fîzuzâbâdî, (1979). *Tertîbu'l-Kâmûsi'l-Muhît*, haz. Et-Tâhir A. ez-Zâvî, Beyrut: Dâru'l-Kütübi'l-İlmiyye.
- Frazer, J. G. (2004). *Altın Dal: Dinin ve Folklorun Kökenleri I*, çev: Mehmet H. Doğan. İstanbul: Payel.
- Frazer, J. G. (2012). *Altın Dal: Dinin ve Folklorun Kökleri II*, çev: Mehmet H. Doğan) İstanbul: Payel.
- Gözeler, E. (2005). *Sami Dini Geleneğinde Salat, Savm, ve Zekât Kavramlarının Semantik İncelemesi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Ankara: Ankara Üniversitesi SBE.
- Güç, A. (2002). "Kurban", *DİA*. Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı.
- el-Halil b. A. (2003). *Kitâbu'l-Ayn*, thk. A. Hindâvî. Beyrut: Dâru'l-Kutubi'l-İlmiyye.
- Heinson, G. (1992). "The Rise of Blood Sacrifice and Priest-Kingship in Mesopotamia: A Cosmic Decree", *Religion*, Vol. 22, 109-134.  
<https://www.kuranmeali.com/AyetKarsilastirma> (Erişim: 15:07:2023)
- İbn Âşûr. (1984). *et-Tahrîr ve't-Tenvîr*. Tunus: ed-Dâru't-Tûnisîyye.
- İbn Atıyye. (2001). *el-Muharraru'l-vecîz fi tefsîr'l-Kitâbi'l-Azîz*, thk. Abdusselâm Abdüşşâfi Muhammed. Beyrut: Dâru'l-Kütübi'l-İlmiyye.
- İbn Bâdis, A. (2006). *es-Salâtu ale'n-Nebî*, thk. Ebu Abdurrahman Mahmûd, Cezair: Mektebetü İbn Bâdis.
- İbnü'l-Cevzî, C. (2015). *Zâdü'l-Mesîr fi İlmi't-Tefsîr*, Beyrut: Dâru İbn Hazm.
- İbn Dureyd, M. b. H. (1987). *Cemheretu'l-luga*, thk. Remzi Münîr Ba'lebekkî, Beyrut: Dâru'l-ilm li'l-melâyîn.
- İbnü'l-Enbârî. (2009). *el-Ezdâd*, thk. Şîrbînî Şerîd, Kahire: Dâru'l-Hadîs.

- İbn Fâris. (1986). *Mu'cemu Mekâyisi'l-Luga*. Beyrut: Muessesetu'r-Risâle.
- İbn Hişâm, (1936). *es-Sîretu'n-Nebeviyye*. Kâhire: Mustafa el-Bâbî el-Halebî.
- İbn Kayyim el-Cevziyye, M. (2008). *ed-Dav'ul Munîr ale't-Tefsîr*, thk. Alî Ahmed Muhammed es-Sâlih, Riyad: Mektebetü Dâri's-Selâm.
- İbn Kesîr, İ. b. Ö. (1999). *Tefsîru'l-Kur'âni'l-Azîm*, thk. Sâmi b. Muhammed Selâme. Riyad: Dâru Taybe.
- İbn Kudâme, (1984). *el-Muğnî*, Beyrut: Dâru'l-Fikr.
- İbn Kuteybe. (2007). *Tefsîru Garîbi'l-Kur'ân*, thk. Seyyid Ahmed Sakr, Beyrut: el-Mektebetü'l-Âlemiyye.
- İbn Kuteybe. (1973). *Te'vîlu Müşkili'l-Kur'ân*, thk. es-Seyyid A. Sakar. Kahire: Dâru't-türâs.
- İbn Mâce, M. b. Yezid. (ty.). *Sünen*, thk. Muhammed F. A. Beyrut: Dâru İhyâi Kütübî'l-Arabî.
- İbn Manzûr, (1990). *Lisânu'l-Arab*. Beyrut: Dâru'l-Me'ârif.
- İbn Sîde, (2000). *el-Muhkem ve'l- Muhîtil-A'zam*, thk. Abdülhamid el-Hindâvî, Beyrut: Dâru'l-Kütübî'l-İlmiyye. İbn Manzûr, *Lisânu'l-Arab*, I. 2230-2232 ) üzerinde durduğu ilk anlam da budur
- İbn Teymiyye. (1988). *et-Tefsîru'l-Kebîr*. Beyrut: Dâru'l-Kutubi'l-İlmiyye.
- İncil, (2005). İstanbul: Yeni Yaşam Yayınları.
- İslamoğlu, M. (2012). *Nüzul Sırasına Göre Hayat Kitabı Kur'ân Gereğçeli Meal-Tefsir*, İstanbul: Düşün Yayıncılık.
- İzutsu, T. (2014). *Kur'ân'da Allah ve İnsan*, çev. M. Kürşat Atalar, İstanbul: Pınar Yay.
- Karaalp, C. (2017). *Türkçe Meallerde Kavram Çevirileri Sorunu "Salât" Kavramı Örneği*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi SBE.
- el-Karadâvî, Yusuf. (2014). *İslam'da İbadet Mefhumu*, çev. Hüsameddin Cemal, İstanbul: Nida Yayıncılık.
- Karaman, H., Çağrııcı, M., Gümüş, S., Dönmez, İ. K. (2017). *Kur'ân Yolu*. Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları.
- Katar, M. (2022). "Kefaret", *DİA*, Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı.
- Kirmânî, M. b. H. (1983). *Garâibu't-Tefsîr ve Acâibu't-Te'vîl*, thk. Şamrân Serkâl- Yûnus el-Acelî, Beyrut: Müessesetü Ulûmi'l-Kur'ân.
- Kitabı Mukaddes, (1995). İstanbul: Kitabı Mukaddes Şirketi Ohan Matbaacılık.
- Kurtubî. (2002). *elCâmi' li Ahkâmi'l-Kur'ân*, thk. Muhammed İbrahim el-Hafnevî-Mahmûd Hâmîd Osmân, Kahire: Dâru'l-Hadîs.
- Mahallî, C. ve Suyûtî, C. (1979). *Tefsîru'l-Celâleyn*. Kahire: Dâru'l-Hadîs.
- Mâverdü. (2012). *en-Nuket ve'l-Uyûn*. Beyrut: Dâru'l-Kutubi'l-İlmiyye.
- Mekkî bin Ebî Tâlib. (2008)., *el-Hidâye ilâ Bulûğu'n-Nihâye*, Şarka: Camiatu Şarkâ.
- Merâgî, A. M. (1947). *Tefsîru'l-Merâgî*, Kahire: Matbaatu Mustafâ el Bâbî el-Halebî.
- Mevdûdî, Ebu'l-Alâ. (2004). *Tarih Boyunca Tevhid Mucadelesi ve Hz. Peygamber'in Hayatı*, (Çev. Ahmet Asrar). İstanbul: Pınar Yay.
- Mevdûdî. (1989). *Tefhîmu'l-Kur'ân*, çev. Muhammed Han Kayani vd., İstanbul: İnsan Yayınları.
- Mukatil. (2003). *Tefsîru Mukâtil Bin Süleymân*, thk. Ahmed Ferid, Beyrut: Dâru'l-Kütübî'l-İlmiyye.
- Nesefî. (2000). *Medâriku't-Tenzîl ve Hakâiku't-Te'vîl*. Beyrut: Dâru'l-Ma'rife.
- Paret, R. (2012). *Kur'ân Üzerine&İslam Sembolizmi*, çev. Hüseyin Yaşar. İstanbul: İz Yayıncılık.

- er-Râi en-Numeyrî. (1980). *Dîvânu'r-Râi en-Numeyrî*, thk. Raynhret Faybiret, Beyrut: el-Ma'hed el-Almânî li'l-Ebhâsi's-serkiyye.
- Râgıb el-İsfahânî, (2002). *Müfredât fî Garîbi'l-Kur'ân*. Beyrut: Dâru'l-Ma'rife.
- Râzî, E. H. (2015). *Kitâbu'z-Zîne*, thk. Saîd el-Ġânimî. Beyrut: Menşûrâtü'l-Cemel.
- Râzî, Fahrüddîn. (1981). *Mefâtihul-Gayb*. Beyrut: Dâru'l-Fikr.
- Sâbûnî, M. A. (1981). *Safvetü't-Tefasîr*, Beyrut: Dâru'l-Kur'ânî'l-Kerîm.
- Sa'lebî, A. b. M. (2002). *el-Keşf ve'l-Beyân fî Tefsîri'l-Kur'ân*, thk. Seyyid Kesrevî, Beyrut: Dâru'l-Kütübî'l-İlmiyye.
- Suyûtî, C. (2003). *ed-Durru'l-Mensûr fî Tefsîri bi'l-Me'sûr*, thk. Abdullah bin Abdulmuhsin et-Türki, Kahire: Merkezu Hicr li'l-Buhûs ve'd-Dirâsâti'l-Arabiyyeti'l-İslamiyye.
- Sülün, M. (2012). *Kur'ân-ı Kerîm ve Türkçe Anlamı*, İstanbul: Çağrı Yayınları.
- Şevkânî, M. b. Ali. (1972). *Fethu'l-Kadîr*. Beyrut: Dâru İbn Kesîr,
- Şimşek, M. Sait. (2012). *Hayat Kaynağı Kur'ân*. İstanbul: Beyan Yayınları.
- Şimşek, M. S. (2015). *Kur'ân'ın Ana Konuları*. İstanbul: Beyan Yayınları.
- Taberî, İbn Cerir. (2000). *Câmiu'l-Beyân an Te'vîli Âyi'l-Kur'ân*, thk. Ahmed Muhammed Şâkir. Beyrut: Muessesetu'r-Risâle.
- et-Tayyar, A. (2015). *Tüm Detayları ile Namaz*, çev: M. Beşir Eryarsoy. İstanbul: Guraba Yayınları.
- Uğur, H. (2008) *Kur'ân'ın Tasdik Ettiği Tevrat'taki Konular*. Konya: Selçuk Üniversitesi S.B.E. Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Vâhidî, A. b. A. (2009). *et-Tefsîru'l-Basît*, thk. Muhammed bin Sâlih el-Fevzân, Riyad: Câmiatu'l-İmam Muhammed bin Suûd el-İslamiyye.
- Yaşaroğlu, M. K. (2006). "Namaz", *DİA*. İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı.
- Yazıcı, G. (2023). *Antik Yunan'da Kurban ve Kurban Ritüelleri*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi SBE.
- Yazır, E. M. H. (1979). *Hak Dini Kur'ân Dili*. İstanbul: Eser Neşriyat.
- Yılmaz, H. (2020). *Kur'ân'ın Türkçe Meâli*. İstanbul: ERS Matbaacılık.
- Zeccâc, İ. (1988). *Meânî'l-Kur'ân ve İrâbuhu*, thk. Abdülcelil Abduh Şelebî, Beyrut: Alemü'l-kütüb.
- Zemahşerî, C. (1998). *el-Keşşâf an Hakâiki't-tenzîl*. Riyâd: Mektebetu'l-Ubeykân.
- Zeyd b. Ali. (1956). *Tefsîru Garîbi'l-Kur'ân*, thk. Muhammed Cevâd el-Huseynî, Kum: Mektebu'l-A'lâmî'l-İslâmî.
- Zuhaylî, (2009). *et-Tefsîru'l-münîr*. Dimeşk: Dâru'l-fikr.

## 67. Dede Ömer Rûşenî Divanında yer alan ayet iktibasları

Ahmet KARA<sup>1</sup>

**APA:** Kara, A. (2023). Dede Ömer Rûşenî Divanında yer alan ayet iktibasları. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (36), 1153-1163. DOI: 10.29000/rumelide.1372418.

### Öz

Türk İslam Edebiyatı alanında yazılan şiirlerde içerik yani anlatılmak istenen konunun, şiirin şekline oranla daha geniş, büyük bir öneme sahip olduğu bilinmektedir. Türk İslam Edebiyatı, başta Kur'an-ı Kerim olmak üzere, hadisler, menkıbeler, kıssalar, tasavvuf gibi birçok dinî kaynaktan aldığı bilgilerle oluşmaktadır. Kaynaklık etmesi bakımından Kur'an-ı Kerim'in ve hadislerin mutasavvıf şairlerin şiirlerinde kullanımı oldukça fazladır. Kur'an-ı Kerim ve hadislerin şiirlerde kullanımı iktibas sanatını meydana getirmiştir. Sözü pekiştirmek, ifadeye canlılık kazandırmak için birçok şair iktibas sanatını kullanmış ve şairler manzum olarak ortaya koydukları eserlerde genellikle kaynak olarak iktibaslara başvurmuştur. Türk İslam Edebiyatı'nda ortaya konan şiirlerde teceddüd olarak adlandırdığımız yenileşme dönemine kadar âyet ve hadislerin nakıs ya da tam şekliyle uygulanıp kullanılması iktibas olarak adlandırılmıştır. Türk İslam Edebiyatı'nın oluşumunda ve şekillenmesinde dinî içerikli öğeler önemli bir yere sahiptir. Allah tarafından belirlenmiş evrensel hükümleri içeren İslamiyet, Türk İslam Edebiyatı'nın muhtevasını oluşturan öğelerin en önde gelen kaynağıdır. Dinî unsurlar arasında yer alan âyetler birçok mutasavvıf şair tarafından tam veya nakıs bir şekilde edebî sanat olarak kullanılmıştır. Şairler, Kur'an-ı Kerim'den iktibas ve telmih yoluyla yararlanmış, hem lafzî hem de anlamsal açıdan beyitlerde bu ıstılaha yer vermiştir. Mutasavvıf bir şair olan Dede Ömer Rûşenî'nin eserlerinin genelinde olduğu gibi divanında da şiirlerini yazmasındaki temel unsur tasavvufî düşüncelerini ortaya koymaktır. Bu çalışmada 15. yüzyıl mutasavvıf şairlerinden olan Dede Ömer Rûşenî'nin divanında yer alan ayet iktibasları üzerinde durulacak ve şairin bu iktibasları ne şekilde kullandığı hakkında bilgiler verilecektir. Şairin divanı incelendiğinde genel olarak şiirlerinde nakıs iktibaslara başvurduğu görülmektedir. En çok iktibas yaptığı âyet ise Necm suresi 17. âyet olarak karşımıza çıkmaktadır.

**Anahtar kelimeler:** Dede Ömer Rûşenî, İktibas, Âyet, Türk İslam Edebiyatı

## Verse quotations in the Divan of Dede Omer Ruşeni

### Abstract

It can be expressed that in the poems written in the field of Turkish Islamic Literature, the content, that is, the subject to be explained, has a wider and greater importance than the form of the poem. Turkish Islamic Literature consists of information obtained from many religious sources, especially the Holy Quran, hadiths, legends, parables, and Sufism. The use of the Holy Quran and hadiths in the poems of Sufi poets is quite common as a source. The use of the Holy Quran and hadiths in poetry has created the art of quotation. Many divan poets used the art of quotation to reinforce the words and bring vitality to the expression, and poets generally resorted to quotations as a source in their works in verse. Until the period of innovation, which we call tajeddud, in the poetry of Turkish-Islamic

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Batman Üniversitesi, İslami İlimler Fakültesi, Türk İslam Edebiyatı (Batman, Türkiye), karaamet43@gmail.com, ORCID ID: 000-0003-1082-417X [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 24.08.2023-kabul tarihi: 20.10.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1372418]

Literature, the application and use of verses and hadiths in their original or complete form was called quotation. Religious elements have an important place in the formation and shaping of Turkish Islamic Literature. Islam, which contains universal provisions determined by Allah, is the leading source of the elements that constitute the content of Turkish-Islamic Literature. The verses, which are among the religious elements, were used by many Sufi poets in full or incomplete form under the name of literary art. Poets benefited from the Holy Quran through quotations and allusions, and included these terms in couplets both literally and semantically. The main element of Dede Ömer Rûşenî, a Sufi poet, in writing his poems in his divan as well as in his works in general, is to reveal his Sufi thoughts. In this study, the verse quotations in the divan of Dede Ömer Rûşenî, one of the 15th century Sufi poets, will be focused on and information will be given about how the poet used these quotations. When the poet's divan is examined, it is seen that he generally uses imperfect quotations in his poems. The verse he quotes most is the 17th verse of the Surah An-Najm.

**Keywords:** Dede Ömer Rûşenî, Quotations, Verse, Turkish Islamic Literature

## Giriş

İktibas edebî anlamda; anlamı güçlendirmek, söze güzellik kazandırmak amacıyla bir şair veya nâsirin, eserine âyet, hadis ya da bunların bir kısmını almasıdır. Söz içindeki âyet veya hadisin tamamı bir mâna ifade edecek şekilde alınırsa buna tam iktibas denir. Mânanın bozulmaması ve tamamen anlaşılması amacıyla artırma, eksilme veya kelimelerin yerlerinin değiştirilmesiyle yapılan iktibas ise nâkis iktibastır (Külekcî, 1999:172). Asıl gayesi sözü güzelleştirme ve anlamı pekiştirme (Saraç, 2006: 274) olan iktibas, istilahî mânada edebî bir metinde âyetin veya hadisin tamamının veya bir kısmının alınmasıdır. Bedîi bir terim olan bu sözcükte, anlamı kuvvetlendirme, lafzî tezhîp içerisinde sunma söz konusu olmaktadır (Aktan, 2020: 520).

Divan edebiyatında özellikle dinî muhtevalı şiirlerde şairler, fikir ve görüşlerini kuvvetlendirmek için klasik Türk edebiyatının kaynaklarından olan Kur'ân-ı Kerîm'den istifade eder ve âyetlerden iktibaslarla bulunurlar (Yeniterzi, 1993: 91). Divan edebiyatının estetik görünümü olan belâgat ve edebî sanatların temeli Kur'ân-ı Kerîm olup dinî olmayan konularda bile onun izlerine rastlanmaktadır (Mermer, 2009:30). Şairler, insanlara farklı yöntemlerle yol gösteren Kur'ân-ı Kerîm âyetlerini, mâna veya söz aracılığıyla iktibas ederek şiirlerinde ele almışlardır. Çünkü bu âyetler, dinin sağlam ve sarsılmaz kuralları olarak şairin kendisinin ve içinde yaşadığı hayatın düzenini meydana getirmektedir (Erkul, 2017: 97).

Klasik edebiyatta iktibasların kullanımı ve türleri ile ilgili iki farklı yaklaşım ortaya çıkmıştır. Esasen birbirine çok da zıt olmayan bu iki görüşte ufak farklılıklar bulunmaktadır. Bir kısım araştırmacılar iktibasları gruplandırırken âyetlerin aynen alınıp alınmaması, âyetlerin asıl anlamlarının kastedilip kastedilmemesi, biçim yönünden incelenmesi şeklinde ayırtmışlardır (Keleş, 2016: 28-33; Uzun, 2000: 52-54; Güngör, 2011: 238-246; Ekici, 2018: 627- 64; Kuzubaş, 2003:101).

Diğer bir görüş ise iktibasların dört şekilde ele alındığını ifade etmektedir. Her iki uygulama arasındaki tek belirgin fark, ikinci ekolde sure isimlerinin şairler tarafından kullanımının ayrı bir iktibas maddesi olarak kabul edilmesidir. Birinci yöntemi uygulayanlar sure isimlerini lafzî iktibasın alt dalı olarak gösterirken ikinci yöntemi seçenler sure isimlerini ayrı bir madde olarak ele almışlardır. Çalışmalarında bu yaklaşımı kullananlar âyetler ile ilgili alıntılarını şu şekilde katagorize etmişlerdir:



1. Kur'ân-ı Kerîm âyetlerinin orijinal lafızlarıyla iktibas edilmesi
2. Âyetlerin meâlen iktibas edilmesi
3. Divanlarda sure isimlerinin geçmesi
4. Âyetlere telmihte bulunulması (Çelik, 2001: 132; Erkul, 2017: 97; Mermer, 2009: 30; Nalçacıgil Çopur, 2016: 907-910).

Çalışmamıza konu olan beyitler, Orhan Kemal Tavukçu'nun, *Dede Ömer Rûşenî Hayatı, Eserleri ve Dîvânının Tenkitli Metni* adlı eserinden alınmıştır. Âyetlerin meal ve tefsirlerinde ise kaynak çalışma niteliğinde olan Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları ile Elmalılı Hamdi Yazır'ın "Hak Dini Kur'an Dili" adlı eserinden istifade edilmiştir.

### Dede Ömer Rûşenî

Dede Ömer Rûşenî'nin Aydın ilinde 1417 yılında doğduğu ve kaynakların çoğuna göre Rûşenî'nin 1486-87 yılında vefat ettiği söylenirken Ferheng-i Suhanverân'da 1486, Sicill-i Osmânî'de ise 1501-02 tarihi bulunmaktadır (Tavukçu, 2000: 18-26).

Rûşenî'nin Divanı'nda 7 kaside (ikisi Farsça), 87 gazel (iki tanesi Farsça); 6 musammat; 1 müstezad (Farsça); 3 kıt'a (biri Farsça); 114 tuyuğ; 3 mesnevi; 22 matla' (biri Farsça, biri Arapça-Türkçe) ve müfret olmak üzere toplam 243 manzume bulunmaktadır. Kasidelerden ikisi Hz. Peygamber'in övgüsüne, biri de Halvetiyye tarikatının silsilesine ayrılmıştır. Bunların içerisinde dikkat çeken bir diğer manzume de *Silsile-nâme* gibi Farsça yazılmış olan *kasîde-i subhiyye*'dir (Tavukçu, 2000: 34).

Rûşenî'nin şiirlerinde dikkati çeken yönlerden biri şairdeki derin peygamber sevgisidir. Bu sevgi, şairin her şiirini âdeta bir na't hâline getirmiştir. Nitekim yazmış olduğu 87 gazelin sekizinde bu sevgiyi dile getirmiştir. Rûşenî'nin gezip gördüğü şehirler de şiirlerine yansımıştır. Şairin memleketi olan Aydın, gençliğini geçirdiği Bursa ve hayatını tamamladığı Tebriz bu şehirlerdendir. Divan'ın dikkat çekici yönlerinden biri, şairin birbiri ardına sıraladığı 45 tuyuğla oluşturduğu hilyedir. Bu manzumelerde Rûşenî Hz. Peygamber'in çeşitli özelliklerini belli bir kompozisyon içinde vermektedir (Tavukçu, 2000: 35).

Divan şiirine kaynaklık etmesi bakımından Kur'ân-ı Kerîm'in önemi her zaman göze çarpan bir olgudur. Yüzyıllar boyunca divan şairleri lafzen, mânen veya telmih yoluyla âyetlerden istifade etmişlerdir. Kur'ân-ı Kerîm'den istifade eden mutasavvıf şairlerden biri de Dede Ömer Rûşenî'dir. Nâkis iktibas, alıntılanmak istenilen âyet veya hadisin sadece bir bölümünün beyitte geçmesidir. Bütünlük açısından değerlendirdiğimizde Dede Ömer Rûşenî'nin divanında yapılan iktibasların büyük çoğunluğu nâkis iktibastan oluşmaktadır.

Gerek bazı mesnevi ve kasideler gerekse Divan'ındaki çeşitli manzumelerin Arapça veya Farsça yazılmış olması; şairin bu dilleri iyi derecede bildiğini göstermektedir. Ayrıca yaptığı başarılı âyet ve hadis iktibasları da bu konudaki yeterliliğinin delilidir. Şairin Arapça ve Farsçaya vukufu, kendisinden sonraki dönemlerin ürünlerinde pek karşılaşılmayan kelimelerin (âbık, 'avâr, bâsık, buhtû, çemân, demz, emred, engele, hıkd, hizebr, 'ıtf, iksûn, lâgar, mû-tâb, rateb, şupuş, zamân, ziyy) kullanımını da beraberinde getirmiştir. Dede'nin bu tercihi, mensup olduğu tarikat, kültürel birikimi veya yaşadığı coğrafya ile ilgili de olabilir (Tavukçu, 2000: 45).

Ruşeni, mutasavvıf bir şairdir. Ruşeni'nin şiirlerinin neredeyse tamamı tasavvufi şiirlerden oluşmaktadır. Söz konusu şiirlerde birincil ögeyi oluşturan tasavvuf, bir açıdan şairin eserler ortaya koymasının temel konusudur. Diğer bir deyişle Ruşeni, şiirlerini tasavvufi düşüncelerini anlatmak için kaleme almıştır. Ruşeni'nin şiirleri, şairin sūfî yönünün coşkulu bir şekilde dışarıya yansıyan bir yönüdür.

### Dede Ömer Ruşeni'nin Divanı'nda yer alan ayet iktibasları

Genel olarak ele alındığında Dede Ömer Ruşeni'nin Divanı'nda yapılan iktibasların büyük çoğunluğu nâkıs iktibaslardan oluşmaktadır.

#### 1. Kâni' olub didi Mûsî-i nebî تبت اليك

Sen didiün yâ Rabb *رَبِّ زَنْبِي* dimeyüb yâ Rabb bes (s. 104)

Bu beyitte Hz. Musa'nın Hz. Allah ile olan konuşmasının olduğu ayete iktibas yapılarak Hz. Musa'nın "Sana tövbe ettim." sözleri üzerinden Hz. Musa'nın Hz. Allah'ı görmek istemesi ve Hz. Allah'ın ona beni görmeye gücün yetmez diye söyleyip dağa tecelli etmesi sonucunda dağın yerle bir olmasını görünce Hz. Musa'nın "Rabbim sana inandım ve tövbe ettim." şeklinde cevap vermesini ve beytin devamında Hz. Musa'nın "Ya Rabbi bu gördüklerim benim için yeterlidir." demeyip "Ya Rabbim benim bilgimi çoğalt!" şeklinde söylediği diğer bir ayete atıfta bulunmaktadır.

وَلَمَّا جَاءَ مُوسَى لِمِيقَاتِنَا وَكَلَّمَهُ رَبُّهُ قَالَ رَبِّ أَرِنِي أَنظُرَ إِلَيْكَ قَالَ لَنْ نَرِيَّيَ وَلَكِنِ انظُرْ إِلَى الْجَبَلِ فَإِنِ اسْتَقَرَّ مَكَانَهُ فَسَوْفَ تَرَانِي فَلَمَّا تَجَلَّى رَبُّهُ لِلْجَبَلِ جَعَلَهُ دَكًّا وَحَرَّ مُوسَى صَعِقًا فَلَمَّا أَفَاقَ قَالَ سُبْحَانَكَ تُبْتُ إِلَيْكَ وَأَنَا أَوَّلُ الْمُؤْمِنِينَ

Velemmâ câe mûsâ li-mîkâtinâ vekellemehu rabbuhu kâle rabbi erinî enzur ileyke kâle len terânî velâkini-nzur ilâ-l-cebeli fe-ini-stekarra mekânehu fesevfe terânî felemmâ tecellâ rabbuhu lil-cebeli ce'alehu dekken veharra mûsâ sa'ikâan felemmâ efâka kâle subhâneke tubtu ileyke veenâ evvelu-lmu'minîn

Mûsa, belirlediğimiz yere (Tûr'a) gelip Rabbi de ona konuşunca, "Rabbim! Bana (kendini) göster, sana bakayım" dedi. Allah da, "Beni (dünyada) katiyen göremezsin. Fakat (şu) dağa bak, eğer o yerinde durursa sen de beni görebilirsin." dedi. Rabbi dağa tecelli edince onu darmadağın ediverdi. Mûsâ da baygın düştü. Ayılınca, "Seni eksikliklerden uzak tutarım Allah'ım! Sana tövbe ettim. Ben inananların ilkiyim" dedi. Kur'ân-ı Kerim, El-arâf 7/143. (Diyaret İşleri Başkanlığı)

فَتَعَالَى اللَّهُ الْمَلِكُ الْحَقُّ وَلَا تَعْجَلْ بِالْقُرْآنِ مِنْ قَبْلِ أَنْ يُقْضَىٰ إِلَيْكَ وَحْيُهُ وَقُلْ رَبِّ زِدْنِي عِلْمًا

Fete'âlallâhu-lmeliku-lhakku velâ ta'cel bil-kur-âni min kabli en yukdâ ileyke vahyuhu vekul rabbi zidnî 'ilmân

Gerçek hükümdar olan Allah yücedir. Sana vahyedilmesi tamamlanmadan önce Kur'an'ı okumakta acele etme. "Rabbim! İlmimi arttır" de. Kur'ân-ı Kerim, Tâ hâ, 20/114.

#### 2. Er-iseñ ko sözini da'vânuñ

Gösterür Hak **erini** ma'nânuñ (s. 105)

Erini kelimesinin Arapça erinî (Rabbim, bana kendini göster) çağrışımıyla bir ayete işaret eden yukarıdaki beyit yapılan iktibasa güzel bir örnektir. Doğru bir kişinin sözünün arkasında, davasının

arkasında olması gerektiğini ifade ederek Allah yolunda doğru olan kişilerin Hz. Allah'ın dünyada yer alan her şey üzerinden Hz. Allah'ın büyüklüğünü ve gücünü görebileceğini anlatmaktadır.

وَلَمَّا جَاءَ مُوسَى لِمِيقَاتِنَا وَكَلَّمَهُ رَبُّهُ قَالَ رَبِّ أَرِنِي أَنظُرَ إِلَيْكَ قَالَ لَنْ نَرِيكَ وَلَكِنْ انظُرْ إِلَى الْجَبَلِ فَإِنِ اسْتَقَرَّ مَكَانَهُ فَسَوْفَ تَرَانِي فَلَمَّا تَجَلَّى رَبُّهُ لِلْجَبَلِ جَعَلَهُ دَكًّا وَخَرَّ مُوسَى صَعِقًا فَلَمَّا أَفَاقَ قَالَ سُبْحَانَكَ تُبْتُ إِلَيْكَ وَأَنَا أَوَّلُ الْمُؤْمِنِينَ

Velemmâ câe mûsâ li-mîkâtinâ vekellemehu rabbuhu kâle rabbi erinî enzur ileyke kâle len terânî velâkini-nzur ilâ-l-cebeli fe-ini-stekarra mekânehu fesevfe terânî felemmâ tecellâ rabbuhu lil-cebeli ce'alehu dekken veharra mûsâ sa'ikâan felemmâ efâka kâle subhâneke tubtu ileyke veenâ evvelu-lmu'minîn

Mûsa, belirlediğimiz yere (Tûr'a) gelip Rabbi de ona konuşunca, "Rabbim! Bana (kendini) göster, sana bakayım" dedi. Allah da, "Beni (dünyada) katiyen göremezsin. Fakat (şu) dağa bak, eğer o yerinde durursa sen de beni görebilirsin." dedi. Rabbi dağa tecelli edince onu darmadağın ediverdi. Mûsâ da baygın düştü. Ayılınca, "Seni eksikliklerden uzak tutarım Allah'ım! Sana tövbe ettim. Ben inananların ilkiyim" dedi. Kur'ân-ı Kerim, El-arâf 7/143.

### 3. Oldı o yüzi وَالضُّحَىٰ nûrile buluben senâ

Olubeni hoş âşinâ Rüşenî çeşm-i rüşenâ (s. 119)

Yukarıdaki beyitte Peygamber efendimize yazılmış olan bir na't karşımıza çıkmaktadır ve şair bu beyitte Peygamber efendimizi farklı sıfatlarla övmektedir ve son beyitte ise "ve'd-duhâ" ayetine iktibas yapılmıştır. Kuşluk vaktiyle sabah güneşin ilk doğuşu karanlıktan aydınlığa çıkış ve bu ışıkla aydınlanmayı yüzünün nurla parlamasına benzetmektedir. Yani Peygamber efendimizin dünyaya teşrif etmesiyle dünyanın karanlıktan aydınlığa çıktığı anlatılmak istenmektedir.

وَالضُّحَىٰ (Ve-dduhâ)

Kuşluk vaktine andolsun. Kur'ân-ı Kerim, Duhâ, 93/1.

### 4. Şarâb-ı vahdeti nûş it sürâhî gulgulin gûş it

Ki içen humm-ı vahdetden demî هَلْ مِنْ مَزِيدٍ olur (s. 124)

Bu beyitte şarâb-ı vahdetten kast edilen, sarhoş olma ve şarapla yani Allah aşkıyla dolu sürahiden dökülen şarap sesini yani Allah'ı zikirle coşan gönül ateşinin dışa vuran sesini dinle, denilmekte ve kim ki bu sarhoş edici Allah aşkından içer, tadını alırsa sürekli "Daha yok mu?" diye söyleyecektir. Bu beyitte "hel min mezîd" ayetine iktibas edilmiştir.

يَوْمَ نَقُولُ لِجَهَنَّمَ هَلِ امْتَلَأَتْ وَتَقُولُ هَلْ مِنْ مَزِيدٍ

Yevme nekûlu li-cehenneme heli-mtele'ti ve tekûlu hel min mezîd

O gün Cehenneme, "Doldun mu?" deriz. O da, "daha var mı?" der. Kuran-ı Kerim, Kaf, 50/30.

### 5. Mûy olmuş belî miyâne velî

Çün ki خَيْرُ الْمَوْرِ أَوْسَطُ dur (s. 131)

Yukarıdaki beyitte ise sevgilinin belinin inceliğinden bahsedilmekte, sevgili tasvirinin genelde ince belli olduğu anlatılmak istenmektedir ve hayırlı olanın orta şekilde olması anlatılmakta ve Bakara suresi 286. âyete iktibas yapılmaktadır.

وَكَذَلِكَ جَعَلْنَاكُمْ أُمَّةً وَسَطًا لِتَكُونُوا شُهَدَاءَ عَلَى النَّاسِ وَيَكُونَ الرَّسُولُ عَلَيْكُمْ شَهِيدًا وَمَا جَعَلْنَا الْقِبْلَةَ الَّتِي كُنْتَ عَلَيْهَا إِلَّا لِنَعْلَمَ مَنْ يَتَّبِعِ الرَّسُولَ مِمَّنْ يَنْقَلِبُ عَلَى عَقْبَيْهِ وَإِنْ كَانَتْ لَكَبِيرَةً إِلَّا عَلَى الَّذِينَ هَدَى اللَّهُ وَمَا كَانَ اللَّهُ لِيُضَيِّعَ إِيمَانَكُمْ إِنَّ اللَّهَ بِالنَّاسِ لَرُؤُوفٌ رَحِيمٌ

Vekezâlîke ce'alnâkum ummeten vesetan li-tekûnû şuhedâe 'alâ-nnâsi veyekûne-rrasûlu 'aleykum şehîden vemâ ce'alne-l-kiblete-lletî kunte 'aleyhâ illâ li-na'leme men yettebi'u-rrasûle mimmen yenkalibu 'alâ 'akibeyhi ve-in kânet lekebîraten illâ 'ale-llezîne hedallâhu vemâ kânallâhu li-yudî'a îmânekum innallâhe bi-nnâsi leraûfun rahîm

Allah bir kimseyi ancak gücünün yettiği şeyle yükümlü kılar. Onun kazandığı iyilik kendi yararına, kötülük de kendi zararınadır. (Şöyle diyerek dua ediniz): "Ey Rabbimiz! Unutur, ya da yanılırsak bizi sorumlu tutma! Ey Rabbimiz! Bize, bizden öncekilere yüklediğin gibi ağır yük yükleme. Ey Rabbimiz! Bize gücümüzün yetmediği şeyleri yükleme! Bizi affet, bizi bağışla, bize acı! Sen bizim Mevlâmızısın. Kâfirler topluluğuna karşı bize yardım et." Kur'ân-ı Kerîm, Bakara 2/286.

6. İy uyuriken gönlü uyah gözleri مَا زَاغَ  
Bülbül gül-i rûyuñ tanıyan tanımayan zâg (s. 146)
7. Bir lahza gözüñ Hakdan ırılmasa 'aceb mi  
Çün çekdi yedullah gözüñe sürme-i مَا زَاغَ (s. 146)
8. Sürme-i مَا زَاغَ ile sürmeleyüb Hak gözüñ  
Uyuriken gözlerüñ gönlüñi itmiş uyag (s. 147)
9. Gözine kuhl-ı الْبَصْرُ مَا زَاغَ dur  
İşigüñ hâk-i pâsı Rûşeni'nüñ (s. 155)

Yukarıda verilen beyitlerde şairin Divanı'nda en çok iktibas yapmış olduğu Necm suresi 17. âyet yer almaktadır. "Gözü ne kaydı, ne haddini aştı." Anlamındaki bu âyet Peygamber efendimizin Hz. Allah'ın huzuruna çıktığında gözünü bir an için bile başka bir yöne çevirmediğinden ve bütün dikkatini Hz. Allah'a vererek gözünü ondan ayırmadığından bahsetmektedir. Şair de bu âyetle ilgili yaptığı iktibaslarda bu konuya dikkat çekmiştir.

مَا زَاغَ الْبَصْرُ وَمَا طَعَى

Mâ zâğa-lbasaru vemâ tağâ

Göz (gördüğünden) şaşmadı ve (onu) aşmadı. Kur'ân-ı Kerîm, Necm, 53/17.

10 Halka didüm 'ışkile irüñ Haka

ليس على المخبر الا البلاغ

"Haberciye ancak tebliğ (etme) vardır." (Tavukçu, 2000: 148)

Bu beyite ise Hz. Allah'a tam bir bağlılıkla, aşkla erişebileceklerini söyleyen şair, Maide suresi 92 ve 99. âyetlere iktibasta bulunarak Peygamber efendimizin vazifesinin tebliğ etmek olduğunu aktarmaktadır.

وَأَطِيعُوا اللَّهَ وَأَطِيعُوا الرَّسُولَ وَاحْذَرُوا فَإِنْ تَوَلَّيْتُمْ فَأَعْلَمُوا أَنَّمَا عَلَى رَسُولِنَا الْبَلَاغُ الْمُبِينُ

Ve-atî'ûllâhe ve-atî'û-rrasûle vahzerû fe-in tevelleytum fa'lemû ennemâ 'alâ rasûlinâ-lbelâgu-lmubîn

Öyleyse Allah'a itaat edin, peygambere itaat edin ve Allah'a karşı gelmekten sakının. Şayet yüz çevirirseniz bilmiş olun ki elçimize düşen sadece apaçık tebliğdir. Kuran-ı Kerim Mâide 5/92.

مَا عَلَى الرَّسُولِ إِلَّا الْبَلَاغُ وَاللَّهُ يَعْلَمُ مَا تُبْدُونَ وَمَا تَكْتُمُونَ

Mâ 'alâ-rrasûli illâ-l-belâgu vallâhu ya'lemu mâ tubdûne vemâ tektumûn

Peygamberin üzerine düşen ancak tebliğdir. Allah sizin açıkladığınızı da, gizlediğinizi de bilir. Kuran-ı Kerim Mâide 5/92.

11 Mûsâya dindi **فَأَخْلَعُ نَعْلَيْكَ** yir yüzinde

Dindi saña semâda 'arş üstine ko na'lin (s. 173)

Yukarıdaki beyitte ise Tâhâ suresi 12. ayete iktibas yapılarak Hz. Mûsâ'ya Hz. Allah'ın "Ayakkabılarını çıkar, sen kutlu bir vadidesin." ayetini şair şiirde Mûsâ'ya yeryüzünde sen ayakkabılarını çıkar, sana semâ üzerinde arşta kutlu bir vadiye koy ayakkabılarını şeklinde kaleme almıştır.

إِنِّي أَنَا رَبُّكَ فَأَخْلَعُ نَعْلَيْكَ إِنَّكَ بِالْوَادِ الْمُقَدَّسِ طَوْئِي

İnnî enâ rabbuke fahla' na'leyke inneke bil-vâdi-l-mukaddesi tuvân

"Şüphesiz ben senin Rabbinim. Hemen ayakkabılarını çıkar. Çünkü sen mukaddes vadi Tuvâ'dasın." Kuran-ı Kerim, Tâhâ 20/12.

12 Üzütlüb ırk-ı Ebû Cehil kimi **ebter** olur

Sen Ebû'l-Kâsım ile kim ki dutarsa güreşi (s. 184)

Bu beyitte ise şair Peygamber efendimizin soyu ile alay eden Ebu Cehil gibilerin aslında kendi soylarının kesildiğini anlatarak Ebû'l-Kâsım ile yani Peygamber efendimizle her kim ki güreş tutmaya yani ona karşı gelmeye kalkarsa kaybedeceğini aktarmaktadır. Peygamber efendimizin şanlı ve hürmetli soyunun devam ettiği, buna karşın Ebu Cehil gibilerin soylarının silinip gittiği ifade edilmekte ve Kevser suresi 3. âyete iktibas yapılmaktadır.

إِنَّا أَعْطَيْنَاكَ الْكَوْثَرَ فَصَلِّ لِرَبِّكَ وَأَنْحَرْ إِنَّ شَانِكَ هُوَ الْأَبْتَرُ

İnnâ a'taynâ ke-l-kevsera Fe-salli li-rabbike venhar İne şâni-ke huve-l-ebter

Şüphesiz biz sana Kevseri verdik (Kevser, cennette bir nehirdir, bir havuzdur diyenler olduğu gibi bol hayır ve bereket, kesilmez soy sop, sayılmaz ümmet anlamlarına geldiğini söyleyenler de vardır. Hz. Muhammed (s.a.v)'in, Kevser'in iki yanında inciden kaplar bulunan bir ırmak olduğunu, bu kapların yıldızlar kadar sayısız bulunduğunu söylediğini Buhârî tahrir eder (al-Tecrid, 2, Kitâbu Tefsir-il-Kur'ân, 120.), O Halde, Rabbin için namaz kıl, kurban kes, Doğrusu sana buğzeden, soyu kesik olanın ta kendisidir. Kuran-ı Kerim, Kevser 108/1-2-3.

13 Her şâm ohuruz saçına **وَالنَّيْلِ**

Her subh yüzine **وَالضُّحَى** y1 (119b)

وَالضُّحَىٰ وَالدُّنَىٰ وَالدُّنَىٰ وَالدُّنَىٰ  
Rûşenî virdi budur *وَالْعَشِيِّ وَالْعُدْوَةِ* (s. 184)

Yukarıdaki beyitlerde ise şair Leyl suresi 1. âyet ve Duhâ suresi 1. âyete iktibasta bulunarak her akşam “And olsun geceye...” diye ve her sabah da “And olsun kuşluk vaktine.” diye söyleriz şeklinde ifade etmektedir. Gece ve gündüz, erkek ve dişinin yaratılışı üzerine yemin edilmiştir. Yani, gece ve gündüz, erkek ve dişi nasıl birbirinden farklı; her birisinin şekil ve neticeleri de nasıl diğerine zıt ise aynı şekilde, gayret ederek takip ettiğiniz yol ve amaçlar da içeriğinden dolayı farklıdır, sonuç olarak da birbirine zıtlık içermektedir. Diğer bir beyitte ise şair, sabah akşam onun ağzında virdinin bu olduğu ve sürekli bunu okuduğunu anlatmaktadır.

وَاللَّيْلِ إِذَا يَغْشَىٰ وَالنَّهَارِ إِذَا تَجَلَّىٰ

Ve-l-leyli izâ yağşâ, Ve-nnehâri izâ tecellâ

(Ortalığı) bürüdüğü zaman geceye andolsun, Açılıp aydınlandığı zaman gündüze andolsun. Kuran-ı Kerim Leyl 92/1-2.

14 Rûşenî zülf ü ruhuñ yâdına tañ mı ohusa  
Sûre-i Nûr u Duhân *وَالْعَشِيِّ وَالْعُدْوَةِ* (s. 185)

Bu beyitte yine şair sabah akşam sürekli sevgiliyi anarak ona dualar okuduğundan söz etmekte ve En’âm suresi 52. âyete iktibasta bulunmaktadır.

وَلَا تَطْرُدِ الَّذِينَ يَدْعُونَ رَبَّهُمْ بِالْعُدْوَةِ وَالْعَشِيِّ يُرِيدُونَ وَجْهَهُ مَا عَلَيْكَ مِنْ حِسَابِهِمْ مِنْ شَيْءٍ وَمَا مِنْ حِسَابِكَ عَلَيْهِمْ مِنْ شَيْءٍ فَتَطْرُدَهُمْ فَتَكُونَ مِنَ الظَّالِمِينَ

Velâ tatrudi-llezîne yed’üne rabbehum bil-ğadâti vel’aşiyi yurîdüne vechehu mâ ‘aleyke min hisâbihim min şey-in vemâ min hisâbike ‘aleyhim min şey-in fetatrudehum fetekûne mine-z-zâlimîn

Rab'lerinin rızasını isteyerek sabah akşam ona dua edenleri yanından kovma. Onların hesabından sana bir şey yok, senin hesabından da onlara bir şey yok ki onları kovasın. Eğer kovarsan zalimlerden olursun. Kuran-ı Kerim, En’âm 6/52.

15  
قد بدت يا ايها العشاق في قلب الهوا  
ما تجيء عندها نحو الشرر نار الضنى (s. 193)

“Ey âşıklar, muhakkak, hastalık ateşinin kıvılcımları (tarafına) gelmesi, aşkın kalbinde görüldü. Kuşluk vakti güneşinden dolunay gibi nûrunuzdan iktibas edelim.” (Tavukçu, 2000: 193)

16  
تَقْتَبِسُ مِنْ نُورِكُمْ كَالْبَدْرِ مِنْ شَمْسِ الضُّحَى  
حبه في القلب الرَّحْمَنُ عَلَى الْعَرْشِ اسْتَوَى (s. 193)

Yukarıda verilen beyitlerde ise Hadîd suresi 13. ayet ve Tâ-Hâ suresi 5. ayete iktibas yapılmıştır. Şair burada münafıkların mahşer günü hesap zamanı geldiğinde müminlere bize biraz yüzünüzü dönün de nurunuzdan istifade edelim diyeceklerini, kuşluk vakti güneşinden dolunay gibi nurunuzdan istifade

edelim şeklinde anlatmaktadır. Diğer beyitte ise yine münafıkların bu yakarışına karşın Hz. Allah'ın arşa istiva etmiştir yani Hz. Allah evreni yarattıktan sonra onu yönetmekte ve evrenle ilgili bütün düzenlemeleri yapmaktadır ayetiyle söze devam ederek münafıkların o gün geldiğinde yakarışlarının boşa olduğundan söz etmektedir.

يَوْمَ يَقُولُ الْمُنَافِقُونَ وَالْمُنَافِقَاتُ لِلَّذِينَ آمَنُوا انظُرُونَا نَقْتَبِسْ مِنْ نُورِكُمْ قِيلَ ارْجِعُوا وَرَاءَكُمْ فَالْتَمِسُوا نُورًا فَضُرِبَ بَيْنَهُمْ بِسُورٍ لَهُ بَابٌ بَاطِنُهُ فِيهِ الرَّحْمَةُ وَظَاهِرُهُ مِنْ قِبَلِهِ الْعَذَابُ

Yevme yekûlu-l-munâfikûne vel-munâfikâtu lil-lezîne âmenû-n-zurûnâ naktebis min-nûrikum kile-rci'û verâekum fel-temisû nûran fe-duribe beynehum bi-sûrin lehu bâbun bâtinuhu fihi-r-rahmetu ve zâhiruhu min kibelihi-l'azâb

Münafık erkeklerle münafık kadınların, iman edenlere, "Bize bakın ki sizin ışığınızdan biz de aydınlanalım." diyecekleri gün kendilerine, "Arkanıza (dünyaya) dönün de bir ışık arayın." denilecektir. Derken aralarına kapısı olan bir sur çekilir. Bunun iç tarafında rahmet, onlar (münafıklar) tarafındaki dış cihetinde ise azap vardır. Kur'an-ı Kerim, Hadîd 57/13.

الرَّحْمَنُ عَلَى الْعَرْشِ اسْتَوَى

Errahmânu 'alâ-l'arşi-stevâ

Rahmân, Arş'a kurulmuştur. Kur'an-ı Kerim, Tâ-hâ 20/5.

#### 17. Hazretüni nice ögebile miskîn Rüşenî

اقراء القرآن فا فهم معنى الله اشئ ترى (s. 193)

Şair bu beyitte ise Hz. Allah'ı övmeye onun sözlerinin yeterli olamayacağını aktararak Tevbe suresi 111. âyeti iktibas edilerek Allah yolunda canını, malını varını yoğunu feda eden müminlerin bunun karşılığında Allah katında çok değerli hediyelerle mükâfatlandırılacağını aktarmaktadır. Bu açıdan değerlendirildiğinde, Allah bu mukavelenin (alışveriş) şartlarını şu şekilde bildirmiştir: "Eğer siz kendi isteğinizle (ve herhangi bir baskı ve zorlama olmadan) hayatınız, sahip olduğunuz ne varsa ve bu dünyadaki her şey aslında benimdir, bana aittir ve siz de sadece onların emanetçisi olduğunuzu kabul eder ve bu şekilde olmasına razı olursanız, ben de bunun karşılığında size sonsuz ahiret hayatında cennetler vereceğim."

إِنَّ اللَّهَ اشْتَرَى مِنَ الْمُؤْمِنِينَ أَنْفُسَهُمْ وَأَمْوَالَهُمْ بِأَنْ لَهُمُ الْجَنَّةَ يُقَاتِلُونَ فِي سَبِيلِ اللَّهِ فَيَقْتُلُونَ وَيُقْتَلُونَ وَعَدَا عَلَيْهِمْ حَقًّا فِي التَّوْبَةِ وَالْإِنجِيلِ وَالْقُرْآنِ وَمَنْ أَوْفَى بِعَهْدِهِ مِنَ اللَّهِ فَاسْتَبْشِرُوا بِنِعْمَةِ اللَّهِ الَّتِي بَايَعْتُمْ بِهَا وَذَلِكَ هُوَ الْفَوْزُ الْعَظِيمُ

İnnallâhe-şterâ mine-lmu'minîne enfusehum ve-embâlehum bi-enne lehumu-l-cennete yukâtilûne fi sebîlillâhi fe-yaktulûne ve-yuktelûne va'den 'aleyhi hakkan fi-t-tevrâti vel-incîli vel-kur-âni vemen evfâ bi'ahdihi minallâhi festebşirû bi-bey'ikumu-llezi bâya'tum bihi vezâlike huve-l-fevzu-l'azîm

Şüphesiz Allah, mü'minlerden canlarını ve mallarını, kendilerine vereceği cennet karşılığında satın almıştır. Artık, onlar Allah yolunda savaşır, öldürürler ve ölürler. Allah bunu Tevrat'ta, İncil'de ve Kur'an'da kesin olarak va'detmiştir. Kimdir sözünü Allah'tan daha iyi yerine getiren? O halde, yapmış olduğunuz bu alışverişten dolayı sevinin. İşte asıl bu büyük başarıdır. Kuran-ı Kerim, Tevbe 9/111.

#### 18. Sâliklerüz ki bize mesken oldu bu ribât

يا وهاب الطريق هدى اهدنا الصراط (s. 252)

Bu beyitte şair yine tabi oldukları bu yolun dosdoğru bir yol olmasını Allah'tan istediklerini ifade ederek kendilerine doğru bir yol verilmesi için ettiği duayı söyleyerek Fatiha suresi 6. ayete iktibas yapmaktadır.

إِهْدِنَا الصِّرَاطَ الْمُسْتَقِيمَ

İhdinâ-ssirâta-l-mustakîm

Bizi doğru yola, kendilerine nimet verdiklerinin yoluna ilet; gazaba uğrayanlarınkine ve sapıklarınkine değil. Kuran-ı Kerim, Fatiha 1/6.

## Sonuç

Türk İslam Edebiyatını oluşturan kaynaklar büyük bir alanı kapsamaktadır. Sosyal yaşama ait birçok özelliğe bu şiir geleneğinin ürünlerinde rastlamak mümkündür. Mutasavvıf şairlerin yüzyıllardan beri bu edebiyata katkı sağlamak için faydalandığı kaynaklar arasında Kur'an-ı Kerim ve hadisler önemli bir yere sahiptir. Dede Ömer Rûşenî gibi birçok mutasavvıf şairin iktibas sanatı adı altında bu iki temel kaynaktan yararlandığı görülür. Rûşenî mutasavvıf bir şairdir ve Rûşenî'nin şiirlerinin neredeyse tamamı tasavvufî şiirlerden meydana gelmektedir. Söz konusu şiirlerde birincil öğeyi oluşturan tasavvuf, bir açıdan şairin eserler ortaya koymasının temel konusudur. Diğer bir deyişle Rûşenî, şiirlerini tasavvufî düşüncelerini anlatmak için kaleme almıştır. Şiir, şairin sûfi yönünün coşkulu bir şekilde dışarıya yansıyan bir yönüdür. Halveti olan Rûşenî'nin şiirlerinin başlıca unsurlarından biri olan ehl-i beyt sevgisinin özellikle mesnevilerinde ele alınıp işlendiği görülmektedir. *Rûşenî Divanı*, Türk İslam Edebiyatı'nın en önde gelen şahsiyetleri açısından da zengin bir görüntü ortaya koymaktadır. Şair, neredeyse tamamı dinî kişileri kapsayan manzumelerinde Hz. Peygamber, ehl-i beyt, dört halife ve bazı önemli mutasavvıf şahsiyetleri şiirlerinde işlemiştir. Rûşenî şiirlerinde hemen hemen bütün edebî sanatları başarıyla kullanmıştır. İfadeye güzellik katmak ve anlamı güçlendirmek amacıyla edebî bir sanat olarak başvuru iktibas, birçok şair tarafından kullanılmıştır. Edebî sanat içerisinde değerlendirdiğimiz bu iktibaslar arasında şairler tarafından en çok başvuru âyet iktibasları olmuştur. Rûşenî'nin en çok iktibas yaptığı ayet ise Necm suresi 17. ayet olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu ayete 4 kez, Fatiha suresi 6. ayete 1 kez, Tevbe suresi 111. ayete 1, Tâ-hâ suresi 5. ayete 1, Tâ hâ suresi 114. ayete 1, En'âm suresi 52. ayete 1, Leyl suresi 1. ayete 1, Duhâ suresi 1. ayete 1, Kevser suresi 3. ayete 1, Tâhâ suresi 12. ayete 1, Mâide suresi 92. ayete 1, Bakara suresi 286. ayete 1, Kaf suresi 30. ayete 1 ve El-arâf suresi 143. ayete de 1 kez iktibas yapılmıştır. Divanda tespit edilen iktibasların toplam sayısı ise 17 olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu ayetlerin bir kısmı telmih yoluyla kullanılırken büyük çoğunluğu lafzî iktibas olarak kullanılmıştır.

## Kaynakça

- Aktan, M. Felat (2020). "Şaban Kâmî'nin Divanında Âyet İktibasları ve Telmih Örnekleri", *Eski Türk Edebiyatı Araştırmaları Dergisi*, Sayı: 3, 517-538.
- Çelik, Nilüfer (2001). "Fuzuli'nin Türkçe Divanında Geçen Âyetler ve Yorumları", *Fırat Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Sayı: 6, s.s. 132-148.
- Ekici, Hasan (2018). "Hasan Hilmî Edirnevî Divanı ve Divanı'nda Âyet İktibasları", *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt: 19, Sayı: 35, s.s. 621-644.
- Erkul, Rasih (2017). "Birri Mehmed Dede Divânı'nda Ayetlerden İktibâslar". *MCBÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, C. 15, S. 3, s.



- Güngör, Zülfikar (2011). “Gülzâr-ı Ma’nevî’de Âyet İktibasları Üzerine Değerlendirmeler”, İbrahim Tennurî Sempozyumu Kayseri, s.s. 238-247.97-104
- Keleş, Reyhan (2016). Divan Şiirinde Ayet ve Hadis İktibasları, Kitabevi Yayınları, İstanbul.
- Kuzubaş, Muhammet (2003). “Divan Şiirine Kaynaklık Etmesi Bakımından Kur’ân”, Diyanet İlmî Dergi, Yaz, s.s. 101-116.
- Külekçi, Numan (1999). Edebî Sanatlar, II. Baskı, Akçağ Yayınları, Ankara.
- Mermer, Ahmet (2009). Eski Türk Edebiyatına Giriş, Ankara: Akçağ Yayınları,
- Nalçacıgil Çopur, Emel (2019). İktibas Sanatı ve Mazmun, Hikmet-Akademik Edebiyat Dergisi (Online), (10) , 165-179.
- Saraç, M.Yekta (2006). İktibas Klâsik Edebiyat Bilgisi- Belâgat, Gökkuşbe Yayınları, İstanbul.
- Tavukçu, Orhan Kemal (2000) , Dede Ömer Rûşenî Hayatı, Eserleri ve Dîvânının Tenkitli Metni, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Erzurum.
- Uzun, Mustafa İsmet (2000). “İktibas” DİA, C.22, Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları”, İstanbul.
- Yeniterzi, Emine (1993). Divan Şiirinde Na’t. Ankara: TDV Yayınları.
- <http://www.kuranmeali.com> [Erişim: 16.06.2023]
- <https://kuran.diyaret.gov.tr/mushaf/kuran-meal-2/diyaret-isleri-baskanligi-meali> [Erişim: 16.06.2023]

## 68. Arapça – Türkçe ardıl çeviri eğitiminde bellek etkinleştirme ve sürdürme stratejilerine yönelik pragmatik yaklaşımlar

Sezer YILMAZ<sup>1</sup>

**APA:** Yılmaz, S. (2023). Arapça – Türkçe ardıl çeviri eğitiminde bellek etkinleştirme ve sürdürme stratejilerine yönelik pragmatik yaklaşımlar. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (36), 1164-1177. DOI: 10.29000/rumelide.1372419.

### Öz

Toplumlar iletişimlerinin büyük çoğunluğunu sözlü çeviriler üzerinden sürdürmektedirler. Ancak buna rağmen sözlü çevirileri konu edinen çalışmaların yazılı çevirilere oranla sınırlı olduğu, dolayısıyla çeviri alanında yapılan çalışmaların genellikle yazılı çeviriler ile ilgili olduğu görülmektedir. Bu çalışma, sözlü çevirinin bir türü olan ardıl çeviride literatürün sınırlı olduğu tespitinden hareketle; genelde çeviribilime özelde ise Arapça Mütercim-Tercümanlık alanına katkı sağlama ereğini taşımaktadır. Çalışmadaki diğer hedefler; ardıl çeviride belleğin nasıl geliştirilebileceğine ve en etkin şekilde nasıl kullanılacağına yönelik strateji ve teknikler geliştirmek, çeviri sürecinde çevirmenin karşılaşılabileceği olası problemleri saptamak ve ardıl çeviri eğitiminde bu sorunlara yönelik çözüm önerileri üretmektir. Çalışmada öncelikle sözlü çevirinin ayırıcı özelliklerine kısaca yer verildikten sonra konu; ardıl çeviride evreler, dinleme türlerinin çeviriye etkisi, bellek işlevleri ve geliştirme stratejileri üzerinde sürdürülmüş, akabinde ardıl çeviride daha kaliteli çeviriler sunabilmek ve süreci kontrollü stresle yönetebilmek açısından gerekli bellek işlemleri ve bilişsel süreçler ele alınmıştır. Bu bağlamda çeviri ve bellek arasındaki ilişki ve eylem süresince izlenecek adımlar betimlendikten sonra çeviri sürecini kolaylaştıran etkin not alma tekniklerine, not almanın ardıl çevirideki yerine, çeviri süresince olası kriz durumlarında izlenecek stratejilere, çevirmenin ardıl çevirideki rolü ve sorumluluklarına değinilmiş, saptanan sorunlara yönelik çözüm önerileri geliştirilmiştir. Ayrıca Arapça-Türkçe akademik çeviri eğitiminde müfredat içeriği ve izlenecek adımlar ile ilgili önerilere yer verilmiştir.

**Anahtar kelimeler:** Ardıl çeviri, ardıl çeviride strateji ve teknikler, çeviri ve bellek ilişkisi, not tutma teknikleri

## Pragmatic approaches to memory activation and retention strategies in Arabic-Turkish consecutive translation training

### Abstract

Societies conduct most of their communication through oral translations. Nevertheless, it is evident that studies on oral translations are limited compared to written translations, and therefore studies in the field of translation are generally focused on written translations. This study aims to contribute to the field of Translation and Interpreting in general and Arabic Translation and Interpreting in particular, based on the observation that the literature on consecutive interpreting, which is a type of interpreting, is limited. Other aims of the study are to develop strategies and techniques on how to improve memory in consecutive interpreting and how to use it in the most effective way, to identify possible problems that interpreters may encounter during the interpreting process and to propose

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Kırıkkale Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Arapça Mütercim ve Tercümanlık ABD, sezyilmz@outlook.com, ORCID ID: 0000-0002-0486-571X [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 24.08.2023-kabul tarihi: 20.10.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1372419]

solutions to these problems in consecutive interpreting education. In this study, first, the distinctive features of interpreting are briefly discussed, then the phases of consecutive interpreting, the effects of listening types on interpreting, memory functions and enhancement strategies are addressed, followed by the memory operations and cognitive processes necessary to provide better quality translations and to manage the process with controlled stress in consecutive interpreting. In this context, after describing the relationship between translation and memory and the steps to be followed during the process, effective note-taking techniques that facilitate the translation process, the place of note-taking in consecutive interpreting, strategies to be followed in possible crisis situations during translation, the role and responsibilities of the translator in consecutive interpreting are discussed, and solutions are proposed for the problems identified. Furthermore, suggestions on the curriculum content and the steps to be followed in Arabic-Turkish academic translation education are included.

**Keywords:** Consecutive interpreting, strategies and techniques in consecutive interpreting, translation and memory, note-taking techniques

## Giriş

En genel tanımıyla “çeviri bir aktarımdır” (Bulut, 2022, s. 19). O halde sözlü çeviri; kaynak dilde yapılan bir konuşmanın farklı bir dile sözlü olarak aktarılması şeklinde tanımlanabilir. Sözlü çevirinin tarihini, farklı dillerin konuşulmaya başlandığı ilk dönemlere dayandırmak ve bu yönüyle yazılı çeviriden daha eski olduğu sonucuna ulaşmak mümkündür. Sözlü çeviri türlerinden en eski olanı ise ardıl çeviri türüdür (Durmuş, 2018, s. 12). Genel olarak, resmi iş toplantılarında, müzakerelerde, akademik oturumlarda veya konferanslarda tercih edilen (eş-Şeyhî, 2018, s. 4) bu çeviri türünde konuşma önce dinlenir ve dinleme tamamlandıktan sonra ileti erek dilde yeniden oluşturulur (Gillies, 2017, s. 5).

Sözlü çeviri türleri arasında üst düzey bilgi, beceri ve tecrübe gerektiren simültane ve ardıl çevirinin ayrı bir yeri vardır. Simültane çeviride konuşmanın eşzamanlı olarak hedef dile aktarılması, ardıl çeviride ise konuşmanın tamamlandıktan sonra aktarılması iki tür arasındaki temel farklılığı ortaya koymaktadır. Ayrıca her iki çeviri türünün kendine özgü bir takım özelliği ve gereklilikleri bulunmaktadır. Örneğin, simültane çeviride not tutmak söz konusu değilken (Altay, 1991, s. 251) ardıl çeviride not tutmak ardıl çevirinin ilkeleri arasında yer almaktadır. Öte yandan simültane çevirinin çeşitli teknolojik cihazlarla tasarlanmış bir çeviri kabininde gerçekleşmesi gerekmektedir. Eylem sürecine bakıldığında çevirmen kulaklık aracılığıyla konuşmacının iletisini duymakta, hedef dilde anlamlandırmakta, aynı anda mikrofon aracılığıyla iletiyi aktarmakta ve nihai olarak ileti salondaki dinleyicilerin kulaklıklarında yayımlanmaktadır. Ardıl çeviride ise ardıl çevirinin doğası gereği her zaman bu teknolojik düzeneğe ihtiyaç duyulmayabilir. Bu bağlamda simültane çeviride çevirinin yapıldığı mekânın donanım durumu ayrıca önemlidir ve mekânın teknolojik altyapı bakımından elverişli olması gerekmektedir. Simültane çeviride mekândaki teknolojik yetersizliklerin çeviri kalitesini doğrudan etkilemesi yönüyle sözlü çevirilerde kullanılmak üzere tasarlanan çeviri teknolojilerinin takibi de diğer gereklilikler arasında yer almaktadır.

## Sözlü çevirinin ayrırcı özellikleri

“Sözlü dil ve yazılı dil iki ayrı dil düzlemidir” (Ateş & Ersöz, 2018, s. 290). Yazılı çeviri genellikle çevirmenin tek başına masa başında gerçekleştirdiği bir işlemken sözlü çeviri birden fazla kişinin olduğu bir ortamda gerçekleştirilen bir işlemi ifade etmektedir. Ayrıca her iki çevirinin (yazılı-sözlü) birçok

benzer yönü olmasına rağmen bazı noktalarda birbirinden ayrıldığı görülmektedir. Örneğin, yazılı çeviri süresince çevirmen birçok kaynağa başvurabilir, detaylı terminoloji araştırması yapabilir, çeviri teknolojilerinden istifade edebilir, süre ve imkân dâhilinde canlı kaynaklara dâhi başvurabilir. Sözlü çeviriyi yazılı çeviriden ayırt eden en önemli etken sözlü çeviride vaktin kısıtlı olmasıdır. Bu etken sözlü çeviriyi zor kılmakta (el-Ḥarbî, 2008, s. 353) ve çeviri süresince kaynaklara erişim olanaksızlığını da beraberinde getirmektedir. Konuşma öncesi ilgili metnin çevirmene ulaştırılması bu noktada bir çözüm önerisi olarak kabul görürken her zaman ilgili metne ulaşmanın mümkün olmadığı da bilinmektedir.

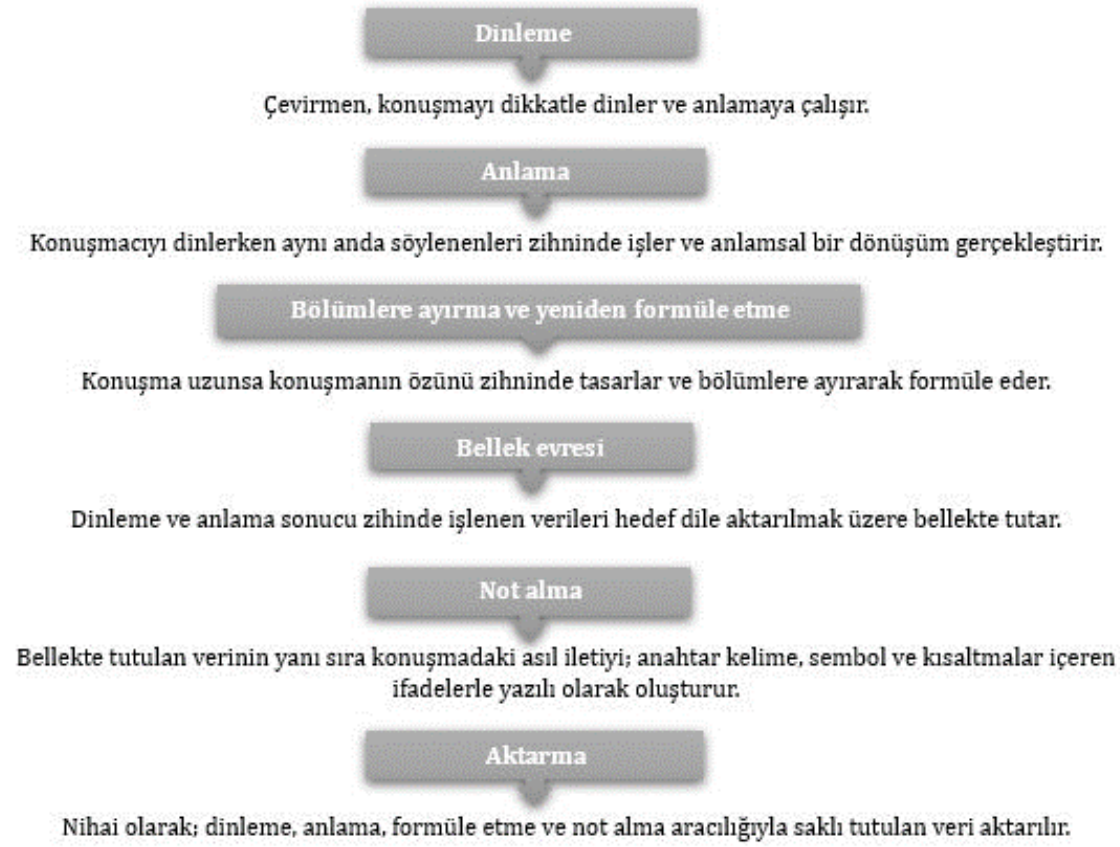
Sözlü çeviri yapan çevirmen yazılı çeviri yapan çevirmene göre daha fazla çaba sarf eder ve 30 kat daha hızlıdır (Doğan, 2017, s. 77). Bu yüzden sözlü çeviri uğraşı yazılı çeviriye göre daha donanımlı, yetkin, analitik zekâya sahip ve hızlı olmayı gerektirmektedir. Bu yetkinliğe hemen erişilememesinden ve belirli bir altyapı gereksiniminden dolayı Mütercim-Tercümanlık Bölümlerinde sözlü çeviri dersleri akademik çeviri eğitiminin genel olarak son dönemlerinde yer almaktadır. Öte yandan sözlü çeviri eğitimi; dil Laboratuvarı, çeviri kabini gibi teknolojik altyapı ve bu dersi verebilecek donanıma sahip öğretim elemanı gerektirdiği için yazılı çeviriden her açıdan daha meşakkatli bir uğraşı ifade etmektedir.

Sözlü çeviri, hemen veya çok kısa bir süre içerisinde yapılması gerektiği için zamansal sorunlar da ortaya çıkmaktadır. Bu bağlamda eylem sürecinde sözlü çevirileri zor kılan unsurlar arasında kalıp ifadeler, deyim ve atasözleri gibi kültürel öğelerin çevirileri yer almaktadır. Bu öğeler yoğun kültürel değerler barındırması ve çok kısa bir sürede çevrilmesi gerektiği için çevrilemezlik problemini de beraberinde getirmektedir. Bu tür durumlarda çevirmenin izleyeceği strateji ve teknikler çevirinin devamlılığını ve niteliğini belirlemektedir. Öte yandan sözlü çeviri süresince çevirmenin yaşayacağı kriz ve stresi en aza indirgeyebilmesi açısından teknik ve stratejiler ayrıca önem arz etmektedir.

### **Ardıl çeviride evreler, bellek işlevleri ve geliştirme stratejileri**

Ardıl çeviri, aynı anda dinleme, anlama, anladığını hafızada tutma ve aktarma sürecini içeren zihinsel bir çaba ve yoğun konsantrasyon gerektiren güçlü bilişsel becerilerden oluşmaktadır. Sözlü çevirinin her bir aşaması bir diğer aşamayla bağlantılıdır ve aşamalardan birinin zayıf gerçekleşmesi diğer aşamaların kalitesini de doğrudan etkilemektedir. Dolayısıyla söz konusu becerilerin tümüne çeviri esnasında gerektiği ölçüde kapasite ayrılmalı, bu oranlama ve denge, çevirinin gidişatına göre belirlenmelidir. Örneğin ses ile ilgili bir sorun yaşandığında veya çeşitli nedenlerle konuşmacının konuşması zor anlaşıldığında dinleme ve çözümleme becerilerine daha fazla kapasite ayırması gerekebilmektedir (Diriker, 2005, s. 108).

Ardıl çeviride kaynak iletinin bellekte işlenip hedef dile aktarılması süreci zihinsel bir süreci ifade etmektedir. Bu sürecin başarılı bir şekilde sürdürülmesi açısından çevirmenin öncelikle kaynak iletiye kanalize olması, konuşmanın gidişatını kavraması ve konuşmanın özüne odaklanması gerekmektedir. Çevirmenin iyi duyamadığı ve algılayamadığı bir iletiyi hedef dile aktarması mümkün olmayacağından eylem süresince algılarının tamamıyla açık olması gerekmektedir. Ayrıca duyma ve algılama süreci hızlı olmalı, kaynak iletiyi hemen kavramalı ve tek tek kelimelerin anlamlarına değil verilmek istenen mesaja, yani genel anlama odaklanmalıdır. Bir sonraki aşamada bellekte oluşan verinin aktarım sürecinde daha kolay hatırlanması için iletiyi formüle etmesi ve sürecin sonunda notlar eşliğinde konuşmada verilmek istenen asıl iletiyi koruyarak hedef dile aktarması gerekmektedir. Bu süreci şu şekilde betimlemek mümkündür:



Ardıl çeviride süreç “dinleme” becerisi ile başlamaktadır ve bu evrede çevirmenin konuşulanı iyi duyması ön koşuldur (Atasoy, 1997, s. 125). Bu yüzden çevirmen adaylarının ardıl çeviri faaliyetlerine başlamadan önce dinleme sanatını iyi bilmeleri gerekmektedir. Çünkü dinleme becerisi etkili bir iletişim kurmada ve söylenileni doğru aktarmada önemli bir role sahiptir. Ülkemizde genel olarak ardıl çeviri üzerine yapılan çalışmalar sınırlıdır ve dinleme becerisinin ardıl çeviriye etkisi üzerine ise kapsamlı bir çalışmanın olmadığı görülmüştür.

Gerek ülkemizde gerekse bilim dünyasında müstakil olarak dinleme becerisine yönelik pek çok çalışmaya ve yöntemlere rastlamak mümkündür. Sharon Kingen dinleme becerisini; ayırt edici, estetik, etkili, eleştirel ve empatik dinleme olmak üzere 5 başlıkta ele almaktadır (Kingen, 2000, s. 265). Ancak dinleme türlerini genel olarak, etkili ve etkisiz olmak üzere iki gruba ayırmak ve etkisiz dinlemeyi de kendi içerisinde iki alt başlıkta (kalıplanmış ve yüzeysel) incelemek mümkündür:

*Etkili dinleme:* Dinleyicinin konuşmayı tüm dikkati ve yüksek enerjiyle dinlemesi anlamına gelmektedir (Epeçan, 2013, s. 339). Konuşmanın yanı sıra konuşmacının mimik ve davranışları gibi sözsüz mesajları da takip edilmektedir. Etkili dinleme ancak algılar açık ve konsantrasyon sağlanırken etkin hale geldiği için çevirmen; bilgi, beceri ve deneyimlerinin yanı sıra odaklanma gücünü geliştirmelidir. Öte yandan ardıl çeviri işini üstlenen iyi bir çevirmen dinlemeyi bozan ve konsantrasyonu etkileyen

gürültü gibi etkenleri belirli bir ölçüde kontrol altına alabilmelidir. Bilinçli dinleme tekniğiyle ardıl çeviri faaliyetleri devam ettikçe odaklanma ve dinleme becerileri gelişecektir.

*Kalıplanmış dinleme:* Birey bu dinleme türünde konuşmayı anlamamaktadır ve kendini ön planda tutmaktadır (Cihangir, 2011, s. 50). Bu dinleme türünün ardıl çevirideki yerine bakıldığında, bazen konuşma metni çevirmene öncesinden ulaşabilmektedir ve çevirmen bu metne göre öncesinden bir prova yapmaktadır. Ancak ardıl çeviri doğal bir süreçte ilerleyen bir eylem olduğundan konuşmacı gerek gördüğü durumlarda önceden hazırlanmış konuşmanın dışına çıkabilmektedir. Dolayısıyla bu durumda çevirmen sadece eline önceden ulaşan konuşma metnine odaklandığında *kalıplanmış dinleme* ile ara cümleleri veya bağlamı kaçırabilmektedir.

*Yüzeysel dinleme:* Etkisiz dinlemenin bir diğer türü yüzeysel dinlemedir. Bu dinleme türünde derindeki duygu ve düşünceler anlama yansımaz. Bu durumda dinleyici ya hiçbir şey anlamaz ya da duyduğunu doğru anlamaz (Özbay, 2005, s. 82). Yüzeysel dinleme bir diğer ifadeyle konsantre olmadan dinlemek anlamına gelmektedir. Çeviri eyleminin gerektirdiği hassasiyetler göz önünde bulundurulduğunda yüzeysel dinlemenin anlam kayıplarının ötesinde krizlere dahi yol açabileceği yadsınamaz bir gerçektir. Çünkü ardıl çeviri eylemi normalin dışında yoğun konsantrasyon gerektiren bir sürece sahiptir.

Ardıl çeviride çevirmenin ilgi alanıyla dinleme arasında bir ilişki de bulunmaktadır. İnsanlar doğası gereği ilgi alanlarıyla ilgili konuşmalara karşı daha istekli olurlar. İlgilenmedikleri veya yabancı kaldıkları konuları dinlerken sıkılabılır ve iletiyi hemen kavrayamayabilirler. Bu yüzden her çevirmen ilgi duyduğu ve üzerinde uzmanlaştığı alanda çeviri yapmalıdır. Böylelikle çevirmen ilgi duyduğu alandaki konuşmayı daha etkin dinleyebilir ve konuya uzak olmadığı için bağlamı daha rahat kavrayabilir. Bu bağlamda dinleme evresinde nihai olarak beklenen işlev konuşmadaki mesajı saptamaktır. Çevirmen ancak konuşmacının vermek istediği mesajı saptayabildiğinde, konuşmayı hedef dilde uygun bir temele oturtabilir.

Anlama sürecinde esas olan iletinin hedefini saptayabilmektir. İletinin hedefinin çözümlenmesi çevirinin sürdürülebilirliği açısından önem arz etmektedir. Örneğin iki ülke liderinin görüşme konusu ele alındığında, bu liderlerin mülteci sorununu, ekonomik iş birliğini veya iki ülkenin kaderinin belirleyecek stratejik bir konuyu gündemlerine almaları, konuşmanın amacını ortaya koymaktadır. Konuşmanın amacının belirlenmesi konuşmanın bağlamının kavranmasına, mantık yoluyla çıkarım ve tahminlerde bulunmasına zemin hazırlamaktadır. Bu yönüyle bağlam çevirinin tüm türlerinde önemli bir role sahipken sözlü çeviride tahmin etme açısından cankurtaran stratejik unsurlar arasında yer almaktadır. Çeviride iletinin daha sağlıklı bir biçimde hedef dile aktarılması, bağlamın iyi kavranabilmesi ile mümkündür. Dolayısıyla çeviride bağlam, bir bakıma ipucu niteliği taşımaktadır. Çevirmen, bazen anlaşılmayan ifade ya da cümleleri yalnızca bağlama dayanarak çözebilmektedir (Yılmaz, 2021, s. 132-133).

Dinleme ve anlama evrelerinden sonra iletinin formüle edilerek aktarılması bir diğer aşamayı oluşturmaktadır. Bu noktada asıl beceri uzun veya karmaşık cümleleri tümdengelim yöntemi ile bellekte küçük parçalara ayırarak çözümlenmek ve söylemdeki ana fikre yönelik bir ileti oluşturmaktır. Çözümleme süreci yoğun zihinsel bir süreci ifade etmektedir. Çevirmenin daha önceki bilgi ve birikimleri, çevirinin yapıldığı alana hâkimiyeti ve terim dağarcığı bu süreci doğrudan etkilemektedir. Çevirmen konuşmayı dinlemeye başladığı an zihninde sinyaller oluşmakta ve hedef dilin anlatım biçimine uygun öneriler arka planda oluşmaktadır. Konuşma sonunda ise formüle edilen ileti hedef dile bazı yöntemlerle aktarılmaktadır. Örneğin çevirmen uzun bir konuşmayı dinleme ve anlama sonucu

zihninde oluşturarak gerek gördüğü durumlarda daraltma yöntemine gidip konuşmayı daraltabilir, tek bir cümle ile aktarabilir veya tam tersi kısa bir cümle metnini iletinin asli hedefine göre birden fazla cümleyle genişleterek aktarabilir. Bu teknikler dışında ardıl çeviri esnasında genelleme, yeniden oluşturma, özetleme ve çıkarma gibi farklı tekniklere de başvurmak mümkündür.

### Ardıl çeviri ve bellek evresi

“Bellek, çevirmenin işinde dayandığı önemli bir zihin vasıtası, onu çevirisinde kullanacağı bilgi ve tecrübelerin saklandığı bir depodur” (Durmuş, 2018, s. 160). Ardıl çeviride karşılaşılabilecek zorlukların üstesinden gelmek için bu saklama alanının yeterli ve bellek kabiliyetinin elverişli olması gerekmektedir. Çünkü bu süreç çok yönlü ve karmaşık bir yapıya sahiptir ve süreç boyunca çevirmeni zorlayacak pek çok unsur bulunmaktadır. Bunlar arasında; konuşma sırasında geçen bilinmeyen kelimeler veya yabancı kavramlar, konuşmadaki ifade bozuklukları ve bu ifade bozukluklarının hedef dile aktarılması için gerekli çaba ve çeviriyi sürekli denetleme gibi konular yer almaktadır (Yemenci, 2019, s. 299). Bu yüzden çevirinin kalitesini doğrudan etkilemesi yönüyle ‘iyi bir bellek’ çevirmenler için gerekli bir ön koşuldur (Lu & Chen, 2013, s. 671).

Dil ve bellek birbiriyle son derece bağlantılı iki bilişsel beceridir (İşleyen, Karakulak vd. 2022, s. 324) ve bellek aynı zamanda dilin temel yapı taşlarından biridir. Bir diğer ifadeyle dil, bellek üzerine inşa edilmiştir. Gerek dili öğrenme sürecinde gerekse dili kullanma sürecinde belleğin yadsınamaz bir rolü vardır. Bir dilin belleğini anlamak, o dilde yaşamını sürdüren toplumların deneyimlerini, kültürel değerlerini ve kimliklerini kavramak anlamına gelmektedir. Bu bağlamda üç çeşit bellek bulunmaktadır. Belleğin ardıl çevirideki yeri ve kullanımına şu şekilde yer verebiliriz:



*Duyusal bellek*; duyu organlarınca alınan çevresel uyaranların anlık olarak tutulduğu yapıdır (Türkoğlu, Çetin vd. 2019, s 52), görsel ve işitsel bellek olmak üzere iki temel bileşenden oluşmaktadır (Yemenci, 2019, s. 301) ve genel olarak verileri zihinde işlemeden önce beyne aktaran geçici bir hafızayı ifade etmektedir. Duyusal bellek bir saniye gibi sınırlı bir kapasiteye sahiptir ve bir saniye içinde zihinde işlenmeyen veriler silinmektedir (Eggen & Kauchak, 2001, s. 260). Bu yüzden çevirmenin eylem süresi boyunca algıları açık olmalıdır.

Ardıl çeviri türünde konuşma ve çeviri arasındaki zamansal mesafe uzadıkça bellekteki veriler kaybolabilir. Bu yüzden çeviri öncesi konuşmacıya konuşmasının çevrileceğini ve uzun konuşmalardan kaçınması gerektiği hatırlatılmalıdır. Çevirmen bellek aracılığıyla kapasitesi kadarınca konuşmayı depolamakta ve hedef dile aktarılmak üzere geçici olarak saklı tutmaktadır. Bazı insanlar doğal olarak daha iyi duyuşsal belleğe sahipken bazıları daha sınırlı bir duyuşsal belleğe sahiptir. Ancak bazı tekniklere başvurularak duyuşsal belleği geliştirmek mümkündür. Bu noktada dikkat ve farkındalığın ayrı bir yeri vardır. Duyusal bellek, algılar açıkken ve farkındalıkla işlendiğinde geliştirilebilir. Ardıl çeviri süresi boyunca çevirmenin algılarının açık olması ve farkındalıkla konuşmayı takip etmesi duyuşsal belleğin etkinleşmesine ve daha az kayıpla bilgi transferine imkân tanıyabilir. Ardıl çeviride dikkat ve farkındalık

alışkanlığının oturması için sık sık pratiğe ve eğitmen gözetiminde deneme uygulamalarına yer verilmelidir. Bu gibi teknikler ardıl çeviri bağlamında duyuşsal belleğin daha etkin çalışmasına ve geliştirilmesine yönelik tekniklerin sadece birkaçını içermektedir. Bunlar dışında bilişsel işlevlerin gelişimine yönelik bazı zihinsel egzersizler, ayrıca sağlıklı beslenme, kaliteli uyku ve fiziksel egzersizler gibi sağlıklı yaşam tarzı da duyuşsal belleğin gelişiminde dikkate değer unsurlar arasında yer almaktadır.

*Kısa süreli bellek:* Ardıl çeviride kısa süreli bellek kilit bir role sahiptir. Leina Lu ve Ye Chen'in kaleme aldıkları "A Survey of Short-term Memory in Consecutive Interpreting Course" adlı çalışmada ardıl çeviriyi; kısa süreli bellek ile ilişkilendirmekte ve çeviriyi, kısa süreli hafızaya dayanan zorlu bir bilişsel görev olarak tanımlamaktadır (Lu & Chen, 2013, s. 671). Kısa süreli bellek ile duyuşsal bellek arasında farkı şu şekilde tanımlayabiliriz; duyuşsal bellek duyuş organları aracılığıyla veriyi anlık bellekte tutarken kısa süreli bellek duyuşsal bellekten gelen verilerin duyuşsal veriye göre daha uzun, ancak belirli bir süre bellekte tutulmasını ifade etmektedir. Örneğin kısa süreli belleğin, kısa bir süre önce söylenen vatandaşlık numarasını hatırlamak için kullanılması gibi.

Kısa süreli bellekte tutulan veri tekrarlanmadığı zaman hızlı bir şekilde unutulmaktadır. Ardıl çeviri sürecini düşündüğümüzde çevirmenin hem konuşmayı takip etmesi hem aynı anda not alması hem de bellekte oluşan bilgiyi tekrarlayarak aklında tutması olanaksızdır (Yemenici, 2019, s. 305). Çevirmen bilgiyi tekrar etme olanağının olmayışına karşın çeşitli tekniklerle kısa süreli hafızayı geliştirmeye yönelik egzersizler yapabilir. Öte yandan çeviri sürecinde kısa süreli bellekte kaybolan veri konuşmacı tekrar ettirilerek yeniden oluşturulabilir. Bu yüzden çevirmen ve konuşmacının bir arada olması özellikle ardıl çeviri sürecinde büyük önem arz etmektedir. Ayrıca çevirmen ve konuşmacının aynı ortamı paylaşması, çeviri sürecinde teyide muhtaç ifadeleri tekrar ettirerek izaha kavuşturması ve bazı durumlarda konuşmacının temposunu ayarlama ricasında bulunması için de önem arz etmektedir. Ancak bazen çeşitli sebeplerle konuşmacı ve çevirmenin bir arada olamadığı durumlar da olabilmektedir. Bu durumda çevirmenin kaçırdığı veya tam olarak anlamlandıramadığı yerleri olabildiğince kısa bir süre içerisinde konuşmanın bağlamına göre geçiş ifadeleriyle sürdürmesi gerekmektedir. İşte tam da bu noktada ardıl çeviride bellek kullanımının, strateji ve tekniğin önemi bir kez daha ortaya çıkmaktadır.

*Uzun süreli bellek:* Uzun süreli bellek insanın edindiği bilgi ve deneyimlerinin uzun süre saklandığı depolama alanıdır. Doğan Cüceloğlu 30 saniyenin ardından hatırlanan bilgi veya olayların tümünün uzun süreli bellekte olduğunu ifade etmektedir (Cüceloğlu, 1998, s. 179). Kısa süreli bellekte yer alan veriler tekrarlandığında uzun süreli belleğe geçer ve orada saklı tutulur. Uzun süreli bellek sınırsız bir alana sahiptir. Verilerin uzun süreli bellekte saklanması meşakkatli bir uğraş olsa da çokça tekrar edilmesi durumunda ömür boyu saklı tutulabilmektedir. Örneğin kişiye ait genel bilgiler gibi veriler bu bellekte saklanmaktadır (Ashcraft ve Radvansky, 2010, s. 187). Bu belleğin simültane gibi anlık aktarım gerektiren çeviri türlerinde kullanım alanı bulunmamaktadır. Çünkü simültane çeviride konuşma kesintisiz bir biçimde hemen çevrilmelidir. Ancak ardıl çeviride bazen konuşmacının konuşmasını uzun tuttuğu durumlarda uzun süreli bellek devreye girmektedir (Hatipoğlu, 2023, s. 1156). Dolayısıyla ardıl çeviride kısa süreli bellek etkin bir rol oynasa da bazı durumlarda uzun süreli bellek de devreye girmektedir.

### **Ardıl çeviride etkin not alma teknikleri**

İnsan iletişimi genel olarak sözlü olarak sürdürülmektedir ve sözlü ifadelerin bir kısmı belirli bir süre içerisinde hatırlanmamaktadır. Not alma tekniği bu durumun önüne geçilmesinde özellikle de ardıl



çeviri sürecinde çeviri kayıplarının önlenmesinde sürecin ayrılmaz bir parçası olarak işlev görmektedir. Amaç, konuşma süresince alınan notların çeviri sürecinde hatırlanması, daha doğru ve akıcı bir aktarımın sağlanmasıdır. Ardıl çeviride standart bir not alma yöntemi bulunmamaktadır. Ancak buna karşın not tutmaya ilişkin çeşitli tavsiye ve pragmatik yaklaşımlar bulunmaktadır. Örneğin Herbert not tutmanın ilkelerini şu şekilde sıralamaktadır (Henderson'dan aktaran Aksoy, 1995, s. 26-27):

1. Dilsel (sözcüksel) bir aktarım değil semantik bir aktarım olmalıdır
2. Kısaltmalar kullanılmalıdır
3. Kısaltma/sembollerle bağlaçlar belirtilmelidir
4. Olumsuzluk durumu kısaltma ile gösterilmelidir
5. Konuşmadaki vurgular çizgilerle gösterilmelidir
6. Notlar dikey bir şekilde alınmalıdır
7. Cümle ve fikirlerin karışmaması için her bir cümlenin altı çizilerek kapatılması gerekmektedir

Her çevirmen zamanla ve edindiği tecrübeleriyle not alma tekniğini geliştirebilir, kişiselleştirebilir ve kişiselleştirdiği not sayesinde daha fazla zaman kazanabilir. Not alma tekniği ile ilgili genel olarak; alınan notların olabildiğince özü yansıtması, belirli bir akış içerisinde olması ve işlevsel olması yönünde ortak görüşler bulunmaktadır. Bu tekniklere akademik çeviri eğitiminde deneysel ardıl çeviri çalışmalarının sık sık yapılmasıyla başlanmalı ve sürekli geliştirilmelidir. Etkin not alma tekniğiyle oluşturulmayan notlar çeviri esnasında karmaşıklığa ve anlam kayıplarına yol açmaktadır. Ayrıca bellek ve odaklanma süreçlerinin iyi yönetilmemesi buna benzer sorunlar ortaya çıkmaktadır.

Çeviri sürecinde bu sorunlarla karşı karşıya kalan çevirmen motivasyonunu kaybedebilir ve bu olumsuz durum çeviri sürecinin geri kalan bölümünde de devam edebilir. Öte yandan çevirmen dalgınlık, yorgunluk ve stres gibi bazı etkenlerden dolayı çeviri sürecinde akışı kaçırabilir, ayrıca zaman faktöründen dolayı veya sözlü çevirinin doğası gereği üst düzey toplantılar ve mahkemeler gibi yerlerde çeviri esnasında stresli ve gergin hissedebilir (Gürçağlar, 2011, s. 66-69), aldığı notlarını çözümleme ve anlamlandırmada güçlük çekebilir. Böyle durumlarda çevirmen telaş veya panikle tepkiler vermemeli devam eden konuşma içerisinde bütünsel bir anlama odaklanmalıdır. Ardıl çeviri süresince dikkat edilmesi gereken bazı hususlar genel olarak şu şekilde sıralanabilir:

- Not alma sıklığı konuşmanın türüne göre ayarlanmalıdır. (Örneğin, bilgi yoğunluklu bir konuşmada konuşma boyunca not alınmalı ancak eleştirel konuşmalarda bilgi yoğunluğu az olduğu için her detaya yer verilmeden sadece gerekli yerlerde not alınmalıdır).
- Not alma işlemi mekanik bir işlem değildir. Dolayısıyla not alırken konuşmadaki duygu durumları dikkate alınmalı ve alınan notlar gözlemlenen duygular eşliğinde aktarılmalıdır.
- Not alma her ne kadar ardıl çevirinin ayrılmaz bir parçası olsa da bazı durumlarda çevirmenin not alma şansı olmayabilir veya aldığı notu aktarım esnasında anlamlandıramayabilir. Not alma işlemi çeviri süresince iyi değerlendirildiğinde kolaylık sağlarken nasıl alınacağı veya nelerin not alınacağı

bilinmediğinde kolaylık yerine ayrıca sorunlar doğurabilir. Bu yüzden akademik eğitim süresince nelerin not alınacağına genel olarak şu şekilde yer verilebilir:

- Konuşmanın ana fikri ve verilmek istenen asıl mesaj
- Anahtar sözcükler/ifadeler
- Olayın gerçekleştiği yer, mekân vs.
- Özel isimler
- Sayılar
- Giriş/sonuç cümleleri ve vurgulanan cümleler

• Harf veya simge büyüklüğü kolay okunabilecek mesafede olmalı ve alınan notun da okunaklı olması gerekmektedir.

• Notlar konuşma dilinde değil çeviri dilinde alınmalıdır. Örneğin Türkçe bir konuşma Arapçaya çevrilecekse notlar Arapça olarak alınmalıdır. Çünkü Türkçe alınan notlar aktarım sırasında tekrar çevrilmesi gerekebilir ve bu durum zaman kaybına neden olabilir. Öte yandan daha çok sembollere dayanan, kolay anlamlandırılabilir simgeler tercih edilmeli, kaynak ve hedef dilde sembollerin anlamları bilinmelidir. Bu bağlamda Arap dünyasında sık kullanılan ve anonimleşen bazı simgelere ve bu simgelerin anlamlarına şu şekilde yer verilebilir:

المعنى	الرمز
في انحدار، انخفاض، نقصان	↓
لا يساوي، يختلف عن	≠
ينتج من، بسبب، ينتج	→
يؤدي إلى	←
تقريباً، حوالي	~
مرات (عدد)، أضعاف	X
عدد، رقم	#

Burada asıl amaç; sözcükleri uzun uzadıya yazmak yerine simgelerle anlamlandırarak daha çok zaman kazanmaktır. Simgelerin yanı sıra kısaltmalar da aynı işlevi görmektedir. Bu yüzden kaynak dildeki kısaltmaları bilmek ve gerekli durumlarda kullanmak ardıl çeviri sürecini kolaylaştırmakta ve olası anlam kayıplarının önün geçmektedir. Örneğin medya temalı bir konuşmada kısaltma ile medya isimlerine şu şekilde yer vermek mümkündür:

المعنى	الإختصار
أنباء الشرق الأوسط	أشأ
وكالة الأنباء الكويتية	كونا

• Çevirmen tarafından oluşturulan ve belirsizlik yaratmayacak kısaltma veya anonim simgelerin kullanılmasına özen gösterilmelidir. Örneğin Arap dilinde not alırken bir durumun veya kelimenin olumsuz halini (دون) "د" şeklinde kodlamak gibi.

- Not alma işlemi sadece dikte etme işlemi değildir. Not alma esnasında alınan not hedef dilin anlatım biçimine uygun ve kolay aktarılabilir bir şekilde oluşturmalıdır.

### **Akademik çeviri eğitiminde Arapça-Türkçe ardıl çeviri dersinin yeri; sorunlar ve öneriler**

Sözlü çeviride profesyonel düzeylerde ihtiyacı karşılayacak mezunlar verebilmek için sözlü derslerin akademik eğitim müfredatında geniş bir yeri kapsamalıdır. Alınan zorunlu, teorik vs. gibi derslerin yoğunlukta olması yönüyle bu derslere yeterli alan ayrılmamaktadır. Ancak sözlü çeviride öğrenci ve eğitmenin birebir ve yeterli seviyede pratikler yapabilmesi, gerekli zihin alıştırmalarını uygulayabilmesi veya öğrencilerin dinleme becerilerinin geliştirmesine yönelik alıştırmalar yapabilmesi için yeterli ders saatinin ayrılması gerekir. Bu da ancak “Mütercim” ve “Tercümanlık” alanlarının ayrılması ve öğrencilerin yetilerine göre bir alanda uzmanlaşması ile mümkündür. Bu bağlamda özellikle dilsel altyapının tamamlandığı beşinci yarıyıldan itibaren alana özgü derslerin verilmesi en ideal dönem olarak tercih edilebilir. Sözlü çeviriye yönelik ayrılan müstakil eğitim-öğretim dönemleri sayesinde öğrenci sadece genel strateji ve teknikleri değil, aynı zamanda çeviri eylemi boyunca nasıl bir tutum ve davranış sergilenmesi gerektiğini öğrenir, ardıl çeviriye yönelik vurgu, ses tonu ve nefes kullanımı gibi birçok önemli beceriyi de geliştirebilir.

Sözlü çeviri eğitimi için teknik donanımın yanı sıra yeterli miktarda kaynağa ihtiyaç vardır. Ancak Arapça-Türkçe dil çifti özelinde bakıldığında sözlü çeviri üzerine yapılan çalışmaların sınırlı olduğu hatta yeterli olmadığı söylenebilir. Ardıl çeviri özelinde konuya yaklaşıldığında, konuşmanın yapılacağı alana özgü terimlerin bilinmesi başlıca gereklilikler arasında yer almaktadır. Ancak Arapça-Türkçe dil çiftinde; askeri, hukuki, tıbbi ve ekonomi alanlar dışında biyoloji, sanayi, mühendislik vb. birçok alanda henüz terim çalışmaları bulunmamaktadır. Oysaki uzmanlık alanına özgü terimler ardıl çeviri denemeleri öncesi mutlaka öğrenilmiş ve pratikte kullanıma hazır düzeyde kavranılmış olmalıdır. Öte yandan ardıl çeviri yapılacak alana özgü terimlerin yanı sıra o alanda asgari düzeyde entelektüel bilginin de edinilmesi gerekmektedir. Bu bağlamda, hukuk, tıp vb. alanlarda uzman eğitimcilerin Arapça Mütercim ve Tercümanlık Bölümlerine belirli periyodlarla ders veya konferanslar vermeleri, öğrencilerin o alana ait asgari düzeyde bilgi almalarını sağlayabilir, böylelikle ardıl çeviride alana hâkim olan çevirmen adayları süreci daha bilinçli yönlendirebilir ve daha kaliteli çeviriler sunabilirler.

Ardıl çeviride kaynağın önemini vurgularken Türkiye’de Arapça Mütercim ve Tercümanlık Bölümlerinin kuruluşlarını ve bugünkü geldikleri noktayı göz ardı etmemek gerekir. Ülkemiz Arapça öğretiminde oldukça uzun bir geçmişe sahipken (İşler, & Yıldız, s. 2018) akademik çeviri eğitiminde kısa bir geçmişe sahiptir. İlk defa kamu üniversiteleri arasından Kırıkkale Üniversitesi 2011-2012 eğitim-öğretim yılında ve vakıf üniversiteleri arasından Okan Üniversitesi 2009-2010 eğitim-öğretim yılında Arapça Mütercim ve Tercümanlık Bölümü açmıştır ve bugün 10 üniversitede akademik çeviri eğitimi faaliyetleri sürdürülmektedir. Kuruluş tarihi itibarıyla Arapça Mütercim ve Tercümanlık Bölümünün yeni bir bölüm olması, ardıl çeviri eğitiminde gerek bilgi, beceri ve deneyim gerekse kaynak/literatür noktasında bazı sorunları da beraberinde getirmektedir. Özellikle çeviri eğitiminin sadece yazılı çeviri ile sınırlı kalarak dinleme becerisini geliştirmeye yönelik uygulamaların yapılmaması temel dil becerilerine çok iyi düzeyde hâkim olmayı gerektiren sözlü çevirilerde öğrencilerin zorluk yaşamasına neden olmaktadır (Çinkılıç, 2023, s. 35).

Akademik çeviri eğitiminde müfredat hazırlanırken; Arapça öğretiminde bilişsel becerileri de kapsayan bir bakış açısı dahil edilmeli (Ceylan, 2023, s. 1187) ve dersin nihai hedefi belirlenmelidir. Ayrıca içeriğin bu hedefin gerekliliklerine göre oluşturulması son derece önemlidir. Öte yandan içerik ve planlama

oluşturulurken öğrencilerin mevcut seviyeleri göz önünde bulundurulmalıdır. Ülkemizde öğrencilerin seviyelerini ölçmek için eğitim öğretim dönemi başlangıcında öğrencinin mevcut seviyesine yönelik hazır bulunuşluk (seviye tespit) sınavı genellikle yapılmamaktadır. Ders içeriği hazırlanırken dönem öncesi hazır bulunuşluk sınavı yapılmadığı için öğrencinin dilsel altyapısı, çeviri becerisi, terminolojiye hâkimiyeti vb. konular göz ardı edilebilmekte ve bu durum ardıl çeviride eğitimin sürdürülebilirliği ve verimliliği açısından bazı sorunlara yol açmaktadır. Bu sorunun çözümü için en pragmatik yöntem; eğitim-öğretim döneminin başında hazır bulunuşluk sınavının yapılması ve önceden hazırlanan uzmanlık derslerinin içeriğinin dönem süreci boyunca gerekli durumlarda ihtiyaca yönelik ekleme/çıkarmalar yapılarak güncellenmesidir. Eğitim dönemi boyunca karşılaşılan sorunlar ve eksiklikler kaydedilmeli, bir sonraki eğitim yılı için bu sorunlara yönelik çözüm önerileri üretilerek ders içerikleri olgunlaştırılmalıdır.

Ardıl çeviriye yönelik içerik hazırlanırken üst düzey verim sağlamak için doğru kaynak seçimi, önemli olan bir diğer konudur. Spesifik olarak Arapça-Türkçe ardıl çeviri üzerine yapılan bir kaynağın olmaması yönüyle ilk etapta kaynak olarak Arapça yayın yapan; TRT Arapça, el-Cezire ve BBC Arabic gibi haber ajanslarının internet sitelerinden yardım alınabilir ve ilgili web sitelerinden özenle seçilen kısa videolar üzerinde ardıl denemeler yapılarak öğrencilerin ardıl becerileri geliştirilebilir. Örneğin el-Cezire haber ajansının Arapçayı kolay ve interaktif öğretme amacıyla ücretsiz kullanıma açtığı “el-Cezire Arapça Öğretim Portalı” adlı web sitesi ardıl çeviri denemelerinde dikkate değer bir alternatif olabilir. İlgili sitede farklı konulardan derlenen 1-3 dakikalık kısa videolar; belirli seviyelere göre sınıflandırılmış, fonksiyonel kelimelere ve kullanılan kalıp ifadelere Türkçe karşılıklarıyla yer verilmiş ayrıca özenle seçilen videoların tamamı deşifre edilmiş ve harekeli/harekesiz okuma seçenekleri sunulmuştur. Bu öğretim portalına akademik eğitim müfredatlarında şu şekilde yer verebilir; müfredat hazırlanırken öğrencilerin seviyeleri göz önünde bulunarak belirli konularda sınıflandırılan her video bir haftanın konusu olabilir. Genelde 2 saat olarak planlanan ardıl çeviri dersinin işleyişi ise şu şekilde olabilir: Öğrenci ders öncesinden o hafta işlenecek konuyu bildiği için öncelikle ilgili videoyu birkaç kez dinleyebilir. Akabinde konuyla ilgili fonksiyonel kelimeler ve kalıp ifadeler bölümüne göz atarak bilmediği sözcüklerin ve ifadelerin anlamlarına kolayca ulaşabilir. Bir sonraki aşamada videonun altında bulunan deşifre edilmiş metin üzerinde yazılı çeviri yaparak cümleleri hedef dile çevirebilir. Böylelikle videonun içeriğine hâkim olan öğrenci bu aşamalardan sonra tekrar videoyu dinleme aşamasına geçerek her cümle sonunda videoyu durdurup ilgili cümleyi sözlü olarak Türkçeye çevirebilir ve ardıl denemesini gerçekleştirebilir. Belirli aralıklarla düzenli bir şekilde sürdürülen bu pratikler sayesinde öğrenci bir noktadan sonra artık öncesinden yazılı olarak çeviri yapmaya ihtiyaç duymadan doğrudan sözlü aşamaya geçerek ardıl becerilerini geliştirebilir.

Yukarıda ifade edilen egzersiz öncesi temel bellek egzersizlerine ihtiyaç olabilir ve bu durumda öğretmen en temel ardıl denemelerine başvurabilir. Örneğin, öğretmenin Türkçe oluşturduğu bir cümleyi öğrencinin 1-2 saniye sonra yine Türkçe olarak tekrar etmesi bu evredeki ilk adım olabilir. “Gölgeleme egzersizi” olarak da adlandırılan bu yöntemde amaç öğrencinin şaşırmadan konuşma becerisini geliştirmektir (Altay, 1991, s. 253). Bu egzersiz adım adım zorlaştırılabilir. Bir sonraki adımda öğrenci Arapça bir cümleyi yine 1-2 saniye sonra Arapça olarak tekrarlayabilir. Bundan sonraki adımda ise öğrencilerin belirli bir seviyeyi yakaladığı gözlemlenirse çeviri sürecine geçilebilir. Egzersizin 3. Adımını oluşturan bu aşamada öğrenci kaynak dildeki basit bir cümleyi hedef dile aktarabilir. Ancak burada hedef dil öğrencinin ana dili olması gerekmektedir. Örneğin Türk öğrencinin Arapça bir ifadeyi 1-2 saniye sonra Türkçeye çevirmesi gibi. Bir sonraki aşama ise egzersizin en zor aşamasını oluşturmaktadır. Öğrenci bu defa bir önceki egzersizin tam tersi olarak Türkçe bir cümleyi Arapçaya çevirebilir. Bu aşamaya ulaşmak için müfredat içeriğinin uygunluğu, öğretmenin yeterli bilgi ve deneyiminin yanı sıra

öğrencinin bazı özelliklerinin ve bireysel çabasının gerekliliği de tartışılmaz bir gerçektir. Çünkü “öğrenme aktif bir süreç olup öğrenenin kendi çabasına bağlı biçimde gerçekleşir” (Ceylan, Y. & Ceylan, S. 2023, s. 369). Dolayısıyla öğrenim sürecinde öğrencinin kişisel çabası ve birtakım özelliklere sahip olması beklenmektedir. Berin Aksoy sözlü çeviri eğitimine başlarken çeviri bölümü öğrencilerinde bazı özelliklerin olması gerektiğini vurgulayarak bu özellikleri sekiz kısımda ele almıştır (Aksoy, 1995, s. 16):

1. “Zekâ
2. Özetleme ve düzenleme becerisi
3. Tepki süresinin kısalığı
4. Bellek
5. Sunuş ve görüntünün kulağa hoş gelmesi
6. Ses tonunun düzgünlüğü
7. Çok iyi derecede anadil bilgisi
8. Çok iyi derecede (birçok) yabancı dil bilgisi”

Öğrenci kişisel becerilerinin yanı sıra derste edindiği bilgiler ve çeviri yaparken edindiği deneyimler sayesinde ardıl çevirinin sınırlarını, hedef ve ilkelerini genel olarak öğrenir. Böylelikle ardıl çeviri eğitimi daha anlaşılır hale gelir, neyin niçin yapıldığı çözümlenebilir ve nihai olarak çeviri eğitiminde istenilen başarıya ulaşılabilir. Elbette başarıya ulaşmak için ardıl çeviride sorunlarla başa çıkma yollarını da iyi bilmek gerekir. Çünkü ardıl çeviri faaliyetinin; anında karar verme, hızlı düşünme, yoğun dikkat ve konsantrasyonun yanı sıra canlı ortamlarda gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Bu özelliklerinden kaynaklanan güçlükler her yönüyle yeterli bir çeviri sunmada bir miktar stresi de kaçınılmaz kılmaktadır. Öte yandan stresin otokontrol sağlanarak dengede tutulmadığı durumlarda; sürükleyici, kolay anlaşılır ve etkili bir çevirinin ortaya çıkması daha da güçleşebilir. Bu yüzden ardıl çeviri derslerinde “stres” ve “kayı”nın üstesinden nasıl gelineceğiyle ilgili de eğitimlere yer verilmelidir.

Stres sonucu hatalı çevirilerin hedef iletiye etkisi ve çevirmenin performansını sınırlandırması kaçınılmazdır. Eğitim sürecinde topluluk önünde ardıl denemeler yapmak ve staj programlarıyla bu stres ve kaygıları deneyimlemek iş hayatında ardıl çeviri sürecinde hâkimiyeti sağlamak ve stresi kontrol altında tutmak için altyapı oluşturabilir. Ancak burada asıl mesele stresi en aza indirmek değil stresi yönetebilmek ve dengede tutabilmektir. Çünkü “çeviri ortamının doğal olarak yarattığı stres, eğer onu engelleyici boyutta değilse, başarısını temin eder (Doğan, 2017, s. 182).

Ardıl çeviride stresin kontrol altında tutulabilmesi ve yönetilebilmesi için akademik çeviri eğitiminde stresin tüm evrelerine yer verilmesi gerekmektedir (Yemenici, 2019, s. 304). Çeviride stresi kontrol altına almak bazen özel çabalar gerektirebilir. Dolayısıyla akademik eğitim sürecinde çeviri ve stres ilişkisine yer verilmesi çevirmen adaylarının stres yönetimi noktasında bir kılavuz niteliği görebilir. Bu bağlamda ardıl çeviri eğitiminde stresi dengede tutmak için bazı stratejilerin bilinmesi gerekmektedir. Bu stratejiler arasında; nefes teknikleri, dikkat ve konsantrasyon, iş birliği ve dayanışmalar ayrıca zaman faktörünün kontrolü için planlama gibi stratejiler çevirmenin stresini kontrol altında tutabilmesine, denetleyebilmesine ve çeviri sürecini kolay yürütebilmesine yardımcı olan öncelikli tekniklerdir.

## Sonuç

Ardıl çeviri, sürekli konsantrasyon gerektiren sözlü bir çeviri türüdür ve bu çeviri türünde kaliteli çeviriler sunmak çeviri sürecinde bazı teknik ve stratejilerin bilinmesiyle mümkündür. Ardıl çeviri süreci

genel olarak altı aşamadan oluşmaktadır ve bu sürecin birinci aşamasında dinleme becerisi yer almaktadır. Çalışmada, her şeyden önce başarılı bir aktarımın ancak algılar açıkken ve analitik bakış açısıyla dinlendiğinde sağlanabildiği, bu yüzden ardıl çeviride odaklanma ve etkin dinleme becerisinin gerekliliği ilk tespitler arasında yer almıştır. Bir sonraki aşamada kaynak dilden aktarılan iletinin sözcüksel bağlamda eşdeğerliliğin değil anlamsal eşdeğerliliğin oluşturulması ve ardıl çeviride kaynak iletinin çok kısa bir sürede hedef dilde yeniden yaratılması için iyi bir bellek gerektiği tespitlerine varılmıştır. Bunun yanı sıra ardıl çeviri eylemi sürecinde standart bir sürenin bulunmadığı, konuşmaların bazen oldukça uzun sürdüğü ve söylenenleri bellekte tutabilmek için de iyi bir bellek kapasitesine sahip olması gerektiği saptanarak ardıl çeviride bellek kullanımının kaçınılmaz olduğu ve güçlü bir belleğin ancak sürekli yapılan bellek alıştırmalarıyla mümkün olabileceği tespitlerine varılmıştır. Bu temel anlayışla, çevirmenin çeviri sürecinde doğru bellek kullanımını öğrenmesi açısından bellek kullanımına yönelik alıştırmalara akademik çeviri eğitimi devam ederken başlaması ve sürekli geliştirmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Çalışmada, not alma tekniğinin ardıl çeviride etken bir role sahip olduğu, özellikle uzun konuşmalarda söyleneni eksiksiz aktarılmasına ve belleği desteklemesine olanak tanıdığı görülmüştür. Ancak not alma işlemi, ardıl çeviride hayat kurtarırcan fazla kanalize olmak söyleneni anlamlandırma ve aktarma sürecinde bazı sorunlar ortaya çıkarabileceğine yer verilmiş ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri sunulmuştur. Öte yandan çevirmenin “duyduğunu değil söyleyeceğini not etmesi” anlayışıyla kişisel olarak geliştirdiği not alma tekniklerinin çeviri sürecinde zaman kazandırdığı, dolayısıyla kişisel teknik ve stratejinin olası sorunları önlemede önemli bir rol oynadığı yönünde tespitlere varılmıştır.

Çalışmada Arapça-Türkçe dil çifti özelinde ardıl çeviri dersine yönelik sorunlar ele alınmış, akademik çeviri eğitiminde mevcut durum irdelenmiştir. Ardıl çeviri derslerinde arzu edilen seviyelere ulaşılması için akademik eğitim müfredatlarında sözlü çeviri derslerinin daha fazla yer alması, bu yüzden öğrencilerin yetilerine göre beşinci eğitim ve öğretim döneminden itibaren Mütercim ve Tercümanlık alanlarının ayrılması ve müfredatların piyasanın gereksinimleri doğrultusunda hazırlanması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca Arapça Mütercim ve Tercümanlık Bölümlerinin kuruluş tarihlerinin oldukça yeni olması birçok sorunu da beraberinde getirdiği, özellikle ardıl çeviri eğitimine yönelik herhangi bir kaynak veya materyalin olmadığı tespit edilmiştir. Yabancılara Arapça öğretimi için el-Cezire tarafından tasarlanan eğitim portalının bu soruna yönelik en ideal çözüm olacağı saptanmış, söz konusu kaynağa ardıl çeviri eğitiminde nasıl yer verilmesi gerektiği örneklerle açıklanmış ve son olarak, ardıl çeviri türünün gerektirdiği temel bellek egzersizlerinin nasıl uygulanacağı ile ilgili önerilere yer verilmiştir.

### Kaynakça

- Aksoy, B. (1995). Sözlü Çeviri Eğitimine Bir Yaklaşım. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 12/1-2, 14-36.
- Altay, A. (1991). Simultane Çeviri Eğitiminde Bir Yöntem. *Hacettepe Çeviribilim ve Uygulamaları Dergisi*, 251-259.
- Ashcraft, M. H. & Radvansky, G. A. (2010). *Cognition*. Boston: Prentice Hall.
- Atasoy, Okşan. 1997. “Sözlü Çeviri Eğitiminin Üniversite Sonrasına Aktarımı” Türkiye’de Çeviri Eğitimi Nereden Nereye. ed. Turgay Kurultay, İlknur Birkandan. 123-128. İstanbul: Sel Yayıncılık.
- Ateş, Ş. & Özsöz, B. (2018). Sözlü Çeviride Sözlü Dil. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 7/21, 895-906.
- Becel, A. (2014). Yabancılara Türkçe Öğretimi İçin Geliştirilen Müzikal Beyin Eğitmeni: Earworm (S). *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3/3, 107.

- Bulut, A. (2022). *Tercüme Hatası!?*. (2. Baskı). İstanbul: Çeviribilim Yayınları.
- Ceylan, Y. & Ceylan, S. (2023). Yabancı Dil Olarak Arapça Öğretiminde Kavram Haritalarının Kullanılması. *Şarkiyat Mecmuası - Journal of Oriental Studies*, 42, 361-377.
- Ceylan, Y. (2023). Arapça Öğretiminin Kavramsal Çerçevesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Dergisi*, 35, 1184-1189.
- Çinkılıç, R. (2023). Eş Zamanlı Çeviri (Arapça-Türkçe, Türkçe-Arapça) Derslerinde Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri, *Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi II. Uluslararası Arap Dili ve Edebiyatı Araştırmaları Kongresi Özet Kitapçığı*, İstanbul, 35-37.
- Cihangir, Z. (2011). *Kişilerarası İletişimde Dinleme Becerisi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Cüceloğlu, D. (1998). *İnsan ve Davranışı* (8. Basım), İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Diriker, E. (2005). *Konferans Çevirmenliği Güncel Uygulamalar ve Araştırmalar*. İstanbul: Scala Yayıncılık.
- Doğan, A. (2017). *Sözlü Çeviri Çalışmaları ve Uygulamaları*. Ankara: Hacettepe Siyasal Kitabevi.
- Durmuş, İ. (2018). *Çeviri Sanatının Esasları*. İstanbul: Akdem Yayınları.
- Eggen, P. & Kaouchak, D. (2001). *Educational Psychology: Windows on Classrooms*. New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- el-Ḥarbî, M. A. (2008). *et-Terceme el-Fevriyye ve'd-Dave: el-Vaki' ve't-Taṭalluât*. Riyâd: el-Cemiiyye es-Su'ûdiyye Li's-Sunne Ve 'Ulûmihâ.
- Epçaçan, C. (2013). Temel Bir Dil Becerisi Olarak Dinleme ve Dinleme Eğitimi . *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 331-352.
- eş-Şeyhî, Y. (2018). Mu'cem Muştalahât Terceme Tahriiriyye ve Şefeviyye, *el-Erşîf el-Arabî el-İlmî*, 1-18.
- Gile, D. (1995). *Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training*, Amsterdam: John Benjamins.
- Gillies, A. (2017). *Note-taking for Consecutive Interpreting: A Short Course*. London: Routledge.
- Gürçağlar, Ş. T. (2011). *Çevirinin ABC'si*. İstanbul: Say Yayınları.
- Hatipoğlu, R. (2023). Sözlü Çeviri Yetileri ve Tercümanlık Açısından Önemi, *Uluslararası Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma Dergisi*, 10/95,1151-1160.
- Işler, E. & Yıldız, M. (2018). *Arapça Çeviri Kılavuzu*. İstanbul: Akdem Yayınları.
- İşleyen, S., Karakulak, N., Şıklar, K. & Acar, B. (2022). Gelişimsel Dil Bozukluğu Olan Çocuklarda Sözel Bellek Süreçlerinin İncelenmesi. *Dil Konuşma ve Yutma Araştırmaları Dergisi*, 5/3, 322-338.
- Kingen, S. (2000). *Teaching Language Arts in Middle Schools*. New York: Routledge.
- Lu, L. & Chen, Y. (2013). A Survey of Short-term Memory in Consecutive Interpreting Course. *International Academic Workshop on Social Science*. 671-674.
- Özbay, M. (2005). *Bir Dil Becerisi Olarak Dinleme Eğitimi*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Türkoğlu, S., Çetin, F. H., Tanır, Y. & Karatoprak, S. (2019). Çalışma Belleği ve Nörogelişimsel Hastalıklar. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 26/2, 52-62.
- Yemenici, A. (2019). Ardıl Çeviri Eğitiminde Dikkat Yönetimi ve Çalışma Belleği Dinamikleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö5), 297-313.
- Yılmaz, S. (2021). *Çevirinin Estetik Boyutu*. İstanbul: Akdem Yayınları.

## نظرية بياجيه في التعلّم وأهميتها في اكتساب اللغة العربية للناطقين بغيرها

Ahmed ALDYAB<sup>1</sup>

**APA:** Aldyab, A. (2023). نظرية بياجيه في التعلّم وأهميتها في اكتساب اللغة العربية للناطقين بغيرها. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (36), 1178-1184. DOI: 10.29000/rumelide.1372483.

### المخلص:

بعد بياجيه أحد أكبر المنظرين السلوكيين في مجال التعليم والتعلم، فقد أسس نظرية سار عليها كثير ممن جاء بعده. ويقول بياجيه محددًا التعلّم بأنه: عملية تنظيم ذاتية تؤدي إلى فهم العلاقات بين عناصر المفهوم الواحد، ومن أهم نجاح عملية التعلّم هو عدم العجلة والسير ببطء في عملية التعلّم وأهم شرط في التعلّم هو الوعي والإدراك. إن معرفة الإنسان تتكوّن من علاقته بالبيئة الاجتماعية التي حوله. لقد ساعدت أفكار بياجيه المعلمين على معرفة الذي يجب عليهم تعليمهم وساعدتهم على فهم موضوع الأخطاء التي يقع الطلاب فيها، فهذه الأخطاء ليست نتيجة فشلهم أو عدم اهتمامهم بشكل كاف في كتابة واجباتهم وإنما هذه الأخطاء هي نتيجة عدم مقدرتهم على فهم الدروس لأنها أعلى من مستواهم العقلي. وقد أكد بياجيه على أهمية النشاط الذهني في اكتساب المعرفة والخبرة. وكانت نظرية بياجيه في التعلّم أساساً لتعليم العلوم الاجتماعية وأساساً لتدريس اللغات وقواعدها. وقد وضع بياجيه فرضيات لعملية التعليم من وجهة السلوكية التي ترتبط ارتباطاً مباشراً بالطالب وبالمعلم إن جاز لنا التعبير في ذلك. وبأتي هذا البحث ليضع فرضيات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها ضمن نظرية بياجيه السلوكية، ومن خلال هذه الفرضيات سيبيّن لنا مدى تحقق التوافق بين هذه الفرضيات وبين نظرية بياجيه. والذي بدوره سينعكس على جودة العملية التعليمية للطلاب الأجانب من حيث المنهج والأسلوب وجودة اكتساب اللغة العربية لهم.

الكلمات المفتاحية: اللغة العربية، التعليم، التعلّم، بياجيه، الناطقين بغير العربية

## 69. Piagetin öğrenme kuramı ve anadili Arapça olmayanlara bu dili kazandırmanın önemi

### Öz

Piaget, öğrenme ve öğretme alanındaki en büyük davranışsal psikologlarından birisidir çünkü kendisi ardından gelen kişilerin de izlediği bir teoriyi oluşturmuştur. Piagete göre öğrenmenin tanımı şöyledir: kendi kendini düzenleyen bir süreç, tek bir kavramın öğeleri arasındaki ilişkilerin anlaşılmasına yol açar. Öğrenme sürecinin en önemli başarıları arasında hızlı olmamak, öğrenme sürecinde yavaş ilerlemek, öğrenmenin en önemli koşulu ise farkında olmak ve anlayabilmektir. İnsanların bilgileri etrafını çevreleyen sosyal ortamla olan ilişkilerini içerir. Piaget'nin fikirleri, öğretmenlerin ne öğretilmeleri gerektiğini bilmelerine ve öğrencilerin yaptığı hatalar konusunu anlamalarına yardımcı oldu. Bu tür hatalar ödevlerini yapmalarındaki başarısızlıklarından veya isteksizliklerinden dolayı değil, aksine ödevler onların zihinsel seviyelerinin üzerinde oldukları için dersleri anlayamamalarından kaynaklanmaktadır. Piaget, mental aktivitenin bilgi ve deneyim sağlanmasının önemini de vurgulamıştır. Piaget'nin öğrenme teorisinin temeli, sosyal bilimleri ve yabancı dilleri dilbilgisi kuralları ile öğretme üzerine kuruludur. Piaget'nin doğrudan öğrenci ve öğretmenle ilgili olan davranışsal bakış açısıyla eğitim süreci için hipotezler geliştirdiğini söyleyebiliriz. Bu araştırma, anadili Arapça olmayanlara Arapça öğretimi hipotezlerini Piaget'nin davranış teorisi için yapılmıştır ve bu hipotezler aracılığıyla da, kendilerinin Piaget'in teorisine ne ölçüde uyumlu olduğu açık bir şekilde gözler önüne serilecektir böylece yabancı öğrenciler için

<sup>1</sup> Doç. Dr., Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Doğu Dilleri ve Edebiyatı Bölümü, Mütercim Tercümanlık (Arapça) ABD (Ankara, Türkiye), ahmad.adyab@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-9497-9197 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 24.08.2023-kabul tarihi: 20.10.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1372483]



müfredat ve yöntem açısından eğitim sürecinin kalitesi ve onlar için Arapça dil ediniminin kalitesi belli olacaktır.

**Anahtar kelimeler:** Arapça, Eğitim, Öğrenme, Piaget, Anadili Arapça olmayanlar.

## Piaget's learning theory and it's importance in the acquisition of Arabic for non-native speakers

### Summary

Piaget is considered as one of the largest behavioral theorists in the field of teaching and learning, because he established a theory followed by many of those who came after him. Piaget says that, defining learning as: a self-regulating process that leads to an understanding of the relationships between the elements of a single concept and among the most important success of the learning process is not being fast, going slowly in the learning process, and the most important condition for learning is being aware and being able to understand. People's knowledge consists of their relationship with the social environment around them. Piaget's ideas helped teachers know what they should teach and helped them to understand the issue of mistakes that students make. These kind of errors are not the result of their failure or lack of interest in writing their homework, but these errors are the result of their inability to understand the lessons because they are above their mental level. Piaget emphasized the importance of mental activity in acquiring knowledge and experience. Piaget's theory of learning is based on teaching social sciences and teaching languages with their grammar. We can say that Piaget developed hypotheses for the education process from the behavioral point of view, which is directly related to the student and the teacher. This research comes to put the hypotheses of teaching Arabic to non-native speakers within Piaget's behavioral theory, and through these hypotheses it will be clear to us the extent to which these hypotheses are compatible with Piaget's theory which in turn will be reflected in the quality of the educational process for foreign students in terms of curriculum and method with the quality of Arabic language acquisition for them.

**Keywords:** Arabic Language, Education, Learning, Piaget , Non-Arabic Speakers

مقدمة:

بعد جان بياجيه واحداً من أهم منظري علم النفس الحديث، ولد في سويسرة عام 1896 وتوفي عام 1980. درس بياجيه العلوم الطبيعية ولكنه انحاز إلى علم النفس وقام بأبحاث وملاحظات شخصية على أولاده وقد تولدت لديه من جراء ذلك مراقبة الأطفال للإحاطة ببعض المسائل النفسية التي ترتبط بسلوكهم. وقد كان له اتصالات نفسية مع بعض الشخصيات، فاتصل بمخبز ( بينه ) في فرنسا وأجرى واطلع على بعض الأبحاث النفسية، وفيما بعد التحق بعالم النفس الشهير في جنيف فبدأ بدراسة عملية الذكاء والتطور البنيوي لهذه العملية، وأصبح فيما بعد مديراً للدراسات النفسية في مؤسسة جان جاك روسو عام 1921. وقد صدر لجان بياجيه في تلك الفترة كتاب اسمه " اللغة والتفكير عند الطفل " وهذا الكتاب قام بشرح عملية تطور التفكير عند الطفل. وقد توالى له كتب في النشر بعنوانين مختلفين، لكنها تدور حول تفكير الطفل والذكاء عنده، منها " أصل الذكاء عند الطفل " و بناء الحقيقة عند الطفل " (جابر، 1976: 62). والملاحظ عند بياجيه أن معظم تفكيره كان يدور حول السلوك التفكيري و التعليمي عند الطفل وإن لم يصرح بذلك هو، لكن معظم كتاباته أخذت تتعمق بهذا الاتجاه.

لقد دأب بياجيه على التركيز على الفروق القائمة بين الراشد والطفل من الناحية الذهنية وكيف تتطور وفق جدول زمني معين، حتى أنه قام بأبحاث على أولاده وراقب سلوك أطفاله وبدأ بجمع الملاحظات عنهم، ومن بين هذه الملاحظات اكتشف عملية ارتكاس المص عند الوليد، فشخص هذه العملية، حيث تقوم الشفتان بالضغط مع حركات اللسان بينما تقوم اليدين بحركات غير منتظمة ويقوم الراس بالحركة جانبياً، وحينما تصل إحدى اليدين إلى الفم يظهر ارتكاس المص حالاً.

هكذا بدت اهتمامات بياجه على الأطفال ومراقبة سلوكهم وعملية النمو عندهم بكافة مكوناتها وأشكالها ومناحيها، السلوكية والعقلية والجسدية واللغوية (حمصي، 1986: 126). ونحن هنا نحاول أن نسترشد من خلال نظرية بياجه وفرضيات هذه النظرية أن نطبق شيئاً منها في عملية تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وكيف يمكننا أن نطور تعليم هذه اللغة للأجانب مستندين في ذلك إلى أهم الأفكار التي نادى بها بياجه في عملية التطوير اللغوي عند الطفل.

فرضيات نظرية التعلم عند بياجه وتطبيقاتها على متعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها

قبل أن نشرع في الحديث عن هذه الفرضيات، لا بد لنا أن ننوه أن بياجه قد أنكر طرق التعليم التقليدية والتي تعتمد على إلقاء المعلومات دون استشارة الطالب، فكما نعرف أن بعض الطرق تقوم بطرح المعلومات في مواقف سلبية من الطالب، حيث نجد الطالب في الصف كمنستمع لا أكثر، ولهذا يؤكد بياجه أن التعليم الفعال لا يمكن أن يتم بالاستماع السلبي وحده وإنما عبر المواقف والأفعال والخبرات السابقة ودمج هذه الخبرات بالمواقف الجديدة التي يتعرض لها الطالب. ومن هنا نرى أن بياجه قد أوجد بعض الفرضيات التي تتمحور حول هذه الفكرة والتي يمكن أن نستفيد منها في بعض مواقف تعليم العربية للناطقين بغيرها. وأولى هذه الفرضيات هي:

التعلم يتم عبر اندماج عضوي وليس من خلال تراكم آلي للمعلومات وبدون تفكير:

يؤكد بياجه إن الذات الإيجابية والفاعلة هي التي تبني المعرفة، والبيئة المحيطة هي التي تبني السلوك بالدرجة الأولى. ومن هنا فأولى العقبات التي تواجه طالب ومعلم العربية للناطقين بغيرها هي أن الطالب يخضع لعملية تراكم دون أن يدري، ربما يكون السبب في ذلك المعلم وربما يكون الطالب وربما يكون المنهج المتبع في عملية التعليم وأيضاً يمكن أن نتكلم في أسباب كثيرة في ذلك فيمكن أن يكون سبب التراكم الكتاب الذي يتبعه المعلم في عملية التعليم.

واياً كان السبب فإن تراكم المعلومات دون تفريدها بما ينفع الطالب هو واحد من الأسباب التي تعيق عملية تعليم العربية للناطقين بغيرها. والذي يريده بياجه على وجه التحديد أن يجعل الطالب خلاقاً في عملية التفكير والتعلم وليس مجرد مكتسب للمعلومات فحسب. ولنبيين ونوضح ذلك نضرب على ذلك مثلاً: فعندما أعلم الطالب الأجنبي كلمة "البطالة" لا بد لي قبل طرح هذا المفهوم أن أتأكد من أن الطالب محيط بكل مكونات هذه الكلمة من حيث مفهومها ومن حيث العناصر المكونة لها، فهذا المفهوم يبدو من الناحية اللفظية كلمة واحدة، لكنه على المستوى التركيبي والجملي والعلاقات الدلالية التي يكونها فإنها لا تعد ولا تحصى، فالطالب إن لم يعرف الاقتصاد بكل مكوناته وإن لم يكن محيطاً بالمجتمع والأحوال السياسية فيه، فإنه لن يتمكن من اكتساب هذا المفهوم على الأقل في صورته الذهنية، فإدراك هذا المفهوم لا يتم إلا إذا أدرك كل تصورات وأبعاده. ويجب التنبيه هنا على نقطة وهي أن تعلم وتكون المفاهيم ليس عملية آلية نجتمع من خلالها المحددات والصفات المناسبة والملائمة لهذا المفهوم، وإنما يتحقق من خلال علاقة عضوية بين تفكير المتعلم وتجاربه السابقة، وبالتالي يستنبط الطالب الحل والتعلم من خلال تفكيره وتجاربه. وربما يجد الطالب نفسه أمام معوقات في حل وفهم واكتساب بعض مهارات اللغة وعند ذلك يقترح بياجه تغيير أسلوب المتعلم لفهم وحل المشكلة التي يتعرض لها. وبدون شك يوجد في صف متعلمين العربية للناطقين بغيرها مستويات وفروق بين الطلاب، والتفاوت بين هؤلاء الطلاب يكون بين طالب لا يدرك وبين طالب انتقل من عدم الإدراك إلى حالة الفهم التام (محمد، 2044: 86).

وهاتان الحالتان بين الطلاب سببهما أن الطالب الأول الذي لا يدرك بعض مهارات اللغة قد اعتمد على تراكم المعلومات والمعرفة فتحول إلى عنصر سلبي دون أن يحاول خلق وإبداع من هذه المعلومات، أما الطالب الثاني الذي انتقل إلى حالة الفهم التام فإنه اتخذ من المعلومات الأولية والمعارف التي اكتسبها نقطة بداية للقيام بإجراءات جديدة تمكنه من استثمار هذه المعلومات وهذه المعارف، فهو تعلم إجراءات جديدة عن طريق تغيير في الأسلوب وعن طريق إيجاد بدائل وطرق إبداعية يسير عليه بدلاً من تجميع المعلومات وتراكمها في ذهنه.

وفي الحقيقة إننا نجد كثيراً من الطلاب الذين يقدمون على تعلم العربية من الأجانب قد جمّع كثيراً من كتب العربية في مكتبته ظناً منه أنه سيكتسب العربية بأسرع وقت ممكن وبأقل التكاليف، وهذا ما ينبه عليه بياجه في فرضيته السابقة (الزغلول، 2033: 85). إن متعلم العربية من غير الناطقين بها لا يلزمه معلومات كثيرة بقدر ما يحتاج إلى منهج وأسلوب جديد في التعلم، فالمعلومات متوفرة في كل مكان وزمان.

التعلم المستند إلى الفهم يحتاج بمجمله إلى ترتيب وتنظيم فعال ونشط

يقصد بياجه بهذه الفرضية أن يقوم الطالب بتكوين فهمه وأسئلته من جراء فضوله الذي يتشكل من خلال عملية التعليم، فمثلاً الطالب عندما يحفظ جملة مُعطاة من قبل الأستاذ له تختلف عما يقوم الطالب بتشكيل جملة من تلقاء نفسه، فهذا يحفز الطالب ويشجعه على

الدخول إلى محراب اللغة ويجعل اللغة تنتظم وفق ذهن الطالب وتفكيره والمستوى الذي وصل إليه(جابر، 1976: 93). وهنا يجب أن نكون حذرين وألا نترك الحرية الكاملة للطالب كي لا تذهب لغة الطالب إلى حد أبعد من أفكار المعلم والبرنامج الذي أعده له.

وهذا الذي نلاحظه عند طالب العربية للناطقين بغيرها، حيث نجد أن الطالب ينتظر كل شيء من المعلم وحتى السؤال ينتظره جاهزاً من المعلم وهذا يعود الطالب على المعلم ويلغي شخصيته وتفكيره وتبقى أفكار الطالب في مرجعية ذهن متحجر غير قابلة للتطور والتنمية وإنما تنتظر قوالب جاهزة من المعلم. ولنبين ذلك على واقع سؤال ودرس افتراضي من مدرس اللغة العربية، فمثلاً المعلم يشرح درساً عن " تلوث البيئة " فإذا سأل المعلم الطالب، لماذا يحدث التلوث في البيئة؟ فهذا سؤال يمكن الإجابة عنه من قبل الطالب، لكن ضمن مرجعية متعلقة بالأستاذ، ويختلف الأمر عندما يطرح الطالب نفس السؤال على مدرسه، وماذا يعني ذلك؟ هذا يعني أن أسباب التلوث تدور في ذهن الطالب، لكن المعلومات غير منتظمة ومرتبطة، والطالب بشكل غير إرادي وبدون أن يقصد فإنه يبحث عن تنظيم جملة مفيدة في عقله بعد أن تجمعت أفكار الموضوع في فكره وذنه.

التعلم الصحيح يقوم على إلغاء أو مسح معلومات سابقة غير مكتملة أو غير صحيحة

من أكثر ما يعانیه طالب اللغة العربية ويعانیه معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها أن يكون الطالب قد اكتسب شيئاً من اللغة العربية ولكن بطريقة خاطئة أو غير مكتملة، فالطالب عندما يتعلم شيئاً غير صحيح أو شيئاً غير مكتمل فإنه سيسبب مشكلات في عملية تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وتتبع هذه المشكلات من التعارض الذي سيقع فيه الطالب والمعلم على حد سواء بين معلومات الطالب القديمة والمعلومات التي يقدمها معلمه في المرحلة الجديدة(بدران، 2008: 137).

وهذا نلاحظه كثيراً عند الطلاب الذين تلقوا تعليماً على الطرق القديمة مثل طريقة القواعد والترجمة و الطرق التي تستند على الحفظ الأعمى. وفرضية بياجيه في هذا المضمار تدور على أن المتعلم - بشكل عام أياً كان تعلمه - يقوم بإزاحة ونفي الحاجز الذي يعترضه في تطوّر تعلمه، فمثلاً عندما يريد الطفل أن يأخذ لعبته التي خلف الكرسي فإنه في مرحلة من المراحل يزيح الكرسي أولاً للحصول على لعبته، وهذا بالضبط ما يجب فعله عند متعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها، فيجب أولاً إزاحة المعلومات السابقة التي تتعارض مع المعلومات الجديدة ومن ثم يمكن أن تبدأ عملية تعليم اللغة العربية بشكل سليم وصحيح(فاخر، 1979: 129). من ناحية أخرى يمكن أن يطور متعلم اللغة العربية لناطقين بغيرها من تعلمه بوجود معلومات قديمة عن طريق تحريك نفسه بشكل مضاعف وهذا يمكن أن يكون في مرحلة لاحقة ومتطورة عند الطالب، وبذلك يستطيع الطالب أن يتخطى معلوماته القديمة أو يقوم بدمج المعلومات القديمة والجديدة وهذا سينطوي على خطورة في عملية التعلم ربما تؤثر في اكتساب اللغة العربية بشكلها الصحيح، ولذلك يجب أن يكون الطالب والمعلم واعيين في هذه المرحلة، وهذا بالضبط الذي عناه بياجيه عندما قال إن الطفل يستطيع أن يأخذ لعبته التي خلف الكرسي دون تحريك الكرسي وإنما يدور ويلتف حول الكرسي ليأخذ لعبته، وذلك فيه شيء من إطالة الوقت للحصول على اللعبة(بركات، 84)، وهذا الذي نراه عند طالب تعلم في القديم اللغة العربية لكن بطريقة خطأ، فإن معلمه يواجه صعوبات ووقتاً طويلاً في إيصال المعلومة الصحيحة.

تعلم اللغة العربية كلغة أجنبية حالة خاصة تتناسب مع التطور الذهني للطالب

بمعنى أن متعلم اللغة العربية لا يستطيع أن يكتسب اللغة العربية كلغة أجنبية إلا بعد التطور الذهني المناسب لديه، وهنا لا أقصد مرحلة العمر الزمني، فربما يكون الطالب في مرحلة عمرية متقدمة ولكن نشاطه الذهني متراجع مقارنة مع مرحلة العمر لديه. وهذه المشكلة التي تواجه المعلمين والطلاب على حد سواء. إن طالب العربية لا يستطيع أن يكتسب مفهوماً أو جزئية من اللغة العربية إلا عندما يقوم بعملية ذهنية داخلية نشطة(فطيم و الجمال، 1988: 127)، وبواسطة هذه العملية يستطيع أن ينظم خبراته ومعلوماته بشكل غير متناقض وبشكل أكثر فاعلية، وهذه العملية لا تتم إلا إذا وصل الطالب إلى مرحلة متقدمة من النشاط الذهني والنضج العقلي، وهذا النضج سيساعده على عمليات الربط في تعلم اللغة العربية.

إن النضج الذهني مهم في تعلم اللغة العربية واللغات الأجنبية عموماً، لأنه يعد بمثابة مثير للتعلم، فإذا ما أثارت اللغة العربية لدى متعلمها الاهتمام فلن تنعكس عملية التعلم إيجابياً في معظم الحالات، وهذه النقطة التي تغيب عن عقول المعلمين والمتعلمين، فإذا كان ذهن الطالب مشغولاً بشيء آخر فلن يصل الطالب إلى مايريده (الشرقاري، 1983: 134)، ومن هنا فإن الطالب عندما يتعلم لغتين في نفس الوقت فإن هذا سيؤثر على إحدى اللغتين سلباً بسبب انشغال ذهن الطالب بوحدة على حساب أخرى، ومما لا شك فيه أن الطالب الذي نراه يتعلم لغتين في نفس الوقت يتجه عقله وذنه إلى لغة دون أخرى على الرغم من أنه يتعلم اللغتين معاً، وهذا شيء طبيعي، فالإنسان دون أن يدرك ذلك ينجذب بدون وعي إلى وحدة ويهتم بها على حساب الأخرى، ولذلك نجده يتقدم في وحدة ويتأخر

في الثانية. وهذه النقطة التي أراد قولها بياجيه (علي، 1988: 113). إن إدراك متعلم اللغة العربية في عملية اكتسابها يعتمد بشكل أساسي على المرحلة التي وصل إليها تطور ذهنه من الناحية الوظيفية.

التطور اللغوي لدى متعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها متعلق بزيادة الوعي بين من يعرف وما يعرف

من أهم الأمور التي ترتبط بتعلم اللغة عموماً وباللغة العربية خصوصاً هي أن يدرك الطالب معرفته للأمور التي تعلمها واكتسبها معرفة من ناحية الشكل والمضمون، فإذا ما استطاع الطالب أن يدلل ويفسر اكتسابته من اللغة بالشكل الصحيح يبقى تعلم اللغة ناقصاً عنده. وهذه مشكلة ترتبط بمفهوم الحفظ العمى عند بعض الطلاب، فالطالب الذي يقوم بتعلمه على الحفظ لا يلبث أن ينسى ما تعلمه مع مرور الزمن أو يكون تعلمه أعمى لا يستطيع الولوج في المناقشات والاستنتاجات المنطقية للتعلم (الكندري، 1992: 89). إن تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها يجب أن يتم على كافة المستويات اللغوية، فلا يمكن أن أعلم مهارة الكتابة مستقلة عن مهارة المحادثة أو أعلم مهارة القراءة منعزلة عن مهارة الفهم وهكذا، فتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها يجب أن يكون متكاملًا ويجب أن يتم عن علم ودراسة ووعي، لكن عندنا تنبيه في هذه النقطة وهي ألا يدخل الطالب والمعلم في المنطقيات أكثر من اللازم فيتحول تعليم اللغة إلى ما يشبه تعليم مادة الرياضيات والحساب والموضوعات العلمية (صادقين، 2014: 63). إن معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها يستطيع أن يوازن بين حاجة الطالب للأمور المنطقية في تعليم اللغة وبين اللامنطقي في ذلك. إن التطور اللغوي لمتعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها هو نمو الوعي والشعور وذلك يتم بإدراك متعلم اللغة لوضع منهج وأسلوب يسير عليه يقوم من خلاله على إعادة بناء عملية التعليم بشكل مرن وتفاعلي مع الطلاب الآخرين والمعلم (زورث بي، 1990: 67). الطالب أثناء تعلمه اللغة يمر بمراحل عديدة تبدأ المرحلة الأولى بعدم إدراك وجوده في عملية التعليم سواء على مستوى أنه طالب يريد أن يتعلم اللغة أو أنه جزء من محيط متكامل يشمل أركان العملية التعليمية بكافة أركانها، هذه المرحلة هي أصعب ما تكون عند الطالب لأنه في لحظة من لحظات التعلم يمكن أن يزداد هذا الشعور عنده وينتهي به الأمر إلى ترك التعلم لإحساسه بأنه فقد التكيف والارتباط مع محيطه (توق وعدس، 1984: 58)، ولذلك نجد كثيراً من متعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها يستصعبون هذه المرحلة، وإذا استطاع الطالب أن يتكيف مع هذه المرحلة بشكل صحيح فإنه سيجد نفسه قد وصل إلى المرحلة الثانية دون مشاكل تذكر. المرحلة الثانية في عملية التعليم تبدأ من خلال إعطاء بعض الإشارات من الطالب تجاه المعلم والطلاب الذين حولته كتنجيه سؤال للمعلم عن موضوع ما أو حول نقطة ما فهمها أو يقوم بالمشاركة باستمرار في عملية المناقشة، وفي هذه المرحلة يستطيع الطالب أن يبتعد عن التمرکز الذاتي الذي كان في المرحلة الأولى (القلا و يونس، 199: 123)، ومن هنا تبدأ المرحلة الثالثة التي يستطيع طالب اللغة أن يتعلم بعض المفردات التي يعبر من خلالها عن نفسه بشكل بسيط، هذه المرحلة من أهم مراحل تعلم اللغة، لأنها تعتبر نقطة البداية وهي الأساس الذي سيبني عليه المعلم برنامجه التعليمي. في المراحل التي تلي مرحلة التأسيس يمكن أن تتداخل فيما بينها وفق الطالب والزمن وتجارب المعلم، فمثلاً يستطيع الطالب في المراحل التالية أن يعبر عن وجهة نظره في بعض الموضوعات ويستطيع كذلك أن يستخدم أسلوب الاستدلال فيكتشف العلاقات بين الموجودات وبين الموضوعات التي يناقشها، وفي مرحلة تالية يمكن للطالب أن يستخدم المنطق القائم على المعنى الناجم عن العلاقة بين الكلمات وليس مجرد المعنى الذي تؤلفه الكلمات.

الخاتمة:

توصل البحث إلى بعض النتائج وبعض التوصيات والمقترحات:

في الحقيقة نظرية بياجيه كانت في التعلم بشكله العام، لكن نستطيع أن نصل إلى نتيجة مهمة وهي أن تعليم اللغة الأجنبية يجب أن يستند في حقيقته إلى مثل هذه النظريات التي تحاكي تعليم اللغة بشكله التطبيقي إن صح التعبير.

من الأمور المهمة التي تنبه إليها الباحث أن نظريات التعليم يجب أن تشغل حيزاً مهماً في عملية تعليم اللغات الأجنبية.

نظرية بياجيه في التعلم تؤكد على نقطة مهمة وهي أن التعلم سياق نشط، أي أن الطالب يقوم ببناء تجاربه ومعرفته بنشاط يرجع إليه أولاً ومن ثم يأتي دور المعلم.

أفكار بياجيه التعليمية سهلة التطبيق مقارنة بأصحاب النظريات الأخرى في التعليم، ومن هنا نستطيع أن نأخذ أفكاره من نواح تطبيقية ونعكسها على العملية التعليمية.

من النقاط المهمة التي نتج عنها هذا البحث أن بياجيه أعطى قيمة عليا للطالب وأعطى قيمة عليا للمعلم في نفس الوقت، فهو يشير إلى أن المعلم يجب أن يتحلّى بأفكار المرشد والموجه التربوي لكي يكون ناجحاً في عمله (هيوز، 1982: 94). وفي الحقيقة هذا ينقص معلم اللغة الأجنبية، فمتعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها يحتاج إلى معلم يرشده ويدله على الطريقة الصحيحة في تعلم اللغة العربية.

نقطة أخرى نتجت عن هذا البحث وهذه الدراسة هي أن متعلم اللغة العربية من الناطقين بغيرها لا يمكن أن تستقر اللغة العربية في ذهنه دون اكتمال الوقت الكافي ودون النضج اللغوي الذي يؤدي إلى الاكتساب اللغوي الصحيح.

ومن الواجب التأكيد على أن تعلم اللغة العربية وأي لغة أخرى يجب أن يتم من فرضية هي أن عقل الطالب وذهنه نظيف لا يحتوي أي راسب لغوية خاطئة مسبقة.

المصادر والمراجع:

- توق محي الدين، عدس عبد الرحمن، 1984، أساسيات علم النفس التربوي، دار جون وايلي وأولاده الطباعة والنشر، نيويورك.
- جابر عبد الحميد جابر، 1976، سيكولوجية التعلم ونظريات التعليم، دار النهضة العربية، القاهرة.
- جاسم محمد، 2004، نظريات التعلم، دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- حمصي أنطون، 1986، مدارس علم النفس، مديرية الكتب الجامعية، جامعة دمشق، دمشق.
- رحمة صادقي، 2014، نمو المفاهيم الرياضية لدى الطفل حسب نظرية بياجيه، دراسات نفسية وتربوية، مخبر تطوير الممارسات التربوية والنفسية.
- الزغلول عماد، 2003، نظريات التعلم، دار الشروق للنشر والتوزيع.
- الشرقاوي أنور محمد، 1983، التعلم ونظريات وتطبيقات، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
- عافل فاخر، 1979، مدارس علم النفس، دار العلم للملايين، بيروت.
- عبد المنعم أحمد بدران، 2008، مهارات ما وراء المعرفة وعلاقتها بالكفاءة اللغوية، العلم والإيمان للنشر والتوزيع.
- علي راجح بركات، نظرية بياجيه البنائية في النمو المعرفي، جامعة أم القرى.
- فطيم لطفي محمد، الجمال أبو العزيم عبد المنعم، 998، نظريات التعلم المعاصرة وتطبيقاتها التربوية، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.
- القلافخر الدين، ناصر يونس، أصول التدريس، 1991 مديرية الكتب الجامعية، جامعة دمشق، دمشق.
- الكنائي ممدوح الكندري، 1992، سيكولوجية التعلم وأنماط التعلم وتطبيقاتها النفسية والتربوية، مكتبة الفلاح.
- منصور علي، 1988، علم النفس التربوي، مديرية الكتب الجامعية، جامعة دمشق، دمشق.
- هيويز أي جي، 1982 التعلم والتعليم، ترجمة حسن الدجيلي، جامعة الملك سعود، الرياض.
- واردزورث بي، 1990، نظرية بياجيه في الارتقاء المعرفي، ترجمة سعد الأسدي، صالح حميد، فاضل الإزيرجاوي، دار الشؤون الثقافية العامة.

### Kaynakça

- Abdel Moneim Ahmed Badran, 2008, üstbilişsel beceriler ve bunların dilsel yeterlilik, yayın ve dağıtım için bilim ve inançla ilişkisi.
- Ali Rajeh Barakat, Piaget'nin Bilişsel Büyümenin Yapısal Teorisi, Umm Al-Qura Üniversitesi.
- Al-Kinani, Mamdouh Al-Kandari, 1992, Öğrenme psikolojisi ve öğrenme stilleri ve bunların psikolojik ve eğitimsel uygulamaları, Al-Falah Kütüphanesi.
- Al-Qalla Fakhir El-Din, Nasser Younis, İlkeler Öğretimi, 1991, Üniversite Kitapları Müdürlüğü, Şam Üniversitesi, Şam.
- Al-Sharqawi, Anwar Muhammad, 1983, Learning Theories and Applications, Anglo-Egyptian Bookshop, Kahire.
- Fakher, aklı başında, 1979, Psikoloji Okulları, Dar Al-Ilm for Millions, Beyrut.
- Fatim Lotfi Muhammad, El-Gamal Abu Al-Azayem Abdel-Moneim, 998, Çağdaş Öğrenme Teorileri ve Eğitim Uygulamaları, Mısır Rönesans Kütüphanesi, Kahire.
- Homs Anton, 1986, Psikoloji Okulları, Üniversite Kitapları Müdürlüğü, Şam Üniversitesi, Şam.
- Hughes AG, 1982 Learning and Teaching, çeviren: Hassan Al Dujaili, King Saud University, Riyad.
- Jaber Abdel-Hamid Jaber, 1976, Öğrenme psikolojisi ve eğitim teorileri, Dar Al-Nahda Al-Arabiya, Kahire.
- Jassim Muhammad, 2004, Learning Theories, Yayıncılık ve Dağıtım için Dar Al Thaqafa.

Mansour Ali, 1988, *Eğitim Psikolojisi*, Üniversite Kitapları Müdürlüğü, Şam Üniversitesi, Şam.

Rahma Sadeghi, 2014, Piaget'in teorisine göre çocuklarda matematiksel kavramların gelişimi, psikolojik ve eğitimsel çalışmalar, eğitimsel ve psikolojik uygulamaların geliştirilmesi için laboratuvar.

Touq Mohi El-Din, Adas Abdel-Rahman, 1984, *Eğitim Psikolojisinin Temelleri*, John Wiley & Sons Basım ve Yayınevi, New York.

Wordsworth B, 1990, Piaget'nin bilişsel ilerleme teorisi, çeviren: Saad Al-Asadi, Salih Hamid, Fadel Al-Azergawi, House of General Culture Affairs.

Zaghloul Emad, 2003, *Theories of Learning*, Dar Al-Shorouk for Publishing and Distribution.

## 70. Çin'deki yükseköğretim kurumlarında türkoloji bölümleri ve Türkiye Araştırma Merkezleri üzerine bir inceleme

Cansu KÖRKEM AKÇAY<sup>1</sup>

**APA:** Körkem Akçay, C. (2023). Çin'deki yükseköğretim kurumlarında Türkoloji bölümleri ve Türkiye Araştırma Merkezleri üzerine bir inceleme. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (36), 1185-1203. DOI: 10.29000/rumelide.1369150.

### Öz

4 Ağustos 1971 tarihinde Türkiye-Çin diplomatik ilişkilerin tesis edilmesiyle birlikte hız kazanan ikili ilişkiler, 1980'lerde imzalanan bir dizi ticari anlaşmayla devam etmiştir. Politik ve ekonomik ilişkilerin yanı sıra Kasım 1993'te imzalanan Kültürel İşbirliği Anlaşması ile kültür, eğitim, spor gibi pek çok alanda kültürel faaliyetlerin de artırılması sağlanmıştır. Yapılan işbirliği anlaşmaları ile iki ülke arasında birbirini tanımaya yönelik faaliyetlerde artış gözlenmiştir; özellikle Çin akademisinde Türkçe öğretimi ve Türkiye üzerine araştırmalar giderek artmıştır. Çin'de Türkiye'yi tanımaya yönelik faaliyetler her ne kadar 1950'li yıllardan itibaren başlamış olsa da 1980'li yıllarda imzalanan çeşitli işbirliği anlaşmaları ile yoğunluk kazanmıştır. Özellikle 'Yeniden Asya', 'Orta Koridor' ve 'Kuşak-Yol' kapsamında atılan adımlar sonrası 5 üniversitede Türkiye Araştırma Merkezi ve 12 üniversitede Türkoloji bölümü açılmıştır. Bölümlerin ve Merkezlerin ağırlıklı olarak 2015 tarihi sonrasında açıldığı görülmektedir. Bunun yanı sıra, Türkiye Araştırma Merkezlerindeki Çinli akademisyenler 'Türkiye Araştırma Konsorsiyumu'nu kurmuş ve çalışmalar sistematik bir hale getirilmiştir. Türkiye üzerine çalışma yapan Çinli akademisyenlerin multidisipliner yaklaşımla gerçekleştirdikleri çalışmalar her sene konsorsiyum raporu olarak basılmaktadır. Yapılan çalışmalar ve imzalanan işbirliği anlaşmaları sonrası gerçekleştirilen faaliyetler ile Çin'de Türkiye algısı da zaman içerisinde değişime uğramıştır. Bu çalışma diplomatik ilişkilerin tesis edilmesinden sonraki süreçte artan Çin Yükseköğretim Kurumlarındaki Türkoloji bölümlerine ve Türkiye araştırmalarına ışık tutmaya çalışarak, Çin anakararındaki Türkiye çalışmaları ile ilgili kapsamlı bir araştırma ile literatürde var olan boşluğu doldurmayı amaçlamaktadır.

**Anahtar kelimeler:** Çin, Türkiye, Çin Türkiye İlişkileri, Türkoloji, Çin'de Türkiye Araştırmaları

### A Study on Turkology and Turkey Studies in China's Universities

#### Abstract

On August 4, 1971, bilateral relations between Turkey and China gained momentum with the establishment of diplomatic relations and continued with a series of commercial agreements signed in the 1980s. In addition to political and economic relations, the Cultural Cooperation Agreement signed in November 1993 increased cultural activities in many fields such as culture, education and sports. With the cooperation agreements, there has been an increase in the activities between the two countries to get to know each other; especially in the Chinese academy, Turkish language teaching and research on Turkey have gradually increased. Although the activities to get to know Turkey in China started in the 1950s, they gained intensity with various cooperation agreements signed in the

<sup>1</sup> Dr, Türkiye Cumhuriyeti Pekin Büyükelçiliği Eğitim Müşaviri (Pekin, Çin) / Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi, Yabancı Diller Fakültesi, Çin Dili ve edebiyatı Bölümü (Ankara, Türkiye), cansu\_krkm@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0002-6138-8059 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 26.07.2023-kabul tarihi: 20.10.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1369150]

1980s. Especially after the steps taken within the scope of 'Re-Asia', 'Middle Corridor' and 'Belt and Road', Turkey Research Centers were opened in 5 universities and Turkology departments were opened in 12 universities. This shows us that the Departments and Centers were mainly opened after 2015. In addition, Chinese academics in Turkey Research Centers have established the 'Turkey Research Consortium' and the studies have been systematized. The comprehensive studies of Chinese academics working on Turkey with a multidisciplinary approach are published as a report every year after the Consortium meeting. The importance and perception of Turkey in China has also changed over time with the activities carried out after the studies and cooperation agreements signed. This study aims to shed light on the Turkology departments and Turkey Research Centers in Chinese Higher Education Institutions, which have increased in the process after the establishment of diplomatic relations, and aims to fill the gap in the literature with a comprehensive research on Turkey studies in mainland China.

**Keywords:** China, Turkey, China-Turkey Relations, Turkology, Turkey Studies in China

## Giriş

Çin'in kuzey ve kuzeybatısı antik çağlardan beri Türkçe konuşan halkların önemli yerleşim merkezlerinden biri olmuştur. Türklerin dahil olduğu Altay kavimleri bugünkü Çin sınırları içerisinde bulunan Shanxi, Gansu, Qinghai bölgelerinde, hatta Sarı ırmak vadisinde yaşamış ve Çin toplumu ile sıkı ilişki içerisinde bulunmuşlardır (İnayet, 2020, s. 6). 56 farklı etnik azınlığa sahip Çin'de Uygur, Kazak, Özbek, Tatar, Kırgız, Salar, Yugu gibi 7 ulus, Uygurca, Kazakça, Kırgızca, Salarca, Özbekçe, Tatarca, Sarı Uygurca, Tuwaca ve Fuyu gibi 9 farklı Türk lehçesi bulunmaktadır (Erdoğan, 2009, s. 133). Çin kaynakları özellikle Türk tarihi ve kültürü açısından önemli bilgiler içermektedir. (Okay, 2022, s. 559) Türk tarih araştırmalarına ait en eski bilgilerin Çin Tarih kayıtlarında yer alması Çin'deki Türkoloji ve Türkiye Araştırma Merkezlerinin önemini de arttırmaktadır. Binlerce yıllık tarihi ilişkileri olan bu iki büyük medeniyet dil, tarih, kültür ve ekonomi gibi bir çok alanda etkileşimde bulunmuşlardır.

4 Ağustos 1971 tarihinde ise Türkiye ve Çin arasındaki diplomatik ilişkiler resmen tesis edilmiştir (Akçay, 2023, s. 85). Resmi olarak ilişkilerin başlamasıyla birlikte, iki ülke birbirlerini daha yakından tanımak ve iş birliklerini derinleştirmek amacıyla kültür, sanat, bilim, spor, eğitim ve basın gibi birçok alanda kültürel anlaşmalar imzalamışlardır. Gelişen ilişkilerle birlikte Çin'de Türkçe ve Türkiye'ye olan ilgi de aynı oranda artmaktadır. Bu ilgi neticesinde; Türk dili, kültürü, ekonomisi ve siyasi ilişkileri hakkında araştırma yapan üniversite ve araştırma merkezlerinin sayısında da gözle görülür artışlar olmuştur. Özellikle Çin'in 1978 reform ve dışı açılım dönemi sonrasında, Çin'deki üniversitelerin ve araştırma merkezlerinin sayısının artmasıyla birlikte ülkedeki akademik çalışmaların sayısında da önemli artışlar olmuştur. Bu dönemde Yang Zhaojun, Peng Shuzhi ve Zhu Kerou gibi bilim insanlarının çabalarıyla Çin'deki Türkiye çalışmalarının temelleri atılmıştır (Tao, 2010, s. 294). Sonraki yıllarda ise üniversite bünyelerinde kurulan ana bilim dallarıyla birlikte hem Türk Dili ve Edebiyatı hem de Türkiye üzerine yapılan araştırmalar sistematik hale getirilmiştir. Türkoloji bölümlerinin yanı sıra, Çin'de son yıllarda Türkiye'nin siyasi ve ekonomik durumuyla ilgili çalışmalar yürüten araştırmacı ve araştırma merkezlerinin sayısında da gözle görülür artış yaşanmıştır. Halihazırda Çin'deki 12 üniversitede Türkoloji bölümü mevcutken, 5 üniversitede ise Türkiye Araştırmalar Merkezi bulunmaktadır.

Çin'de Türkçe ve Türkiye'ye yönelik ilginin artmasıyla, Türk akademisinde de Çin Yükseköğretim kurumlarındaki Türkoloji bölümlerinde ve Türkiye Araştırma Merkezlerinde yürütülen güncel akademik faaliyetlerin ne aşamada olduğu ve bu çalışmaların boyutuyla ilgili önemli bir literatür



eksikliği görölmüştür. Bu nedenle, bu çalışma Çin'in Türkiye'ye yönelik artan ilgisi sonrasında Çin Yükseköğretim Kurumlarında Türkoloji Bölümleri ve Türkiye Araştırma Merkezleri üzerine bir araştırmada bulunarak tanıtmayı amaçlamaktadır. Araştırmada kullanılan metodoloji nitel ve nicel yöntemlerin bir kombinasyonudur, ancak çoğunlukla nitel yöntemler tercih edilmiştir. Çalışma, içerik-belge analizlerinden ve bazı istatistiksel bilgilerden yararlandığı için kombinasyon yöntemi araştırmanın metodolojisi için daha uygun olmuştur. Çalışma hazırlanırken Çinli akademisyenler tarafından yazılan makaleler, kitaplar , belgeler ve Çince resmi internet kaynaklarından da faydalanılmıştır. Ayrıca Çin kaynaklarına ulaşmak için Çin'in en önemli ulusal araştırma ve bilgi yayın kuruluşu olan CNKI'de (Çin Ulusal Bilgi Altyapısı) araştırmalar yapılmış ve makale kapsamındaki çalışmalara ulaşılmıştır. Konuyla ilgili literatür boşluğu bulunması ve araştırmanın çoğunlukla Çince kaynaklara dayanması araştırmayı önemli kılan unsurların başında gelmektedir.

### 1.Çin yükseköğretim kurumlarında Türkoloji çalışmalarının tarihsel boyutu

Çin Halk Cumhuriyeti'nin kurulmasından önce Türk lehçeleri üzerine çok sayıda sözlük ve çeviri çalışmaları yapılmıştır. Çin Halk Cumhuriyeti'nin kurulmasından sonra ise ilk kez 1950'lerde Uluslararası Çin Radyosu'na spiker yetiştirmek amacıyla Türkçe bölümlerini kurmaya karar veren Çin, 1960'ların başında Türkçe öğrenmeleri için beş kişiyi Moskova'ya göndermiştir. Sovyet Türkologların yardımıyla Türkçeyi öğrenen Çinliler ölkelerine döndükten sonra Xinhua, CRI gibi medya organlarında çalışmaya başlamış, bunların bir kısmı ise Luoyang Yabancı Diller Üniversitesi'nde ders vermiştir. (The Paper).

1980'li yıllardan itibaren Merkezi Milletler Üniversitesi, Xinjiang Üniversitesi gibi üniversiteler ise Çin'de konuşulan Türk lehçeleri ile ilgili eğitim öğretim ihtiyacını karşılamak için kuramsal bilgi alt yapısı sağlam, deneyimli, araştırma kaynaklarına sahip, bir grup öğretmeni organize ederek ders kitapları neştirmiştir. Bu ders kitaplarında Çin Halk Cumhuriyeti'nin kurulduktan sonraki 30 yıllık süreçte üniversitelerdeki Türk dili öğretimi ve araştırmalarında elde edilen neticeler temelinde belli dillerin kural-kanunları genelleştirilip sistematize edilerek tanıtılmıştır. (Ayup, 2014, s.5)

Çin üniversitelerinde Türkçe eğitimini ilk kez Luoyang Yabancı Diller Üniversitesi vermeye başlamıştır. Luoyang Üniversitesi belli gruplara Türkçe öğretirken, Pekin Yabancı Diller Üniversitesi ise Türkçe lisans eğitimi veren ilk üniversite olmuştur. 1974'de Luoyang Yabancı Diller Üniversitesi, 1985 yılında ise Pekin Yabancı Diller Üniversitesi lisans öğrencilerini kabul etmeye başlamıştır (Lizhu, 2020, s.17).Üniversitelerde Türkçe öğreten akademisyenler Uluslararası Çin Radyosu'ndan emekli uzmanlardı ve Türkçe öğretimiyle ilgili yeterli öğretmen ve kaynak bulunmuyordu. Bu sebeple üniversitelerin öğrenci kayıtları bir süre sonra kesintiye uğramıştır.

İlerleyen yıllarda ilişkilerin derinleşmesiyle birlikte Çin'de Türkçe eğitimi veren üniversitelerin sayısında artışlar olmuştur. 1994 yılında Pekin Yayın Enstitüsü, 2011 yılında Şanghay Yabancı Diller Üniversitesi, 2012 yılında Xi'an Yabancı Diller Üniversitesi bünyelerinde Türkoloji bölümünü kurmuşlardır. Özellikle "Kuşak- Yol" girişimiyle birlikte ivme kazanan Türkiye-Çin ilişkileri sayesinde birçok üniversite Türk dili bölümleri açmaya başlamıştır. 2022 yılı itibariyle Çin anakarasında bulunan 12 üniversitede Türkoloji bölümleri bulunmaktadır. Bu üniversiteler Pekin, Şangay, Guangzhou, Xi'an, Zhejiang gibi birçok büyük ve merkezi şehirde bulunmaktadır.

Tablo 1. Çin'de Türk Dili ve Edebiyatı bulunan üniversiteler

NO.	Üniversite Adı	Şehir	Anadal	Kuruluş Yılı
1	Pekin Yabancı Diller Üniversitesi 北京语言大学	Pekin	Türk dili	1985
2	Pekin Dil ve Kültür Üniversitesi 北京语言大学	Pekin	Türk dili	2017
3	Tianjin Yabancı Diller Üniversitesi 天津外国语大学	Tianjin	Türk dili	2017
4	Xi'an Yabancı Diller Üniversitesi 西安外国语大学	Xi'an	Türk dili	2012
5	Zhejiang Yabancı Diller Üniversitesi 浙江外国语大学	Hangzhou	Türk dili	2018
6	Pekin İkinci Yabancı Diller -Üniversitesi 北京第二外国语学院	Pekin	Türk dili	2018
7	Çin İletişim Üniversitesi 中国传媒大学	Pekin	Türk Dili	2008
8	Shanghai Yabancı Diller Üniversitesi 上海外国语大学	Shanghai	Türk Dili	2011
9	Guangdong Yabancı Dil ve Ticaret Üniversitesi 广东外语外贸大学	Guangzhou	Türk Dili	2017
10	Sichuan Yabancı Diller Üniversitesi 四川外国语大学	Chongqing	Türk Dili	2020
11	Zhejiang Yuexiu Yabancı Diller Üniversitesi 浙江越秀外国语大学	Shaoxing	Türk Dili	2019
12	Xinjiang Eğitim Enstitüsü	Urumçi	Türk Dili	2016

Tablo 1<sup>2</sup>'de görüldüğü üzere 12 Çin üniversitesinde Türk Dili bölümü bulunmakla birlikte, Pekin Üniversitesi, Tianjin Normal Üniversitesi gibi birçok üniversitede de Türk dili eğitimi seçmeli ders olarak Çinli öğrencilere öğretilmektedir.

Türk dili eğitimi veren Çin üniversitelerinin ağırlıklı olarak Pekin'de yoğunlaştığı görülmektedir. Siyasi, ekonomik ve coğrafi faktörler göz önüne alındığında, kıyı bölgelerindeki ve başkentteki üniversitelerin Türkçe eğitimi vermeye daha yatkın olduğu görülmektedir. Ayrıca çoğu üniversite Türk dili bölümlerini nispeten yakın sayılabilecek tarihlerde kurmuşlardır. Pekin Yabancı Diller Üniversitesi dışındaki diğer üniversiteler Türkçe bölümlerini 2000 yılından sonra kurmuştur. Bunlardan altısı ise Türkçe

<sup>2</sup> Üniversite isimleri doğrudan Çince'den Türkçe'ye çevirildiği için İngilizce çevirisi ile farklılıklar bulunmaktadır.

bölümlerini 2015 yılından sonra faaliyete geçirmiştir.<sup>3</sup> Bu eğilim, kuşkusuz son yıllarda Çin ile Türkiye arasında giderek artan yakın ilişkilerle yakından ilgilidir. İki ülke arasındaki kültürel entegrasyon ve iş birliği, birçok Çin üniversitesinin Türkçe bölümler açmasını ve öğrenci alımlarını arttırmasını sağlamıştır. Bu durum Çin hükümetinin Türkçe ve Türkiye'ye giderek daha fazla önem verdiğini göstermektedir.

Tablo 2. Çin Yükseköğretim Kurumlarında Türkoloji bölümlerindeki dersler ve öğretim üyeleri

Üniversite Adı	Verilen Dersler	Öğretim Elemanları
<b>Pekin Yabancı Diller Üniversitesi</b>	Temel Türkçe, İleri Türkçe, Kapsamlı Türkçe Okuma, Türkçe Tefsir, Modern Türk Edebiyatı, Türk Araştırmaları, Osmanlı Tarihi ve Kültürü, Türk Tarihi ve Kültürü vb.	4
<b>Pekin Dil ve Kültür Üniversitesi</b>	Türkçe konuşma, Türkçe dilbilgisi, Türkçe yoğun okuma, Türkçe dinleme ve konuşma, Türkçe çeviri, temel yazma, ileri düzey yazma.	2
<b>Tianjin Yabancı Diller Üniversitesi</b>	Temel Türkçe, İleri Türkçe, Türkçe Görsel-İşitsel, Türkçe Yazma, Türkçe Konuşma, Türkçe Okuma, Türkçe Dilbilgisi, Çeviri Kuramı ve Uygulaması, Türk Edebiyatı Tarihi, Türk Ülke Profili.	2
<b>Xi'an Yabancı Diller Üniversitesi</b>	Türkçe konuşma, Türkçe dilbilgisi, Türkçe yoğun okuma, Türkçe dinleme ve konuşma, Türkçe çeviri, temel yazma, ileri düzey yazma.	6
<b>Zhejiang Yabancı Diller Üniversitesi</b>	Temel Türkçe, Türkçe Görsel-İşitsel, Türkçe Konuşma, Türkçe Dilbilgisi, Türkçe Kapsamlı Okuma, Türkçe Genel Bakış, İleri Türkçe, Türkçe Yazım, Türkçe Gazete ve Süreli Yayınlardan Seçme Okumalar, Türkçe-Çince Çeviri Teorisi ve Uygulaması, Türkçe Çeviri, Türk Ekonomisi ve Ticareti Seçme eserler, Türk edebiyatı, Türk kültürü.	4
<b>Pekin İkinci Yabancı Diller Üniversitesi</b>	Başlangıç, Orta, İleri Türkçe, Türkçe Çeviri, Ülke ve Bölge Çalışmaları Dizisi, Türkçe Yazım, Türkçe Gramer, Türkçe Haber Derleme	2
<b>Çin İletişim Üniversitesi</b>	Türkçe görsel-ışitsel, konuşma, yoğun okuma, kapsamlı okuma, seçilmiş edebiyat, yazma, çeviri, yorumlama vb.	2
<b>Shanghai Yabancı Diller Üniversitesi</b>	Türkçe Temel Dil, İleri Türkçe, Türkçe Kapsamlı Okuma, Türkçe Konuşma, Türkçe Görsel-İşitsel, Türkçe Dilbilgisi, Türkçe Yazım, Türkçe Genel Bakış, Türkçe Gazete ve Süreli Yayınlardan Seçme Okumalar, Türkçe-Çince Çeviri Kuramı ve Becerileri, Temel İngilizce, İngilizce Görsel Konuşma Beklemek.	4
<b>Guangdong Yabancı Diller Üniversitesi</b>	Temel Türkçe, Türkçe görsel-ışitsel, Türkçe gazete okuma, temel Türkçe, Türkçe sözlü tercüme, Türkçe görsel-ışitsel, seçilmiş Türkçe gazete ve süreli yayınlar,	5
<b>Sichuan Yabancı Diller Üniversitesi</b>	Türkçe Temel Dil, İleri Türkçe, Türkçe konuşma, Türkçe dinleme, Gramer, Türk tarih ve kültürü, Türkçe okuma, Türkiye politikası ve ekonomisi	3

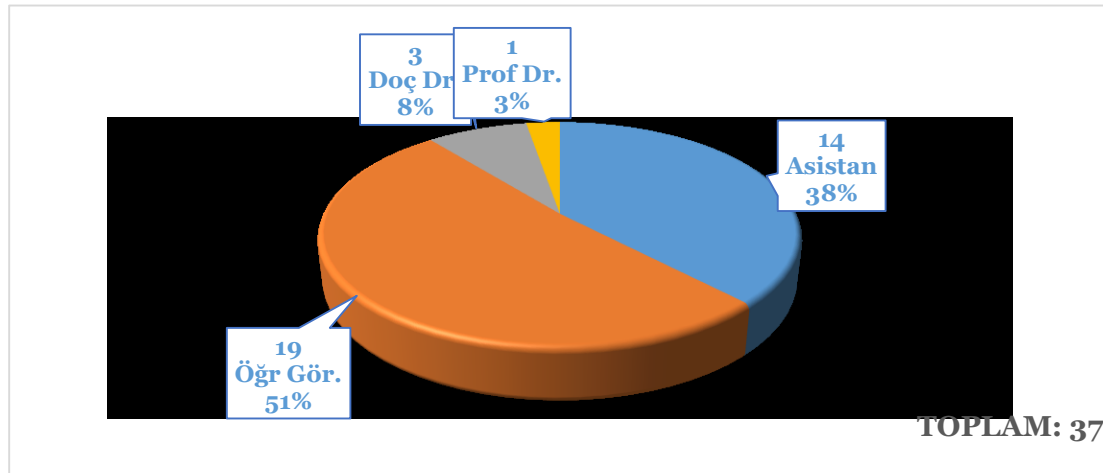
<sup>3</sup> 2015 yılı Çin-Türkiye ilişkileri açısından önemli ve stratejik bir yıldır. 2015 yılında Çin ve Türkiye arasında Orta Kuşak ve BRI'nin uyumlaştırılmasına yönelik mutabakat imzalanmıştır. Bu yıldan itibaren Türkiye, Çin'in Kuşak ve Yol Girişimi'nin önemli ortaklarından biri olmuştur. Bu tarihten itibaren de Çin ve Türkiye arasındaki ilişkilerin her açıdan önemli bir ivme kazandığı gözlemlenmiştir.

<b>Zhejiang Yuexiu Yabancı Diller Üniversitesi</b>	Türkçe konuşma, Türkçe dilbilgisi, Türkçe yoğun okuma, Türkçe dinleme ve konuşma, Türkçe çeviri, temel yazma, ileri düzey yazma.	4
<b>Xinjiang Eğitim Enstitüsü</b>	Ders bilgisi bulunamadı	2

Üniversitelerdeki Türkoloji Bölümlerinde okutulan dersleri incelediğimizde Tablo 2’de de görüleceği gibi Türkçe okuma, yazma, dinleme, konuşma, çeviri ve kültür derslerine ağırlık verildiği görülmektedir. Bazı okullar ayrıca Türk siyaseti, kültürü ve toplumu ile ilgili bilgileri de öğreterek öğrencileri, Türkoloji alanında yetkin ve kapsamlı bireyler haline getirmeyi amaçlamaktadırlar. Lisans derslerini içerik olarak incelendiğimizde ise esas olarak; dil, edebiyat, tarih, politika, ekonomi, diplomasi, kültür vb. ile ilgili temel teorileri ve temel bilgileri öğrenmektedirler. Ayrıca öğrencilerin ilgili dilde dinleme, konuşma, okuma, yazma, çeviri vb. alanlarda yeterlilik eğitimi aldığından bilimsel araştırma yöntemleri ile profesyonel düzeyde çeviri, araştırma, öğretim ve yönetim düzeyine sahip olmaları amaçlanmaktadır. Türkoloji bölümünden mezun olan Çinli öğrencilerin istihdam alanları dış ticaret firmaları başta olmak üzere Türkiye üzerine araştırma yapan düşünce kuruluşları, Dış İşleri Bakanlığı, Kültür Bakanlığı ve Kamu Güvenliği Bakanlığı gibi devletin ilgili birimleri ve Türkoloji bölümlerinde akademisyenlik gibi pek çok alanda iş imkanı bulabilmektedirler.

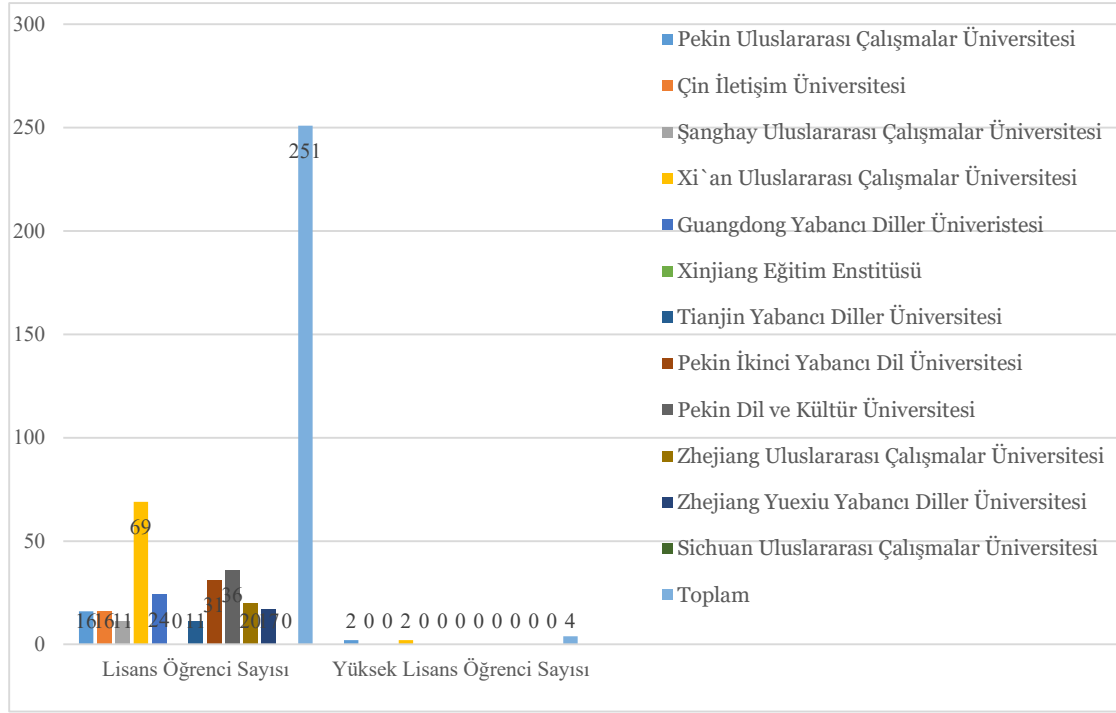
Öte yandan Türkoloji bölümlerindeki akademisyenlerin yetersizliği dikkat çeken bir başka konudur.(Liu&Wang, 2019, s. 69; Yang, Xie, 2022, s. 23) Çin devlet teşviki ile Rusya’ya giderek Türkçe eğitim alıp Çin’e dönen insanların büyük çoğunluğunun Çin medya organlarında çalışması eleman yetersizliğine yol açarak Çin Yükseköğretim Kurumlarında Türkoloji bölümlerinin geç açılmasına, bölümlerin kurulduğu yıllarda ise Türkiye-Çin arasında yapılan çeviri çalışmalarının yetersizliği, birincil kaynak olarak eğitim öğretim materyallerine ulaşımında güçlük yaşanması, bölümlerde çalışan Türk hoca sayılarının azlığı ve iki ülke üniversitelerinin arasında yaşanan çeşitli iletişim sorunu Türkoloji bölümlerinin hızlı ve nitelikli tamamlanma sürecine engel olmuştur.

Şekil 1. Türkoloji bölümlerindeki öğretim elemanlarının unvan ve sayıları



Şekil 1’de Türkoloji bölümlerindeki öğretim üyelerinin sayıları verilmiştir. Yukarıda bahsedilen sebeplerden ötürü Türkoloji bölümlerinin halen gelişme aşamasında olduğunu söylemek mümkündür.

Şekil 2. Türkçe eğitimi alan lisans ve yüksek lisan öğrencilerinin sayısı



Türkoloji bölümlerinde eğitim alan Çinli öğrenci sayısı ise nispeten azdır. Özellikle lisansüstü programlara yeterli ilgi gösterilmemektedir. Bunun başlıca nedeni üniversite bölüm hocaların çok az sayıda lisansüstü ders açarak öğrenci kabul etmesidir. Şekil 2'de de görüleceği üzere lisans öğrencilerinin en fazla bulunduğu üniversite 69 öğrenci ile Xi'an Uluslararası Çalışmalar Üniversitesi'dir. En az öğrenci ise 11 kişi ile Tianjin Yabancı Diller Üniversitesi ve Şanghay Yabancı Diller Üniversitesi'nde bulunmaktadır. Xinjiang Eğitim Enstitüsü ve Sichuan Yabancı Çalışmalar Üniversitesi henüz öğrenci alımı yapmamıştır.

### 1.1. Çin yükseköğretim kurumlarında Türkçe öğretim materyalleri

1950 li yıllardan itibaren yoğunlaşan çeviri çalışmaları Türkçe öğretim materyallerinin de temelini oluşturmuştur. Çin yükseköğretim kurumlarında Türkçe öğretim materyallerini düzenli şekilde ilk olarak yazan Profesör Zhou Zhengqing'dir. 1989'da eğitim için Türkiye'ye giden, 1990'da Çin'e döndükten sonra ise ders kitaplarını düzenlemeye ve Türkçe ile ilgili dersler vermeye başlayan Profesör Zhou, Türkçe Çince Sözlük'ün ilk genel yayın yönetmenidir. Profesör Zhou'nun ayrıca "Türkçe Fonetik" ve "Türk Dili" (Cilt 1-8) gibi çok sayıda önemli eserleri de bulunmaktadır. Profesör Zhou Zhengqing oluşturduğu eserlerle birlikte Çin üniversitelerinde Türkçe öğretimi için iyi bir temel oluşturmuştur.

Bununla birlikte, son yıllarda Çin'de Türkçe ders kitaplarının ve Türkçe ile ilgilenen akademisyenlerin sayısında da önemli artışlar olmuştur. Örneğin Pekin Yabancı Diller Üniversitesi Türkçe Bölümü başkanı Liu Zhao'nun yazdığı eserler alana önemli katkılar sunmuştur. Özellikle Liu Zhao tarafından hazırlanan "Türkçe Dilbilgisi" kitabı Çin'de en önemli Türkçe öğretim materyalleri arasında gösterilmektedir. Tablo 5'de de görüleceği üzere, Çin'de Türkçe öğretimi ile ilgili önemli ders kitapları listelenmiştir.

Tablo 5. Çin'de Türkçe ğretim Materyalleri

Adı	Yazarı	Yılı
<b>Türkçe 1</b>	Li Zhiyu, Zhou Zhengqing	2004
<b>Türkçe 2</b>	Li Zhiyu, Zhou Zhengqing	2004
<b>Gzel Türkçe Konuşalım Türkçe-Çince Sözlük.</b>	Liu Zhao, Li Zhiyu, Cem Aygün	2005
<b>Türkçe-Çince Sözlük.</b>	Zhou Zhengqing, Zhou Yuntang	2005
<b>Türkçe eviri Pratikleri</b>	Liu Zhao, Li Zhiyu	2008
<b>Türkçe Yazı ve Eserlerden Seçmeler</b>	Gong Yingyuan	2009
<b>Türkçe eviri Pratikleri Türkçe Yazı ve Eserlerden Seçmeler Pratik Türkçe Konuşma El Kitabı Türkçe Dinleme ve Kelime Bilgisi Eğitimi Türkçe-Çince eviri</b>	Zuo Yunshan	2011
<b>Türkçe Dinleme ve Kelime Bilgisi Eğitimi</b>	Dursun Köse	2013
<b>Türkçe-Çince eviri</b>	Peng Jun, Ding Huijun.	2014
<b>ağdaş Uygurca ile Türkçenin Mukayeseli Grameri</b>	Maitireyimu-Shayiti	2014
<b>Pratik Türkçe-Çince El kitabı</b>	Li Zhiyu, Liu Zhao, Cem Aygün	2015
<b>Türkçe Dil Bilgisi</b>	Ding Huijun, Peng Jun	2015
<b>Türkçe-Çince Temel Askerlik Terimleri Sözlüğü</b>	Jun Shi Yi Wen Yayın Evi	2015
<b>Türkçe-Çince Temel Diplomatik Terimler Sözlüğü</b>	Jun Shi Yi Wen Yayın Evi	2015
<b>Türkçe-Çince Sadeleştireilmiş Sözlük</b>	Jun Shi Yi Wen Yayın Evi	2015
<b>Temel Türkçe Dersleri 1</b>	Liu Zhao, Li Zhiyu, Cem Aygün	2016
<b>Temel Türkçe –İletişimsel bir yaklaşım</b>	Gong Yingyuan, Cao Yiqun	2016
<b>Türkçe Sesbilgisi Ders Kitabı</b>	Zhang Lei	2016
<b>Türkçe Konuşma Ders Kitabı</b>	Ding Huijun, Peng Jun.	2016
<b>Türkçe Konuşma El Kitabı</b>	Wei Zonglin	2016
<b>Temel Türkçe Dersleri 2</b>	Liu Zhao, Li Zhiyu, Cem Aygün	2017
<b>Eski Türkçe Grameri</b>	Liu Zhao	2017
<b>Modern ve ağdaş Türk Edebiyatı Eserlerinden</b>	Ding Huijun, Peng Jun	2018
<b>Turistler İçin Konuşma-Sıfırdan Türkçe Konuşma</b>	Larousse Yayınevi	2018
<b>Türkçe Dil Bilgisi</b>	Liu Zhao	2019
<b>Merhaba Türkçe</b>	Han Zhimin, Chen Qing, Hacer Tokyürek	2019
<b>Türkçe Okuma Kitabı</b>	Han Zhimin, Zhang Chao, Murat Elmalı	2020

## 2.Çin yükseköğretim kurumlarında Türkiye Araştırma Merkezleri

Çin'de Türk dili üzerine araştırma yapan, lisans ve lisans üstü dersler veren üniversitelerin sayıları her geçen yıl artarken, son yıllarda Türkiye'yi bir çok alanda ele alan araştırma merkezlerinin sayıları da artmaya başlamıştır (Guo, 2013). 2022 yılı itibariyle Çin Yükseköğretim Kurumlarında Türk ekonomisi, siyaseti, kültürü, tarihi, dini vb. konularda araştırma yapan başlıca 5 Türkiye Araştırmaları Merkezi bulunmaktadır. Bunlar; Pekin Dil ve Kültür Üniversitesi Türkiye Araştırma Merkezi, Shaanxi Normal Üniversitesi Türkiye Araştırma Merkezi, Şangay Üniversitesi Küresel Araştırmalar Enstitüsü'nün Türkiye Araştırma Merkezi, Pekin Üniversitesi Türkiye Araştırma Merkezi, Zhejiang Uluslararası Çalışmalar Üniversitesi Türkiye Araştırma Merkezi'dir. Çin akademisinde Türkiye üzerine yapılan araştırmaların daha sistematik bir hale getirilmesi amacıyla "Türk Araştırmaları Konsorsiyumu" adlı bir platform oluşturmuşlardır. Konsorsiyumun koordinatörlüğünü Pekin Dil ve Kültür Üniversitesi yapmaktadır. Konsorsiyum, ilgili eğitim kurumlarındaki akademisyenler arasında bilgi paylaşımı ve iş birliğini arttırarak Türkiye ile ilgili araştırma çalışmalarını derinleştirmeyi hedeflemiştir. Platform, Türkiye tarihi ve güncel durumunu içeren "*Türk Araştırma Konsorsiyumu Bülteni*" yayınlamaktadır. Bülten, yurtiçinde ve yurtdışında Türkiye araştırmalarında uzman ve akademisyenleri özgün yorumlarda bulunmaya davet ederken, öğrencileri de incelemeler yazmaya teşvik etmektedir. Bülten Pekin Dil ve Kültür Üniversitesi Ülke ve Bölgesel Çalışmalar Enstitüsü'nün web sitesinden ve WeChat resmi hesabından ulaşılabilir. Türk Araştırma Konsorsiyumu, Çin ile Türkiye arasında diplomatik ilişkilerin kuruluşunun 50. yıl dönümüne özel Mayıs 2021'de "Geleceğe Yönelik Çin-Türkiye İlişkileri - Çin ile Türkiye arasında diplomatik ilişkilerin kurulmasının 50. Yıldönümünü" başlıklı bir seminer ve konferans dizisi gerçekleştirmiştir.

Tablo 3. Çin Yükseköğretim Kurumlarındaki Türkiye Araştırma Merkezleri

Araştırma Merkezi Adı	Bulunan Şehir	Ana Faaliyet Alanı	Kuruluş Yılı	Merkezin Başkanı	Website
<b>Pekin Dil ve Kültür Üniversitesi Türkiye Araştırma Merkezi</b> 北京语言大学 土耳其研究中心	Pekin	"Turkey Expo"	2017	Shou Huisheng (寿惠生)	<a href="http://irs.bcu.edu.cn/col/col16397/index.html">http://irs.bcu.edu.cn/col/col16397/index.html</a>
<b>Pekin Üniversitesi Türkiye Araştırma Merkezi</b> 北京大学 土耳其研究中心	Pekin	The first "Review and Prospect of Turkish History Research" Doctoral Academic Forum	2018	Zan Tao (詹涛)	<a href="https://skb.pku.edu.cn/jdjg/xtjg/jgywj/313055.htm">https://skb.pku.edu.cn/jdjg/xtjg/jgywj/313055.htm</a>
<b>Shanghai Üniversitesi Türkiye Araştırma Merkezi</b> 上海大学 土耳其研究中心	Shanghai	Research on Turkey's Domestic and Foreign Policy and the "Belt and Road" Strategy	2017	Guo Chang Gang (郭长刚)	<a href="https://igs.shu.edu.cn/teqyjzx.htm">https://igs.shu.edu.cn/teqyjzx.htm</a>

<b>Shaanxi Normal Üniversitesi Türkiye Araştırma Merkezi</b> 陕西师范大学 土耳其研究中心	Shaanxi	" <i>Turkish Nation-State Building and the Evolution of the Kurdish Issue</i> ", " <i>Erdoğan's 'New Turkey' and the Acceleration of Crisis in Modern Turkey</i> ", " <i>Kurdish Politics In Turkey: From the PKK to the KCK</i> "	2016	<b>Li Bingzhong</b> (李秉忠)	<a href="http://turkey.snnu.edu.cn/">http://turkey.snnu.edu.cn/</a>
<b>Zhejiang Yabancı Diller Üniversitesi Türkiye Araştırma Merkezi</b> 浙江外国语学院	Hangzhou	The First "Turkish Studies" Symposium	2020	Shen Zhixing (沈志兴)	<a href="https://www.zisu.edu.cn/info/1023/16312.htm">https://www.zisu.edu.cn/info/1023/16312.htm</a>

- *Pekin Dil ve Kültür Üniversitesi Türkiye Araştırmaları Merkezi*

Pekin Dil ve Kültür Üniversitesi Türk Araştırmaları Merkezi, Ulusal ve Bölgesel Araştırmalar Enstitüsü'ne bağlıdır. Enstitü, Ocak 2017'de kurulmuş olup, Millî Eğitim Bakanlığı Uluslararası İşbirliği ve Değişim Dairesi Başkanlığı tarafından verilen Üniversitelerde Ülke ve Bölge Araştırmaları Sekreterliği'nin ilgili işlevlerini de üstlenmektedir. 2019 yılında enstitü, Pekin üniversitelerinde (ülke çalışmaları) yüksek hassasiyetli ve gelişmiş disiplinler listesine seçilmiştir. Merkez, ülke çapındaki üniversitelerde Türkçe araştırma ve öğretimini teşvik etmeyi ve Türkiye ile ilgili bilimsel araştırma, yetenek eğitimi, idari hizmetler ve uluslararası değişimler için bir platform sağlamayı hedefliyor. Araştırma merkezi tarafından düzenlenen "Türkiye Fuarı", zaman zaman Türkiye ile ilgili gelişmeleri, bilgileri ve araştırma sonuçlarını sunmakta ve Türkiye'yi beşerî bilimler, tarih, uluslararası ilişkiler, siyaset ve ekonomi açısından tanıtmaktadır.

- *Pekin Üniversitesi Türkiye Araştırmaları Merkezi*

Pekin Üniversitesi Türkiye Araştırmaları Merkezi, Pekin Üniversitesi Tarih Bölümü'ne bağlıdır ve Pekin Üniversitesi'nin beşerî ve sosyal bilimlerine bağlı bir şekilde faaliyetlerini yürütmektedir.

- *Şanghay Üniversitesi Türkiye Araştırmaları Merkezi*

Şanghay Üniversitesi Türkiye Araştırma Merkezi, Çin'de faaliyetini sürdüren en kapsamlı ve etkin araştırma merkezlerinden biridir. Merkez başkanı Prof. Dr. Guo Changgang (郭长刚) son 20 yılda Türkiye Araştırmaları üzerine yapılan araştırma ve çalışmaların içinde aktif yer almaktadır. Merkez, Türkiye'nin siyasi, ekonomik ve kültürel durumuyla ilgili derinlemesine araştırmalar yapmayı hedeflemektedir. Araştırma merkezi, hükümete, topluma, kuruluşlara ve bireylere Türkiye hakkında entelektüel danışmanlık sağlamak için akademik bir düşünce kuruluşu inşa etmeyi de amaçlamaktadır. Merkezin ana araştırma alanları başlıca Çağdaş Türk Siyaseti ve Sosyal Bilimler, Türk tarihi, kültürü ve dini çalışmaları, Türkiye'nin Uluslararası Stratejisi ve Çin-Türkiye İlişkileri, Batı Asya ve Kuzey Afrika Çalışmaları şeklinde sıralanabilir.



- *Shaanxi Normal Üniversitesi Türkiye Araştırmaları Merkezi*

Shaanxi Normal Üniversitesi Türk Araştırmaları Merkezi Eylül 2016 tarihinde kurulmuştur. Türkiye konusunda uzman akademisyen Profesör Li Bingzhong, merkezin müdürüdür. Merkezin kuruluş amacı, Shaanxi Normal Üniversitesi'nin Orta Doğu ve Orta Asya araştırmalarına katkıda bulunmak ve "Kuşak-Yol" stratejisinin pratik ihtiyaçlarına katkı sağlamayı hedeflemektedir. Merkez, Ulusal Sosyal Bilimler Fonu'ndan 4 ana proje, Milli Eğitim Bakanlığı'ndan 1 proje, 2 ulusal araştırma üssü projesi ve 1 bilgi tanıtım projesi dahil olmak üzere bir dizi önemli projeyi sonuçlandırmıştır. Merkezin araştırma ekibi, "Türk Ulus-Devlet İnşası ve Kürt Sorununun Evrimi", "Erdoğan'ın 'Yeni Türkiye'si ve Modern Türkiye'de Krizin Hızlanması", "Türkiye Kürtleri" gibi birçok Çince ve İngilizce kitaplar yayınlamıştır. "Türkiye'de Kürt Siyaseti: PKK'dan KCK'ya" gibi yayınları yurtiçinde ve yurtdışında tanınmış akademik dergilerde yayınlanmışlardır.

- *Zhejiang Yabancı Diller Üniversitesi Türk Araştırmaları Merkezi*

Zhejiang Uluslararası Çalışmalar Üniversitesi Türkiye Çalışmaları Merkezi, Ekim 2020'de kurulmuştur. Merkezi, yüksek kaliteli bilimsel araştırmalar üretmeyi, seçkin bölgesel araştırmalar yapmayı ve Türkiye hakkında kapsamlı rapor ve analizler hazırlamayı amaçlamaktadır.

## **2.1.Çin yükseköğretim kurumlarında Türkiye üzerine araştırma yapan akademisyenler ve çalışmaları**

Çin'in "Kuşak ve Yol" girişiminin başlatılması ve Çin ile Türkiye arasındaki ilişkilerin derinleşmesiyle birlikte, üniversitelerden ve araştırma enstitülerinden giderek daha fazla sayıda araştırmacı Türk ekonomisi, siyaseti ve tarihi üzerine araştırmalar yapmaktadır. Bu araştırmacılar; Türk kültür, din, dil eğitimi ve diğer alanlarda iki ülke arasındaki alışverişlere olumlu katkılar sağlamaktadır.

Çin'in en önemli yayın ve araştırma kuruluşu CNKI'den (Çin Ulusal Bilgi Altyapısı) alınan verilere göre, ana teması Türkiye olan 6.135 Çince arama sonucu bulunmaktadır. Bunların arasında 3659 akademik dergi, 181 tez, 103 konferans, 696 gazete ve 2 araştırma yer almaktadır. CNKI'ye göre, Çin'de Türkiye hakkında yayınlanmış en eski makale 1934'te Le Tian tarafından yazılan ve World Knowledge'da yayınlanan "Türkiye'nin Beş Yıllık Planı" başlıklı makedir. Ana teması Türkiye olan lisansüstü tezler incelendiğinde ise bunların 13'ü doktora düzeyinde, 168'inin ise yüksek lisans düzeyinde olduğu görülmüştür. Yine Türkiye ile ilgili 72 yurt içi, 31 uluslararası olmak üzere toplam 103 konferans kaydı bulunmaktadır.

Guo Changgang, Zan Tao, Li Bingzhong, Li Yanzhi, Wang Sanyi, Shen Zhengxing gibi akademisyenler Çin'de Türkiye üzerine araştırma yapan en önemli akademisyenler arasında gösterilmektedir. Bunların dışında da Türk tarihi, dili, ekonomisi ve politikası üzerine araştırma yapan çok sayıda Çinli akademisyen de bulunmaktadır. Tablo 4'de bu akademisyenlerin çalışma alanları, buldukları üniversiteler, ünvanları gibi bilgiler derlenmiştir. Akademisyenlerin bilgileri Türk dili ve Türk merkezi bulunan üniversitelerin resmi web sitelerinden elde edilmiştir.

Tablo 4. Çin'de Türkiye Çalışan Çinli Akademisyenler<sup>4</sup>

Akademisyenin Adı	Görevli Bulunan Organizasyon	Ünvan, Görev ve Çalışma Alanı	Proje ve Eser
<b>SHEN Zhengxing</b> / 沈志兴	Zhejiang Yabancı Diller Üniversitesi	-Profesör -Türk dili eğitimi	1.Orhan Pamuk romanlarının Çince çevirileri 2. Çin'de Türkçe Öğretimi Eğitim Materyalleri
<b>LI Bingzhong</b> / 李秉忠	-Shaanxi Normal Üniversitesi -Türkiye Araştırmaları Merkezi Direktörü	-Profesör -Türk tarihi ve siyaseti, Kürt meselesi, Orta Doğu siyaseti	1.Türk Ulusal Yönetişim İnkilemi Üzerine Araştırma 2."Türk Milli Devlet İnşası ve Kürt Sorununun Gelişimi"
<b>WEI Min/魏敏</b>	-Çin Sosyal Bilimler Akademisi, -Shaanxi Normal Üniversitesi	-Doktora, -Türkiye Araştırmaları Merkezi'nde yarı zamanlı araştırmacı -Dünya Ekonomisi, Orta Doğu Ekonomisi,	1."Türkiye Turizm Kalkınmasında Devlet Davranışı" 《旅游业发展的政府行为研究——以土耳其为例》 2. Ortadoğu'da Değişen Durum ve ABD-Türkiye İlişkilerindeki Değişim ve Beklentiler 《中东变局下美国与土耳其关系变化及前景》
<b>TIAN Wenlin/田文林</b>	-Çin Modern Uluslararası İlişkiler Enstitüsü, -Shaanxi Normal Üniversitesi, -Çin Renmin Üniversitesi	-Doktora Araştırmacısı - Türkiye Araştırmaları Merkezi'nde yarı zamanlı araştırmacı -Orta Doğu siyaseti, etnik dinler ve çağdaş uluslararası meseleler	1. "Türkiye'nin Stratejik Dönüşümü ve Sınırları" [J]. Tian Wenlin. Modern Uluslararası İlişkiler. 2010 (09) 13 《土耳其战略转型及其局限》 [J]. 田文林.现代国际关系 . 2010 (09) 13 2. Uluslararası güç sistemindeki üç büyük değişiklik ve bunların Ortadoğu üzerindeki etkisi国际权力体系的三大变迁及对中东的影响3. Çürüme ve Kargaşa: Arap Baharı'nın 10. Yıldönümü Üzerine Düşünceler 衰朽与动荡：“阿拉伯之春”十周年反思

<sup>4</sup> Yukarıda adı geçen akademisyenlerin tabloda yer almayan çok sayıda önemli kitap, makale ve projeleri bulunmaktadır. Tabloda verilenler ilgili akademisyenin önde gelen çalışmalarıdır.

<b>LI Yanzhi/</b> <b>李艳枝</b>	Liaoning Üniversitesi Tarih Fakültesi	-Profesör -Ortadoğu siyaseti ve uluslararası ilişkiler, "Kuşak ve Yol", Türkiye Tarihi, Ortadoğu'daki Siyasi Kurumların Tarihi, Ortadoğu'da Etnik ve Dini Sorunlar	1."İslamcılık ve Modernleşme Arasındaki Oyun: Türkiye'deki İslami Uyanış Hareketine Dayalı Bir Araştırma" 《伊斯兰主义与现代化的博弈——基于土耳其伊斯兰复兴运动的个案研究》 2. Adalet ve Kalkınma Partisi'nin Cumhurbaşkanlığı Sisteminin Keşfi ve Türkiye'nin Kurumsal Dönüşümü 《正义与发展党的总统制探索与土耳其的制度转型》
<b>ZHANG Bo/</b> <b>章波</b>	-Çin Sosyal Bilimler Akademisi	-Doktora, Yardımcı Araştırmacı -İsrail, Türkiye ve Orta Doğu'da Uluslararası İlişkiler	"Türkiye ile Şangay İşbirliği Teşkilatı Arasındaki İlişkiler Üzerine Bir Çalışma", "16. Yüzyılda Osmanlı Yahudilerinin Ekonomik Faaliyetleri", "Soğuk Savaş Döneminde Türkiye-İsrail İlişkilerine değerlendirme" vb. 《土耳其和上海合作组织的关系研究》、《16世纪奥斯曼帝国犹太人的经济活动》、《冷战时期土耳其和以色列关系述评》 vs.
<b>YAN Tianqin/</b> <b>严天钦</b>	Sichuan Üniversitesi Yabancı Diller Fakültesi, -Sichuan Üniversitesi Avrupa Birliği Araştırmaları Merkezi,	-Doçent -Avrupa Birliği Araştırmaları Merkezi, Sichuan Üniversitesi -Türkiye Çalışmaları, Avrupa Toplumu ve Kültürel Çalışmalar	Türk modelinin ikilemi üzerine çalışma 1."Avrupa'nın Kenarındaki Öteki: Türk Kimliği İkilemi Üzerine Bir Araştırma" 《徘徊在欧洲边缘的‘他者’——土耳其身份认同困境研究》 2. "Türkleştirme Politikası" ve Türkiye'nin Ulusal Kimlik Krizi 《“土耳其化政策”与土耳其的民族认同危机》
<b>HU Bo/</b> <b>胡舶</b>	Shaanxi Normal Üniversitesi Tarih ve Kültür Fakültesi	-Profesör, Ulusal Sosyal Bilimler Fonu Büyük Projeleri Baş Uzmanı vb. -Sovyetler Birliği ve Doğu Avrupa Tarihi, Uluslararası İlişkiler	-1. "Eğitim Bakanlığı Seçkin Genç Öğretmenler Finansman Programı" (2001) seçildi ve başkanlık etti. Proje Adı: "Doğu Avrupa Ülkelerinin Kalkınma Yolu Araştırması" 2. "Amerikan Fulbright Araştırma Bursiyerleri Programı (2009-2010). Proje Adı: "Soğuk Savaş Döneminde (1949-1989) Doğu Avrupa ve Çin'e Yönelik Amerikan Politikalarının Karşılaştırmalı Bir İncelemesi" 3."Soğuk Savaş'ın (1945-1956) arka planında Doğu Avrupa ülkelerinin dolambaçlı kalkınma yolu üzerine araştırma" 《冷战背景下东欧国家曲折发展道路研究 (1945-1956)》
<b>ZHANG Xiangrong /</b> <b>张向荣</b>	Xibei Üniversitesi Orta Doğu Enstitüsü	-Doktora, öğretim görevlisi -Türkiye çalışmaları, uluslararası siyaset teorisi	1.Türkiye'nin "Yeni Osmanlıcılığı" ve uygulama araştırması 2."Adalet ve Kalkınma Partisi iktidara geldiğinden beri Türkiye-İsrail ilişkileri" vb. 《正义与发展党执政以来土耳其与以色列的关系》等

<b>ZHU Chuanzhong</b> 朱传忠	Henan Bilim ve Teknoloji Üniversitesi	-Doçent Türk siyasi partileri ve Suriye sorunu	"Adalet ve Kalkınma Partisi Üzerine Bir Araştırma" 《土耳其正义与发展党研究》
<b>ZHU Quangang</b> 朱泉钢	Çin Sosyal Bilimler Akademisi	-Doktora, Yardımcı Araştırmacı -Orta Doğu Siyaseti, Uluslararası İlişkiler	1."Çin ile Mısır Arasında Dostane İşbirliği" 《中国与埃及友好合作》 "Mısır Askeri ve Siyasi Ayrışması ve Üçüncü Ortadoğu Savaşı" 《埃及军政分歧与第三次中东战争》 2."Çin ile Mısır Arasında Dostane İşbirliği" 《中国与埃及友好合作》 "Mısır Askeri ve Siyasi Ayrışması ve Üçüncü Ortadoğu Savaşı" 《埃及军政分歧与第三次中东战争》
<b>GUO Changgang</b> 郭长刚	Şanghay Üniversitesi Küresel Çalışmalar Enstitüsü Türkiye Araştırma Merkezi	-Profesör -Şanghay Üniversitesi Küresel Çalışmalar Enstitüsü Dekanı -Küresel Çalışmalar, Din, Türkiye Çalışmaları	1."Türkiye'nin İç ve Dış Politikası Araştırmaları ve Çin'in Kuşak Yol Girişimi" 2.Türkiye'nin Ulusal Kalkınmasına İlişkin Yıllık Rapor 《土耳其蓝皮书：土耳其发展报告》 3.Turkey: An Increasing Interest for Chinese Academia, Middle East Institute, Washington, 2013.10.9
<b>WANG Sanyi</b> 王三义	Şanghay Üniversitesi, Liberal Sanatlar Fakültesi.	-Professor -Modern dünya tarihi, imparatorlukların yükseliş ve düşüş tarihi	1."Osmanlı İmparatorluğu'nun Siyasi Sistemi Üzerine Araştırma" 2."İmparatorluğun Gerilemesi: Osmanlı İmparatorluğu Üzerine Altı Görüş" 《帝国之衰：奥斯曼帝国六论》等
<b>LIU Yi</b> 刘义	Şangay Üniversitesi Türkiye Araştırmalar Merkezi	-Profesör -Din tarihi ve karşılaştırmalı dinler (Hıristiyanlık ve İslam), küreselleşme, Türkiye, terörizm.	1.Doğu Politikasından Sosyal Demokrasiye-Türkiye'nin Sosyalist Hareketi, 2.İmparatorluğun Değişimi ve Uygarlığın Yükselişi ve Düşüşü: Küresel Tarihte 1453 《从东方政策到社会主义——土耳其的社会主义运动》, 《帝国更替与文明兴衰——全球史上的1453年》 3-Türk Dış Politikasında Diyanet İşleri Başkanlığı (Xin Sisi'yle) 《土耳其对外关系中的宗教事务委员会》
<b>YANG Chen</b> 杨晨	Şangay Üniversitesi Türkiye Çalışmalar Merkezi	-Doktora -Türk Dış Politikası, Türkiye-Çin ilişkileri	-“New Development of Turkey-Iran Relations from the Perspective of Eurasianism” (In The Geopolitics of Iran)
<b>WANG Jiani</b> 王佳尼	Şangay Üniversitesi Türkiye Araştırmalar Merkezi	-Doktora, -Orta Doğu, Türkiye ve Avrupa çalışmaları	-“Toplumsal Hareket Teorisi Açısından Türkiye'deki İslami Hareket Üzerine Bir Araştırma” 《社会运动理论视角下的土耳其伊斯兰运动研究》

<b>ZAN Tao/ 管涛</b>	Pekin Üniversitesi	-Doçent, Türkiye Araştırmaları Merkezi Müdürü -Osmanlı-Türk modern tarihi, Orta Doğu modern tarihi,	1."Modern Devlet ve Milli Yapı-20. Yüzyılın Başlarında Türk Milliyetçiliği Üzerine Bir İnceleme" vb. 《现代国家与民族建构--20世纪前期土耳其民族主义研究》等 2."Ermeni Meselesi" Tartışmaları Türkiye-Ermeni İlişkilerindeki Derin Farklılıkları Yansıtıyor 《“亚美尼亚大屠杀”用词之争折射土耳其与亚美尼亚关系深层分歧》
<b>LI Zhiyu/ 李智育</b>	Pekin Yabancı Diller Üniversitesi	-Doçent -Türk Siyasi Sistemi	"2002-2014 Türkiye Örneğine Dayalı Kurumsal Tasarım ve Siyasal Kültür" vb. 《制度设计与政治文化—基于土耳其2002-2014年的案例》等
<b>LIU Qin/ 刘钊</b>	Pekin Yabancı Diller Üniversitesi	Doktora, Doçent	1. 2016-2018 Türkçe Dil Bilgisi Projesi 2. 2019-2021 Uygur Alfabeti "Altın Işık Sutrası" 2016-2018 土耳其语语法(国家语委优秀成果后期资助 项目·已结项); 2019-2021 回鹘文《金光明经》(国 家社科“冷门绝学”项目·在研) 3. "Dede Korkut Kitabı", Türkçe dilbilgisi, Mahmoud Kaşgari ve "Türkçe Sözlük", eski Türk dilbilgisi 《先祖阔尔库特书》研究、土耳其语语法、麻赫穆德· 喀什噶里及《突厥语大词典》、古突厥语语法等
<b>GUANG Bo/ 关博</b>	Pekin Yabancı Diller Üniversitesi	Doktora, öğretim görevlisi	-
<b>HAN Zhimin/ 韩智敏</b>	Şanghai Uluslararası Çalışmalar Üniversitesi	-Doçent Türk dili, Türk tarihi	1. Ders Kitabı Fonu Projesi 2. "Türkçe Okuma Materyalleri" 《土耳其语阅读教程》
<b>ZHANG Luan/ 张銓</b>	Tianjin Yabancı Diller Üniversitesi	-Öğretim Görevlisi, -Türk Dili ve Edebiyatı	-"Türkiye Ulusal Koşullar Raporu (2014)"
<b>ZHANG Nan/ 杨楠</b>	Tianjin Yabancı Diller Üniversitesi	-Öğretim Görevlisi, -Türk Dili ve Edebiyatı	
<b>Shanati Slam</b>	Beijing İkinci Yabancı Diller Üniversitesi	-Öğretim Görevlisi -Bölüm Başkanı -Modern Türkiye Çalışmaları	
<b>GONG Yingyuan/ 龚颖元</b>	Çin İletişim Üniversitesi	Türkçe Program Yetkilisi	-Temel Türkçe Kursu Kitabı, Türkçe: Seçilmiş Edebiyat Eserleri;土耳其语基础教

<b>LI Shiqing/</b> 李诗晴	Guangdong Yabancı Çalışmalar Üniversitesi	-Öğretim Görevlisi -Modern Türk Edebiyatı	"Üniversite Türkçe Ders Kitaplarının Yapı Temelli Bir Analizi" --- "İpek Yolunun İki Ucu-Çin ve Türk Edebiyatı Semineri" 《基于语料库的土耳其语教 材分析》---“丝路的两端--中土文学研讨会”
<b>ZHONG Weiyang/</b> 钟微阳	Guangdong Yabancı Diller Üniversitesi	-Öğretim Görevlisi -Türk Dili ve Edebiyatı	-

## Sonuç

Türkiye-Çin ilişkileri 4 Ağustos 1971 yılında tesis edilse de Çin'in 2000'li yılların başından itibaren dış politika stratejisi olarak "ortaklık" yöntemi benimsemesiyle ilişkiler derinleşerek devam etmiştir. İlişkiler 2010 yılında "Stratejik İş birliği" düzeyine yükseltilmiş ve 2013 yılında Çin'in Kuşak -Yol Girişimi'ni ilan etmesi ve 2015 yılında Türkiye'nin bu girişime dahil olmasıyla birlikte iki ülkenin ortak hedefler, stratejik iş birliği alanları somut bir şekilde ivme kazanmıştır. 2012 yılında Türkiye'de 'Çin Kültür Yılı', 2013 yılında Çin'de 'Türkiye Kültür Yılı' ve 2018'de Çin'de 'Türkiye Turizm Yılı' düzenlenmiştir. Atılan tüm adımlar Çin'de Türkiye'nin diline ve kültürüne olan ilgisinin artmasına vesile olmuştur. Bu ilgi akademi dünyasında da hissedilirken, özellikle Çinli akademisyenlerin zaman içerisinde Türk dili, tarihi, ekonomisi ve siyaseti ile ilgili dikkate değer çalışmalar yaptıkları görülmüştür.

Çin yükseköğretim kurumlarında Türkoloji bölümleri ve Türkiye Araştırma Merkezleri'nin kuruluşu ilk kez Uluslararası Çin Radyosu'na personel yetiştirmek amacıyla bir grup Çinlinin Rusya'ya giderek Türkçe öğrenmesiyle başlamıştır. Çin devlet teşviki ile Rusya'ya giderek Türkçe eğitimi alıp Çin'e dönen kişilerin büyük çoğunluğunun Çin medya organlarında çalışması eleman yetersizliğine yol açarak Çin Yükseköğretim Kurumlarında Türkoloji bölümlerinin geç açılmasına neden olmuştur. Ayrıca bölümlerin kurulduğu yıllarda Türkiye-Çin arasında yapılan çeviri çalışmalarının yetersizliği, birincil kaynak olarak eğitim öğretim materyallerine ulaşımında güçlük yaşanması, bölümlerde çalışan Türk hoca sayılarının azlığı ve iki ülke üniversitelerinin arasında yaşanan çeşitli iletişim sorunu Türkoloji bölümlerinin atıl kalmasına sebep olmuştur. Türk dili öğretimi sırasında faydalanan materyallerle ilgili yapılan araştırmada da konuyla ilgili önemli kitaplar yazılmakla birlikte, Türk dili ve grameriyle ilgili içerik üreten akademisyenlerin de arttığı görülmüştür.

## Kaynakça

- Akçay, N. (2023). *Turkey's China Policy in the 21st Century within the Scope of Asia Anew, Metamorphosis of Turkish Foreign Policy in the 21st Century: Opportunities and Challenges*, ed. Nergiz Özkural Köroğlu, Hamoon Khelghat-Doost, Rowman & Littlefield, 85-102. 85.
- Ayup, T. (2014). *Çin'deki Türk Lehçeleri Araştırmalarının Son 20 Yıllık Gelişimi Üzerine*, Uluslararası Uygur Araştırmaları Dergisi, Sayı:4, 1-10.
- Doğu Dilleri ve Kültürü Okulu 东方语言文化学院 (2014). XISU: <https://zhaosheng.xisu.edu.cn/info/1058/1317.htm> adresinden alındı.
- Erdoğan, İ. İ. (2009). *Çin'de Halen Kullanılmakta Olan Türk Lehçeleri*, Uluslararası Asya ve Kuzey Afrika Çalışmaları Kongresi, Doğubilim Çalışmaları, Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Yayınları, 133, 131-140.

- Gong, Y. (龚颖元) (2017). *土耳其语基础教 Türkçenin Temel Öğretimi*, Xinhua Yayınevi, Pekin.
- Guo, C. (2013). *Turkey: An Increasing Interest for Chinese Academia*, MEI: <https://www.mei.edu/publications/turkey-increasing-interest-chinese-academia> adresinden alındı.
- Guo, C. (郭长刚) (2014). *土耳其蓝皮书: 土耳其发展报告 Türkiye Mavi Kitabı: Türkiye Kalkınma Raporu*, Sosyal Bilimler Edebiyat Yayınları, Pekin.
- Hu, B. (胡舶). (2012). *冷战背景下东欧国家曲折发展道路研究 (1945-1956) Soğuk Savaş Bağlamında Doğu Avrupa Ülkelerinin Dolambaçlı Kalkınma Yolu Üzerine Araştırma (1945-1956)*, China Social Sciences Press, Pekin.
- İnayet, A. (2020). *Türk Çin Dil İlişkileri Üzerine*, Akademiye: <https://akademiye.org/tr/wp-content/uploads/2020/12/5.TURK-CIN-DIL-ILISKILERI-UZERINE-donusturuldu.pdf> adresinden alındı. 6.
- Li, Y. (李艳枝) (2018). *伊斯兰主义与现代化的博弈——基于土耳其伊斯兰复兴运动的个案研究 İslamcılık ve Modernleşme Arasındaki Oyun- Türk İslami Canlanma Hareketine Dayalı Bir Vaka Çalışması*, Military Science Press, Pekin.
- Li, Y. (李艳枝) (2019). *正义与发展党的总统制探索与土耳其的制度转型 Adalet ve Kalkınma Partisi Başkanlık Sisteminin Araştırılması ve Türkiye'nin Kurumsal Dönüşümü*, Sosyal Bilimler Edebiyat Yayınları, Pekin, Sayı.1, No.2, 94-115.
- Li, Z. (李智育) (2020). *制度设计与政治文化——基于土耳其2002-2014年的案例*, Kurumsal Tasarım ve Siyasi Kültür- 2002-2014 Arası Türkiye Örnekleme, Fikri Mülkiyet Yayınları, Pekin.
- Liu, J. (刘军), Wang, Y. (王亚克) (2019). *土耳其教育体制与汉语国际教育研究 Türk Eğitim Sistemi ve Çin Uluslararası Eğitim Araştırmaları*, 云南师范大学学报, Sayı. 7, No. 3, 62-71, 69.
- Liu, Y. (刘义) (2021). *从东方政策到社会民主——土耳其的社会主义运动 Doğu Politikasından Sosyal Demokrasiye-Türkiye'deki Sosyalist Hareket*, Şangay Üniversitesi Shilin Press, Şangay.
- Liu, Z. (刘钊) (2017). *先祖阔尔库特书 Dede Korkut Kitabı*, Minzu University of China Press, Pekin.
- Lizhu, D. (2020). *1949'dan Bugüne Türk Edebiyatı Hakkında Çin'de Yapılan Çalışmalar Üzerine Bir İnceleme*, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi, 17.
- Okay, B. (2022). *Çin Kaynaklarına Göre Türk-Çin İlişkilerine Tarihsel Bir Bakış*, Uluslararası Prof. Dr. Halil İnalçık Tarih ve Tarihçilik Sempozyumu Bildiriler ( I.Cilt ), 559, 557-568
- Pekin Dil Kültür Üniversitesi Türkiye Araştırmaları Merkezi *土耳其研究中心成员* (2021). BLCU: <http://irs.blcu.edu.cn/col/col16398/index.html> adresinden alındı.
- Pekin Üniversitesi Türkiye Araştırmaları Merkezi *土耳其研究中心成员* (2021). PKU: <https://ias.pku.edu.cn/xygk/zjg/ywh/bb47f1fb17fo47a6a72df894d50dbe46.htm> adresinden alındı.
- Shaanxi Normal Üniversitesi Türkiye Araştırmaları Merkezi *土耳其研究中心简介* (2020). SNNU: <https://turkey.snnu.edu.cn/zxgk/zxjj.htm> adresinden alındı.
- Shanghai Uluslararası Çalışmalar Üniversitesi Türkiye Araştırmaları Merkezi *土耳其语专业* (2022) SISU, 18 Haziran 2020, <http://cqfyy.sisu.edu.cn/info/1016/1843.htm> adresinden alındı.
- Shanghai Üniversitesi Türkiye Araştırmaları Merkezi *土耳其研究中心简介* (2020). SHU: <https://igs.shu.edu.cn/teqjzx/zxjj.htm> adresinden alındı.

- Tian, W. (田文林) (2010). *土耳其战略转型及其局限 Türkiye'nin Stratejik Dönüşümü ve Sınırlamaları*, Modern Uluslararası İlişkiler, Sayı.9, No.13.
- Tian, W. (田文林) (2020). *国际权力体系的三大类型变迁及对中东的影响 Uluslararası Güç Sisteminde Üç Tür Değişiklik ve Orta Doğu Üzerindeki Etkisi*, Şanghay Uluslararası Çalışmalar, No.1, 49-59.
- Tian, W. (田文林) (2020). *衰朽与动荡: “阿拉伯之春”十周年反思 Çürüme ve Kargaşa: "Arap Baharı"nın Onuncu Yıldönümüne Yansımalar*, Uluslararası İlişkiler Okulu, Çin Renmin Üniversitesi, Pekin, 2021-3, 3-17.
- Türk Araştırma Topluluğu Bülteni *土耳其研究共同体通讯* (2021). The Paper: [https://m.thepaper.cn/baijiahao\\_15459401](https://m.thepaper.cn/baijiahao_15459401) adresinden alındı.
- Türkolog Shen Zhixing: Çin üniversitelerinde Türk ana dallarının oluşum tarihi *土耳其语学者沈志兴: 中国高校土耳其语专业创设史*(2018). The Paper: [http://m.thepaper.cn/wifiKey\\_detail.jsp?contid=2162615&from=wifiKey#](http://m.thepaper.cn/wifiKey_detail.jsp?contid=2162615&from=wifiKey#) adresinden alındı.
- Wang Wenbin, Xu Hao, 2020中国外语教育年度报告(2020 Çin Yabancı Dil Eğitimi Yıllık Raporu), Foreign Language Teaching and Research Press, 2021.
- Wang, J. (王佳尼) (2016). *社会运动理论视角下的土耳其伊斯兰运动研究 Toplumsal Hareket Teorisi Açısından Türkiye'deki İslami Hareket Üzerine Bir Araştırma*, Far East Press, Pekin.
- Wang, S. (王三义) (2018). *帝国之衰: 奥斯曼帝国六论 İmparatorluğun Çöküşü: Osmanlı İmparatorluğu Üzerine Altı Teori*, Social Science Literature Press, Pekin.
- Wei, M. (魏敏) (2012). *旅游业发展的政府行为研究——以土耳其为例 Turizmin Gelişmesinde Hükümet Davranışları Üzerine Bir Araştırma - Türkiye'yi Örnekleme*, Sosyal Bilimler Edebiyat Yayınları, Pekin.
- Wei, M. (魏敏) (2021). *中东变局下美国与土耳其关系变化及前景 Ortadoğu'da Değişen Durum ve ABD-Türkiye İlişkilerindeki Değişim ve Beklentiler*, Çağdaş Dünya Dergisi, Sayı 3, 46-51.
- Yan, T. (严天钦) (2017). *徘徊在欧洲边缘的他者——土耳其身份认同困境研究 Avrupa'nın Kenarında Dolaşan 'Öteki'- Türk Kimliğinin İkilemi Üzerine Bir Araştırma*, Din ve Kültür Yayınları, Pekin.
- Yan, T. (严天钦) (2018). *土耳其化政策“与土耳其的民族认同危机 Türkleşme Politikası ve Türkiye'nin Ulusal Kimlik Krizi*, Dünya Etnik Basımevi, Pekin.
- Yang, C. , Xie, F. (2022). *The Mutual Construction of Image of China and Turkey: Perceptions, Problems, and Policy Proposals*, Belt & Road Initiative Quarterly, 3(1), 16-25. 23.
- Zan Tao, “An Overview of Turkish Studies in China”, *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi*, 2010, c.8, sy.15, s. 281-290.
- Zan, T. (管涛) (2011). *亚美尼亚大屠杀“用词之争折射土耳其与亚美尼亚关系深层分歧”Ermeni Katliamı teriminin kullanımına ilişkin anlaşmazlık, Türkiye ile Ermenistan Arasındaki ilişkideki Derin Farklılıkları yansıtıyor*, Türk Araştırma Topluluğu Raporu, No.12.
- Zan, T. (管涛) (2011). *现代国家与民族建构--20世纪前期土耳其民族主义研究 Modern Devlet ve Ulusal Yapı -20. Yüzyılın Başlarında Türk Milliyetçiliği Üzerine Bir Araştırma*, Xinzhi Sanlian Kitabevi.
- Zhang, B. (章波) (2010). *冷战时期土耳其和以色列关系述评 Soğuk Savaş sırasında Türkiye ile İsrail Arasındaki İlişkilerin Gözden Geçirilmesi*, Arab World Studies, Sayı.8, 44-49.



- Zhang, B. (章波) (2013). *16世纪奥斯曼帝国犹太人的经济活动* 16. Yüzyılda Osmanlı İmparatorluğu'nda Yahudilerin Ekonomik Faaliyetleri, Güncel Olaylar Dergisi, 56-69.
- Zhang, B. (章波) (2014). *土耳其和上海合作组织的关系研究* Türkiye ile Şangay İşbirliği Örgütü Arasındaki İlişki Üzerine Bir Araştırma , Arap Dünyası Çalışmaları, No.6, 70-82.
- Zhang, X. (张向荣) (2016). *正义与发展党执政以来土耳其与以色列的关系* Adalet ve Kalkınma Partisi'nin iktidara gelmesinden bu yana Türkiye'nin İsrail ile ilişkisi, Arap Dünyası Araştırmaları, No. 5.
- Zhejiang Uluslararası Çalışmalar Üniversitesi Türkiye Araştırmaları Merkezi *土耳其研究中心简介* (2021). ZISU: <https://www.zisu.edu.cn/info/1023/16312.htm> adresinden alındı.
- Zhu, C. (朱传忠) (2018). *土耳其正义与发展党研究* Türkiye Adalet ve Kalkınma Partisi Üzerine Bir Araştırma, Social Science Literature Press.
- Zhu, Q. (朱泉钢) (2015). *埃及军政分歧与第三次中东战争* Mısır'ın Askeri-Politik Farklılıkları ve Üçüncü Orta Doğu Savaşı , Askeri Siyaset Bilimi Araştırmaları, No.1.
- Zhu, Q. (朱泉钢) (2019). *中国与埃及友好合作* Çin ve Mısır arasındaki Dostane İşbirliği , China Social Sciences Press

## 71. Farsça dil eğitiminde yapay zekâ (AI) destekli çeviri ve metin üretme üzerine bir değerlendirme

Gülsüm YIKAR<sup>1</sup>

**APA:** Yıkar, G. (2023). Farsça dil eğitiminde yapay zekâ (AI) destekli çeviri ve metin üretme üzerine bir değerlendirme. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (36), 1204-1221. DOI: 10.29000/rumelide.1369151.

### Öz

Çeviri faaliyeti ülkemiz ve dünya eğitim kurumlarında yabancı dil eğitiminin ayrılmaz bir parçası olarak değerlendirilmektedir. Çevirinin dil eğitiminin bir parçası olması çeviri araçlarında da yenilikçi yaklaşımlara yol açmaktadır. Günümüzde yapay zekâ (Artificial Intelligence – AI) destekli çeviri bu araçların ve yaklaşımların en yenilikçi ifadesi niteliğindedir. Son yıllarda çeviriye acil erişim ihtiyacının belirmesiyle AI dil modellerinin desteklediği dil çevirisinin bu ihtiyacı karşılayan başarılı çıktılar sunduğunu görmekteyiz. Bununla beraber kültürel bağlamlar söz konusu olduğunda AI destekli çevirinin verimliliği, doğruluğu ve sınırları konusunda tartışmalar gündeme gelmektedir. Dil, kültürel ve semantik yapıların yanı sıra dil bilimsel kuralların varlığından da oluşan çok yönlü bir araçtır. Bu açıdan bir dilin tam anlamıyla anlaşılması ve çevrilmesi, dilin bu içsel birimlerinin, anlam ilişkilerinin ve ifade biçimlerinin kapsamlı bir şekilde kavranmasına bağlıdır. Bu durum AI çevirisinde dilin doğru bir şekilde aktarılması için gereken son derece hassas ve karmaşık süreci incelemeyi zorunlu kılmaktadır. Bu çalışma, Farsça dil eğitiminde Farsça-Türkçe çeviri faaliyeti açısından yapay zekâ dil modelinin verimliliği, güvenilirliği ve sınırları hakkında bir değerlendirmeyi amaçlamaktadır. İncelememizde insanlar için bilişsel, fiziksel ve deneyimsel süreçlerin dinamik bir ürünü olan ve oldukça karmaşık bir fonksiyonu ifade eden dil sisteminin Farsça-Türkçe dil çiftlerinde AI tarafından anlaşılması ve işlenmesinin doğruluğu değerlendirilecektir. Araştırmada, her iki dil çifti kaynak ve hedef diller olarak belirlenmiştir. Kaynak dilden alınan edebî, basın ve askerî metinler AI dil modeli ile hedef dile çevrilerek bu çeviri çıktılarının dilbilimsel ve kültürel uygunluklarının bir analizi yapılacaktır. Uygulama bölümünde belirli dil parametrelerini değerlendirmek amacıyla, ChatGPT dil modeline belirli bir konuda Farsça metin oluşturmak için bir direktif de verilecektir. Çıktı değerlendirmesinin yapılması amacıyla başvurulacak AI uygulaması ise OpenAI şirketi tarafından geliştirilen ChatGPT dil modeli olarak belirlenmiştir.

**Anahtar kelimeler:** Çeviribilim, Yapay Zekâ, AI çevirisi, ChatGPT, Farsça

### An evaluation on artificial intelligence supported translation and text generation in persian language education

#### Abstract

The translation activity is considered an integral part of foreign language education in educational institutions both in Turkey and around the world. Its inclusion in language education gives rise to innovative approaches in translation tools. AI-supported translation represents the most innovative manifestation of these tools and approaches. In this domain, AI-assisted language translation provides meaningful outputs that meet the urgent need for access to translation services. Language,

<sup>1</sup> Öğr. Gör., Milli Savunma Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, Bölgesel Diller ABD (İstanbuli Türkiye), gulsumyikar@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-6272-7286 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 26.07.2023-kabul tarihi: 20.10.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1369151]

as a versatile tool, encompasses not only cultural and semantic structures but also linguistic rules. In this respect, the comprehensive understanding and translation of a language depend on a profound grasp of its internal units, semantic relationships, and expressive forms. Cultural contexts and linguistic appropriateness, serving as pivotal criteria, engender extensive deliberations concerning the efficacy, precision, and constraints of AI-supported translation. Within this framework, the examination of the highly delicate and intricate process is imperative for the accurate rendition of language in AI translation. This study entails an evaluation of the efficiency, reliability, and limitations of AI language models in the context of Persian–Turkish translation activities. The application section will assess the accurate comprehension of the complex language system by AI in Persian–Turkish translation. Both language pairs have been designated as source and target languages in this research. The chosen literary, press, and military texts from the source language will undergo translation into the target language utilizing an Artificial Intelligence language model. Subsequently, a comprehensive analysis will be conducted to assess the linguistic and cultural appropriateness of these translation outputs. Additionally, in the application section, a specific directive will be provided to the ChatGPT language model to generate Persian texts on a particular topic for the purpose of evaluating certain language parameters. In this study the ChatGPT language model has been chosen as the AI model for assessing the outputs.

**Keywords:** Translation Studies, Artificial intelligence, AI translation, ChatGPT, Persian

## Giriş

Farklı dilleri konuşan insanlar ve topluluklar arasında iletişim kurma gereksiniminden kaynaklanan dil çevirisinin, iletişim sınırlarının esnediği ve bazen geçersizleştii 21. yüzyılda daha hızlı bir gelişim sürecine girdiği açıktır. Son yıllarda çeviriye acil erişim ihtiyacının belirmesiyle yapay zekâ (Artificial Intelligence–AI) destekli dil çevirisinin hızlı teknolojik sürece eklenerek bu ihtiyacı karşılayan başarılı çıktılar sunduğunu görmekteyiz. Dil çevirisi ihtiyacının sadece resmî kurumlar, şirketler, belirli gruplar ve az sayıda kişi ile sınırlı kalmadığı modern dünyada, AI dil modelleri dilin doğru bir biçimde çevrilmesi konusunda derin endişeler olmaksızın yaygın bir biçimde kullanılmaktadır. Bu durum dil çevirisi alanında önemli bir ilerlemeyi ifade etmektedir. Ancak dil çok boyutlu ve çok yönlü bir araçtır. Dilin dil bilgisel ve anlamsal doğasından kaynaklanan güçlükler bir dilin tam, tutarlı ve doğru çevrilmesi konusunda bazı güçlükleri beraberinde getirmektedir. Bu çok boyutluluk arasında dilbilimciler ve çevirmenler, dilin farklı katmanlarını analiz etmeye gayret ederek ve çeviri sürecinde doğru aktarımlar sağlayarak dilin karmaşık doğasının üstesinden gelmeye çalışırlar. AI destekli çeviri teknolojilerinin bu karmaşıklığı aşmak için önemli bir araç olması çabası devam etmektedir. Ancak dilin tüm derinliklerini anlamaya ve iletiyi doğru bir şekilde aktarmaya tam olarak eşdeğer bir yetenek sunacağı henüz kesinlik kazanmamıştır. Yine de AI teknolojilerinin dil çevirisi de dahil olmak üzere çeşitli endüstrilerde büyük atımlara yol açmasıyla bu olumlu katkıların bir sonucu olarak AI çevirileri bireyler arasında kayda değer bir kabul oranına ulaşmaktadır. Bu teknolojilerin dil çevirisinde iyi sonuçlar sağlaması ise insan çevirmenin rolü ve geleceği ile ilgili endişeler doğurmaktadır. ChatGPT gibi araçların yükselişi ve bilgi ekonomisi üzerindeki etkileri bu endişeleri pekiştirmektedir. Çalışmalarında “artırılmış çeviri” kavramına sıklıkla değinen Sharon O'Brien yapay zekâ sistemlerinin insan çevirmenlerin yerine geçmek yerine onların üretkenliğini ve kalitesini artırdığı işbirlikçi bir yaklaşım öngörmektedir (O'Brien, 2012: s.2). Bu bağlamda AI teknolojisinin çeviride geldiği bu son durum makine ve çeviri ilişkisini dilbilim ve bilgi ekonomisi bağlamında akademik ve bilimsel düzlemde incelemeyi gerekli kılmaktadır. Yapay zekâ tabanlı çeviri teknolojilerinin artan önemi göz önüne alındığında, bu çalışma Farsça dilinde çevirmenlik eğitimi alan öğrencilere, bu yeni teknolojinin potansiyel faydalarını ve zorluklarını anlama fırsatı

sunmaktadır. Alandaki öğrencilerin, yapay zekâ destekli çeviri sistemlerinin ilerleyen dönemlerdeki rolünü daha iyi kavramalarına ve bu teknolojiyi etkin bir şekilde kullanmalarına yardımcı olmayı amaçlamaktadır. Henüz bu alanda yapılmış herhangi bir çalışma bulunmaması nedeniyle de öncü bir çalışmayı temsil etmektedir.

Dil çevirisi tarihi farklı diller arasında anlaşma ediminin sağlanması ve iletişim engellerinin aşılması için insanların yaratıcı ve stratejik çözümler bulma çabalarını yansıtmaktadır. Bu sürecin bir ürünü olan yeni çeviri araçları ile kültürel etkileşim artmış, insanlığın bilgiyi paylaşmasına ve bu bilgiyi farklı kültürlerde yeniden üreterek entegre etmesine katkıda bulunulmuştur. Bu hızlı ilerlemenin bir parçası olan AI'nın sık başvurulan bir kaynak olarak günümüz çeviri ihtiyacının giderilmesinde önemli bir rol oynadığını söyleyebiliriz. 1950'li yıllardan başlayarak günümüze uzanan süreçte çeviri faaliyetini şekillendiren bir aktör olarak makine çevirisi alanında "kural odaklı", "istatistiksel", "hibrid" ve son olarak derin öğrenme kavramıyla biçimlendirilmiş "nöral (sinirsel) makine çevirisi" denilen yapay zekâ (AI) uygulamalarının varlığı görülmektedir (Aşkın, 2022: s.118). "Makine çevirisi ifadesi temelde iki anlamda kullanılmaktadır: 1) Metin veya konuşmayı bir dilden diğerine çevirmek için yazılım araçlarının kullanımını inceleyen hesaplamalı dil bilimin bir parçasıdır. 2) Makine çevirisi, bir yazılım/uygulama aracılığı ile kaynak dildeki herhangi bir metnin insan müdahalesi olmadan hedef dile çevrilmesi işlemidir (Sarıgül, 2021: s.193)." Makine çevirisinin tarihsel gelişimindeki temel fikir insanlık için ortak bir dil yaratma arzusuna dayanmaktadır. 17. Yüzyılda René Descartes ve Leibniz gibi kartezyen felsefeciler dilin sayısal kodlarla gösterilmesine dayanan bir sözlük oluşturma konusunda fikirler ileri sürdüler (Tok, 2020: s.397). Ancak bugünkü anlamıyla somut adımların atılması 1930'larda Georges B. Artsrouni ve Petr Petrovič Trojanskij ile başlamıştır. Artsrouni'nin patenti, genel amaçlı bir cihaz olan "mekanik beyin" olarak adlandırılan bir depolama sistemini içeriyordu ve belgelerin otomatik üretilmesine imkân tanıyordu. Ayrıca şifreleme işlemleri için de kullanılabilirdi. Trojanskij ise 1933'te önemli bir makine çevirisi patenti aldı. Bu makine, altı farklı dilde geniş bir sözlüğü içeren bir banttı (Korkmaz, 2019: s.157). Ancak bu patentlere sahip makineler, elektronik bilgi işleme ve depolama yeteneklerine sahip değildi. İkinci Dünya Savaşı'nın doğurduğu siyâsî ortam pek çok teknolojik gelişmeyle birlikte ilk nesil bilgisayarların ortaya çıkmasını da sağladı. John Vincent Atanasoff, 1939'da ilk çalışan veri işleme sistemini icat etti. Alan Turing, Almanların kodlarını kırmak için ilk dijital bilgisayarı geliştirdi. Aynı dönemde bilgisayarlar daha çok kod kırma ve matematiksel hesaplamalar için kullanılıyordu, ancak çeviriyle entegrasyonları için çalışmalar savaş sonrasında başlamıştır (Korkmaz, 2019: s.158). Warren Weaver bilgisayarların kod kırma işlevinden yola çıkarak dil çevirisinin de benzer bir prensibe tabi olabileceğini öngörmüştür. (Aslan, 2018: s.89-90). 1952'de Yehoshua Bar-Hille, ilk makine çevirisi konferansını düzenlemiştir. Bu girişim Makine çevirisine ilgi duyan araştırmacıları bir araya getirmiştir. 1954'te IBM ve Georgetown Üniversitesi iş birliğiyle Rusçadan İngilizceye yapılan ilk makine çevirisi tanıtımı gerçekleştirilmiştir. Bu dönemde makine çevirisinin, büyük bir iş alanı haline gelmesine yönelik hatırı sayılır bir eğilim oluşmuştur. Dönemin araştırmacıları Tam Otomatik Yüksek Kaliteli (Fully Automated High Quality) çeviriyi hedeflemektedirler (Çetiner, 2019: s.465). Makine çevirisi 1960'ların başlarında yayınlanan ALPAC raporu ile kritik bir döneme girmiştir. Bu raporda, Tam Otomatik Yüksek Kaliteli çeviri hedeflerine odaklanan makine çevirisi araştırmaları eleştirilerek, daha mütevazı hedeflere yönelmesi gerektiği vurgulanmıştır. Raporda, makine çevirilerinin insan çevirilerinden daha hızlı veya ucuz olmadığına dikkat çekilmiş makine çevirisinin kısa vadede uygulanabilirliği veya faydası konusunda umutsuz bir tablo çizilmiştir. ALPAC raporunun olumsuz etkisi özellikle Birleşik Devletler'deki makine çevirisi araştırmalarını durma noktasına getirirse de Fransa ve Almanya'daki araştırmalar sürmüştür. 1980'lerde, ortak dil sistemlerine olan ilgi yeniden artmış birçok proje ve sistemin geliştirilmesi mümkün olmuştur (Korkmaz, 2019: s.158-159). Yapay zekâ ve bilişsel dilbilim alanlarında yapılan araştırmalar, makine çevirisinin gelişimine büyük katkı sağlamıştır.

1980'lerin ikinci yarısında, bilgi toplumunun yükselişi makine çevirisi alanındaki araştırmalarda Japonya gibi ülkelerin yatırımlarında artış yaşanmıştır (Hutchins, 2015: s.125). Özellikle mikrobilgisayarların ve metin işleme sistemlerinin daha erişilebilir hale gelmesi, makine çevirisi sistemlerinin gelişmesine olanak tanımıştır. İnternetin yaygınlaşmasıyla beraber 2000'li yıllardan itibaren büyük ölçüde derin öğrenme ve yapay zekâ gibi yeni teknolojilerin etkili olduğu makine çevirisi sistemleri söz konusu olmuştur.

Geleneksel insan çevirisi yöntemlerine entegre edilen modern teknoloji ile daha iyi hale getirilen makine çeviri modelleri son yıllarda büyük bir ilgiyle takip edilmekte ve akademik yayınları meşgul etmektedir. 2021 yılında yapay zekâ ve dil modelleri gibi ileri teknolojiler geliştirip sunan OpenAI şirketi metin tabanlı AI sistemlerinin son ürünü olarak ChatGPT'yi hizmete sunmuştur. ChatGPT dil modeli 100'den fazla doğal dilde metin üretme ve metin analiz etme kabiliyetine sahiptir. Eğitim sürecinde kitap, makale, ansiklopedi, sözlük, web sayfası ve diğer yayınlardan elde edilen milyarca kelimeelik metin kümesi kullanılmıştır ve hâlâ kullanıcıları tarafından geliştirilmeye devam etmektedir.

### Çeviri ve AI çevirisi hakkında kısa bir değerlendirme

AI çevirisinin ne olduğu ve tanımı yapılmadan önce çevirinin bir tanımını yapmak yerinde olacaktır. Çeviri eylemi genel bir tanımla yazılı veya sözlü iletinin kaynak metinden hedef metne tam, tutarlı ve doğru olarak aktarılmasıdır diyebiliriz. Çeviribilimin müstakil bir disiplin olarak kabul görmesiyle beraber çeviri ile ilgili çok yönlü yaklaşımlar, modeller ve kuramlar da doğmuştur. Bu üretimin bir sonucu olarak çeviride eşdeğerlik ve kültürel eşdeğerlik gibi normlar sorgulanmıştır. Eşdeğerliğin tanımı ve uygulanabilirliği çeviribilim alanında ciddi uzlaşmazlıklara yol açmıştır (Karavin, 2016: s.1) ve "yirminci yüzyılın ikinci yarısından itibaren, çeviri konuları arasında en çok tartışılan konulardan biri olmuştur" (Doğu ve Yılmaz, 2023: s.6-7). Eşdeğerlik, çeviri sürecinde özgün metin ile çeviri metin arasında tam bire bir eşitlik düşüncesini ifade eden bir kavramdır. Başlangıçta çevirinin özgün metni tam olarak yansıtmaması gerektiği düşünülüyordu ancak zaman içinde bu yaklaşımın yerini daha esnek bir "benzerlik" kavramına bıraktığı görülmektedir. Bu çerçevede eşdeğerlik zaman içinde farklı aşamalardan geçerek gelişmiştir. Bu aşamalar şunlardır; eşitlik, benzerlik, farklı düzlemlerde eşdeğerlik, hiyerarşik sıralama ve çevirmenin karar verme aşaması. Bu durumda eşdeğerlik çevirmenin yaratıcılığı ve kararlarının önemli olduğu bir sürecin sonucunda elde edilir (Yazıcı, 2007: s.29-31). Mona Baker literatürün çevirinin imkânsız bir iş olduğunu öne süren teorik argümanlarla sınırlandırıldığını ve dillerin aynı gerçeklikleri ifade edecek kadar birbirine benzemediğini söylemesine rağmen çevirinin gerekli olduğunu ve bir şekilde paydaşlıklar kurduğunu belirtmektedir (Baker, 1992: s.8-9). Baker çeviride eşdeğerlilik için dört ana eşdeğerlilik türünü tanımlar: Dil bilgisel eşdeğerlik, sözcüksel eşdeğerlik, metinsel eşdeğerlik ve pragmatik eşdeğerlik (Baker, 1992). Nida ve Taber de çeviriyi eşdeğerlik kavramı ile beraber değerlendirmişlerdir ve kaynak dildeki iletiyi hedef dilde birincil olarak anlamsal ve ikincil olarak da biçimsel olarak yeniden üretmeyi gerektiren bir eylem olarak ifade etmişlerdir (Nida ve Taber, 1969: s.12). Bu tanımda anlamsal eşdeğerliğin biçimsel eşdeğerlilikten önce gelmesi ve "yeniden üretim" ifadeleri önemlidir. Bir başka tanıma göre ise çeviri "bir dildeki metinsel malzemenin başka bir dildeki eşdeğer metinsel malzemeyle değiştirilmesidir (Catford, 1965: s.20)." Isadore Pinchuck'a göre ise çeviri hedef dilde eşdeğerliği sağlamada pratik bir metodu ifade eder (Pinchuck, 1977: s.38). Theodore Savory *The Art Of Translation* adlı kitabında kesin bir tanım sunmamakla beraber çeviri eylemini metnin anlamsal aktarımının yanı sıra metnin tarzını ve atmosferini de taşıyan bir dizi ilkeye tabi bir sanat olarak değerlendirmiştir (Savory, 1968: s.49-50). Bu tanımlara ek olarak çeviride gündeme gelen başka hususlar da bulunmaktadır. Bunlardan biri T. Hermans'ın değindiği çeviride manipölasyon konusudur. Hermans edebî metnin çeviri sürecindeki

manipülasyonu, kültürel farklılıkların edebî metinlere yansıtılma biçimi gibi konuları ele almaktadır (Hermans, 2014: s.11). Bir diğer husus ise Susan Bassnet'in değindiği sansür konusudur (Bassnet, 2003: s.446-447). Bu iki husus ayrı değerlendirildiğinde ChatGPT gibi AI dil modelleri metin çevirisi sırasında mevcut dil bilgisi ve kelime anlamlarına dayanarak çeviriyi yapmaktadır. Bu durumda manipülasyon veya bilinçli yanlış yönlendirme gibi yan hedeflerin görülmediği söylenebilir. Ancak metin üretimi durumu istisna oluşturmaktadır. Bu modellerin yasal yükümlülükler bölümünde de belirtildiği üzere metin üretimi sırasında yanlış bilgi vermeleri olasıdır.

Bu tanımlardan yola çıkarak çeviri eyleminden beklenen sonucun hedef dilde anlamsal yönden eşdeğer bir karşılık var etmesi buna paralel olarak da metinde kültürel ve dilbilimsel çerçevenin korunması olduğu düşünülebilir. Bu bağlamda çeviride sadece dilbilimsel değerler değil kültürel değerler de aktarıldığında çeviride tam başarı sağlanabilir. Çünkü “kültürler toplumların ayrılmaz parçaları niteliğindedir. Çeviri ise bir topluluktan diğerine kültür alışverişi sağlayan başat bir rol üstlenmektedir” (Yılmaz, 2022: s.267). Dolayısıyla çeviride kullanılan AI dil modelleri dilbilimsel değerlerin yanı sıra kültürel değerleri de koruyabildiğinde eşdeğerlikten söz edilebilir.

### Yapay zekâ ve çalışma prensibi

AI (yapay zekâ) nedir sorusuna kısa bir cevap vermek mümkün değildir. Zira AI çok karmaşık bileşenlerden oluşur ve birçok alt alanı içerir. Zhai “büyük veri, bulut bilişim, yapay sinir ağları ve makine öğrenimi süreçlerinin ortaya çıkışının mühendislerin insan zekâsını simüle edebilen bir makine yaratmasının önünü açtığını belirtir” (Zhai, 2021 s.:1). AI bilgisayar sistemlerinin insan benzeri zekâyâ sahip olmasını hedefleyen bir disiplindir. (detaylı bilgi için bkz: Arslan, 2020: s.76-77). AI, makinelerin insan davranışını taklit ederek insanın bilişsel yeteneklerini ifade eden karmaşık görevleri yerine getirme, öğrenme, problem çözme ve karar verme gibi yetenekleri gerçekleştirir. AI tıpkı insanlar gibi “zamanla” “tecrübeler yoluyla öğrenme” becerisine sahiptir. Temelde makinelerin insanın düşünme süreçlerini alıntılmasını hedefler. Bunun için, veri analizi, makine öğrenimi, derin öğrenme, doğal dil işleme, algılama gibi teknolojileri kullanır. George Luger *Artificial Intelligence* adlı eserinde “zekâ” kavramının tam bir tarifinin yapılmasının zorluğundan bahsederek yapay zekâyı bilgisayar biliminin bir parçası olarak tanımlar ve bu makinenin karmaşık sorunları çözmek için bir zekâ sergilediğini ifade eder (Luger, 2005: s.1-2). Luger burada zekâ kavramının gündeme gelmesiyle ilgilenecek zekâ ve AI hakkında şöyle yazmaktadır:

“Zekâ tek bir yetenek midir, yoksa farklı ve birbiriyle ilişkisiz yeteneklerin bir koleksiyonuna mı sahiptir? Zekâ ne ölçüde öğrenilir, Öğrenme gerçekleştiğinde tam olarak neler olur? Yaratıcılık nedir? Sezgi nedir? Canlı bir varlığın sinir dokusunda bilgi nasıl temsil edilir ve bu, akıllı makinelerin tasarımı için hangi dersleri içerir? Kendi farkında olma nedir; zekâ içindeki rolü nedir? Bir bilgisayarda zekâ elde etmek mümkün müdür, yoksa akıllı bir varlık biyolojik bir varoluşa bulunabilecek duygu ve deneyimin zenginliğini mi gerektirir? Bunlar cevapsız sorulardır ve tümü, modern AI'in temelini oluşturan sorunları ve çözüm metodolojilerini şekillendirmeye yardımcı olmuştur” (Luger, 2005: s.1-2).

Bu açıklamalar ışığında AI sistemlerinin “zekâ” kavramı temelinde ele alınan, kalabalık ve karmaşık bir bileşenler yığımindan oluştuğunu ve insan zekâsı gibi davrandığını söylemek mümkündür. İnsan zekâsı gibi davranan bu makine zekâsının pek çok açıdan kendi sınırları olduğu anlaşılmaktadır. Bu araştırmanın konusu olan ChatGPT ve dil çevirisi yapay zekânın “derin öğrenme” ve “doğal dil işleme” bileşenleri ile ilgilidir. Yapay zekâ çalışma prensibi, veriye dayanan bir öğrenme süreci ve direktifler doğrultusunda karar verme aşamasını içerir. Yapay zekâ öncelikle bir veri kümesi oluşturmak amacıyla verileri toplar ve onları kaydeder. Bu veri kümesi analiz edilmeye uygun bir form kazanması için

ayıklanıp düzenlenir. Yapay zekâ modeli bu büyük veri kümesi üzerinde eğitilir. Model bu eğitimle veriye dayanan bir düzen oluşturur, bilgiler arasındaki ilişkileri, hiyerarşiyi ve kalıpları öğrenir. Buna derin öğrenme denir (Şeker, 2017: s.48).

Derin öğrenme, çok katmanlı yapay sinir ağları kullanarak büyük ve karmaşık verilerdeki özellikleri ve yapıları öğrenmeye dayalı bir yapay zekâ yaklaşımıdır. Bu yöntem, özellikle konuşma tanıma, görsel nesne tanıma, nesne tespiti gibi birçok alanda büyük başarılar elde etmiştir (LeCun, vd., 2015: s.1). Çok katmanlı sinir ağlarında her katman, önceki katmanın çıktılarından bilgileri alır ve daha yüksek seviyede temsiller oluşturur.

Yapay zekâ ve dilbilimin bir alt dalı olan doğal dil işleme insan beyninin dil üretme ve dili anlama işlevini temel alarak bilgisayar sistemlerine benzer bir yeteneği kazandırmayı hedefler (Ateş, 2021: s.69-70). Doğal dillerin işlendiği bu süreç büyük veri kümeleri ve derin öğrenme modelleri sayesinde gerçekleştirilir. Yapay zekâ derin öğrenme sürecinde elde ettiği dilbilimsel analiz tekniklerini kullanarak metinsel anlamları kavrar, kelimeler arası ilişkileri anlamlandırır ve metin sınıflandırmasını gerçekleştirir. “Doğal dil işleme kullanıcının işini kolaylaştırmak ve bilgisayarla doğal dilde iletişim kurma isteğine yanıt vermek için ortaya çıkmıştır” (Güner, 2023: s.57).

### ChatGPT dil modeli ve Farsça- Türkçe dil çıktılarının güçlükleri

ChatGPT dil modeli OpenAI şirketi tarafından GPT-3.5 mimarisi kullanılarak oluşturulmuştur. Diğer yapay zekâ tabanlı dil modellerinden ayrı olarak yaratıcılık gerektiren aktivitelerde daha başarılı görünmektedir (Aktay, 2023: s.381). OpenAI web sitesinin giriş sayfasında ChatGPT dil modelinin “İnsan Geri Bildirimi Yoluyla Pekiştirmeli Öğrenme” adı verilen bir teknik kullanılarak geliştirildiği, insan benzeri metinler üretme ve geniş bir konu yelpazesi üzerinde doğal, açık uçlu konuşmalara katılabilme yeteneğine sahip olduğu bilgisi verilmiştir. Ek olarak Eğitim sürecinde devasa bir veri kümesiyle eğitilmiştir ve bu veri kümesindeki metinler arasındaki kalıpları ve ilişkileri öğrenmiştir. Veri kümesini kitaplar, web sayfaları, haber makaleleri, forumlar, bloglar ve diğer çevrimiçi kaynaklar gibi geniş bir metin yelpazesi oluşturmaktadır. Bu analiz süreci, dil bilimsel yapıları, anlam ilişkilerini, bağlamları, içsel bağıntıları ve genel dil kullanımını anlamasını sağlamaktadır.<sup>2</sup> Bu da onu geniş bilgi birikimine sahip “entelektüel bir makine” haline getirmektedir. ChatGPT’yi farklı kılan en önemli özelliklerden biri de kullanıcıları tarafından iyileştirilebilmesi ve geri bildirim doğrultusunda en iyi sonucu elde edecek versiyonda çıktıyı yeniden üretebilmesidir (Zhai, 2022: s.2). Daha önce ifade ettiğimiz gibi bu dil modeli yapay zekânın çalışma prensibine bağlı olarak sürekli öğrenme metodu üzerine inşa edilmiştir. Hatalı bir önerme sunduğunu düşünüyorsanız doğru veri girişi yaparak ChatGPT’nin bilgisini düzeltmesini ve yeni veriyi eski veri ile eşleştirerek ayıklama yapmasını sağlayabilirsiniz. Bununla beraber hem bilgisayar yazılım dillerinin İngilizce olması ve hem de inşa sırasında algoritmaya girilen veri kümelerinin İngilizce olması nedeniyle ChatGPT dil modeli de diğer AI uygulamaları gibi İngilizce dilinde çok iyi sonuçlar sağlarken diğer dillerde ise geliştirilmeye ihtiyaç duymaktadır.

Küresel çapta geniş bir kullanım bulan ChatGPT destekli çeviriler bireysel iletişimde büyük endişeler yaratmazken “iş ve eğitim” kavramlarının şekillendirdiği çeviri durumlarında doğruluk, denklik, tutarlılık, akıcılık, kültürel eşdeğerlik, yeterlilik gibi yerleşik ölçütlere dayalı olarak sorgulanmalıdır. Zira yapay zekâ çevirilerinde bağlam seçimleri ve dil mantığı konusunda hatalar görülmüştür (Wang, 2023: s.4). Aynur Delibaş’a göre ise makine destekli dil çevirilerinin dikkat çeken başarılarına rağmen ortaya

<sup>2</sup> <https://openai.com/blog/chatgpt>

çıkan başarısızlık doğal dilin yapısının matematiksel mantıkla uyuşmamasından ileri gelmektedir (Delibaş, 2008: s.4). Alanda yapılmış yeterli araştırma olmamakla birlikte (Habib, 2021: s.4) Farsça dil yapısının özgün niteliklerinden doğan bazı zorluklar doğal dil işleme sırasında AI destekli dil çevirilerinin başarısızlığındaki temel etken olarak görülmektedir (Saedi, 2009: s.2). Son yıllarda İngilizce metin işleme araçlarının artması diğer dillerin onlardan yararlanması için bir avantaj gibi görünmektedir. Ancak bu araçların Farsça dil bilgisi, sözdizimi ve anlambilimlerindeki farklılıklar nedeniyle benimsenmesi zordur. En büyük fark cümle yapısında görülmektedir. “Farsça sağdan sola yazılmaktadır ve kelime morfolojisindeki belirsizlik ve karakter manipülasyonu dikkate alınması gereken diğer bir engeldir” (Habib, 2021: s.3). Farsçanın doğal yapısından kaynaklanan bazı makine çevirisi zorluklarına baktığımızda genel olarak aşağıda değindiğimiz güçlükleri görmekteyiz.

– Alfabe sorunları: Farsça Alfabe Arapça alfabeden iktibas edilmiştir ve kendi özgün niteliklerini kazanması için İran’da çalışmalar yapılmaktadır. Farsçada standartlaşma çalışmaları meşrutiyet öncesi ve sonrası dönemlerde farklı şekillerde yürütülmüş (Sarlı, vd., 2017: s.227-228) günümüzde Farsçayı Arapçadan arındırma anlayışına evrilmiştir (Marszalek-Kowalewska, 2011: s. 100). Standardizasyon ve dilin özgün niteliklerini kazandırma çabalarına karşın Arapçanın etkisi Farsçanın morfolojik, fonolojik ve sözlüksel düzeylerinde hissedilmektedir (Marszalek-Kowalewska, 2011: s. 90). Arapçanın bu etkisinden kaynaklanan bazı seslerin birden fazla harfle temsil edilmesi ve Farsça olmayan bazı seslerin Arapça sözcükler yoluyla Farsçaya geçmesi gibi Arapça alfabeden kaynaklanan güçlükler, dil belirsizliklerine yol açmaktadır. Örneğin; سفر ve سفر sözcükleri “s” sesi için iki farklı harf önermektedir. Bu seslerin Arapçada farklı sesletim nüansları olsa da bu nüanslar Farsça sesletim için geçerli değildir. Bir diğer husus “hemze”, “şedde”, “tenvin” gibi karakterlerle ilgilidir. Bu karakterler Arapça kökenlidir ve çoğunlukla kelimelerde yer almazlar. Bunun dışında Farsçada olmayan ancak Arapça ödünç kelimeler yoluyla Farsçaya geçen sesler (“ع”, “ث”, “ض”) de aynı güçlük kategorisinde yer almaktadır.

– Sözcükbilimsel sorunlar: Farsçada sembollerle ifade edilen kısa ünlüler kelimedeki belirtilmezler. Dolayısıyla kelimeleri telaffuz ve anlam bağlamında anlamlandırmada bir belirsizlik ortaya çıkmaktadır. Uzun ünlüler kelime içinde belirtilmelerine karşın (a,u,i) bunlar da benzer bir güçlüğü açar. Farsçada pek çok ön ek ve kelime türetmek için kullanan son ek bulunmaktadır ve bazı çoğul sözcüklerde olduğu gibi bu eklerin bazıları Arapçadır (Zanjani, 2015: s.3). Buna ek olarak, Farsçada iki ve daha fazla ismi birbirleriyle ilişkilendirmek için kullanılan ve “izâfe ünlüsü” (tamlama işaretleri ve diğerleri) olarak adlandırılan işaretli unsurlar çoğu durumda sözcük öbeğinde yer almazlar. Bu durum, bir cümlede yer alan isimlerin ve onların değiştiricileri (sıfat, zarf) ile ilişkisini tespit etme konusunda bir zorluk yaratmaktadır (Shamsfard, 2011: s.66). Örnek olarak “در کهنه خانه آنها” öbeğindeki sözcükler için birbirleriyle ilişkilerini belirten bir işaret konulmamıştır. Dolayısıyla da öbekteki isimler arasındaki ilişkiyi teşhis etmede bir güçlük doğmaktadır. Doğal dil işleme alanında kelimelerin sınır işaretlerini anlamada tamlama unsuru büyük rol oynamaktadır (Amtrup, 2001: s.21).

– Segmentasyon Belirsizliği: Farsçada metinleri oluşturan sözcükleri yazmak için harflerin birden fazla şekli (başta, ortada, sonda) yararlanır. Ayrıca yazılı metin oluşturma sırasında doğal olarak başvuru ve kelime sınırlarını belirlemek için kullanılan boşluklar da Farsçada bir sınır işareti olarak kullanılmayabilirler. Bu boşluklar kelimelerin içinde veya kelime arasında görünebilirler. İki kelime arasında boşluk olmayabilir veya bazı kelimelerin yazımında boşluklar farklı (yarım boşluk) olabilir. Bu durum, metinlerin yapay zekâ dil modellerinde ayrıştırılmasını ve dil bilimsel analizini de zorlaştırır (Shamsfard, 2010: s.859). Örnek olarak; “میگذرد” “میگذرد” “میگذرد” geniş zaman çekimli fiilde “می” öneklerinin üç farklı boşluk tercihi ile yazılabileceği görülmektedir.



– Yapısal Belirsizlik: Farsçada yerleşik bir kanonik öge dizilimi düzeni bulunur. Ancak dildeki çeşitli süreçler nedeniyle zaman zaman bu kanonik öge düzeninde istisnalar meydana gelmektedir (Basiri, 2014: s.2) “Bu süreçler arasında “scrambling” (karıştırma), “verb preposing” (yüklem öne alınması), “postponing” (erteleme), “dislocation” (yer değiştirme), “clefting and pseudoclefting” (cümlelerin ikiye ayrılması ve yan cümlelerin başa alınması) ve “topicalization movement” (konu hareketi) gibi dil bilimsel yapılar yer almaktadır (Shamsfard, 2011: s.65). Bunun dışında mastarların kök çekimlerinde meydana gelen değişiklikler, isim ve sıfatlardan türetilen unsurlar ve bir file ait parçaların cümle içinde birbirinden ayrılıp uzun mesafe bağımlılıklar yaratması Farsça metin çevirisindeki diğer zorluklardandır. Aşağıdaki örnekte “باعث شدن” bileşik fiiline ait unsurlar üzerinden uzak mesafe bağımlılık ilişkisi incelenebilir.

خشکسالی باعث افزایش نگرانی کشور های همسایه می شود.

Amtrup, (2000), Sarli (2017) ve Zanjani (2015) Farsça doğal dil işleme sürecinin önündeki zorluklar ve çözüm önerileri üzerine yaptıkları çalışmalarda kapsamlı değerlendirmelere yer vermişlerdir.

Çeviri ve metin üretimi başarısızlığının en önemli nedenlerinden birinin de yapay zekâ dil modellerine İngilizce dışında kalan diğer doğal dillerden yeterince girdi sağlanamaması olduğunu eklemek gerekir. Başka bir ifadeyle bir doğal dilden sağlanan girdi miktarı arttıkça uygulamanın aynı dilde daha çok geliştiği ve iyileştiği gözlenmektedir. Zira yapay zekâ çalışma prensibinde büyük veri setlerinin karşılaştırılması, sentezlenmesi ve iyileştirilmesi yer almaktadır. Örnek olarak ChatGPT dil modelinden sizin için Farsçada ismin hallerini anlatmasını isterseniz muhtemelen bir oranda hatalı bir veri sunacaktır. Ancak siz dil modeline hata yaptığınızı söyleyebilir ve doğru bilginin ne olduğunu yazabilirsiniz. Böylece uygulama bu bilgiyi düzelterek iyileşme sağlayacaktır.

Bunun dışında ChatGPT gibi modellerin metin çevirisi ve metin üretimi gibi görevlerde kendi dinamiklerinden kaynaklanan bazı sınırlamalar da vardır. Bunlar arasında; bilgi eksikliği, anlam karmaşıklığı, bağlam eksikliği, uzun mesafeli bağlantılar, duygu ve niyetlerin anlaşılması, yaratıcılık ve yanlış bilgi üretimi gibi etkenleri sıralayabiliriz. ChatGPT üretildiği veri yığını ile sınırlıdır. Doğal olarak modelin eğitimi sırasında veriler arasında yer almayan bilgileri sunmakta zorlanmaktadır. Uzmanlık alanlarındaki terimleri veya konuları anlama ve doğru bir şekilde ifade etme konusunda da sınırlıdır. ChatGPT gibi modeller doğruluğu tartışmalı bilgilerle de eğitilebildiğinden yanıltıcı bilgiler vermesi de olasıdır. Bu sınırlamalar, başarılı çıktıların varlığıyla beraber dil modelinin güvenilirliğinin sorgulanması gerektiğini göstermektedir. Özellikle önemli veya hassas metinlerde insan müdahalesinin gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Bu çalışmanın uygulama bölümünde doğal dilde metin girişi yoluyla ChatGPT dil modelinin Farsça-Türkçe çeviri verimliliği, güvenilirliği, tutarlılığı ve metin üretimi sınırlarına bakacağız.

## Uygulama bölümü

Uygulama bölümü edebî metin çevirisi, basın metni çevirisi, günlük konuşma metni çevirisi, askerî metin çevirisi ile metin üretimi konularını içermektedir. Bu bölümde ChatGPT dil modelinin çeviri ve metin üretimi konusundaki etkinliği, verimliliği, doğruluğu ve sınırlarının Türkçe-Farsça dil çifti için bir değerlendirmesine yer verilecektir. Değerlendirmemizin örneklem kümesinin sınırlı olduğunu, daha kesin sonuçlar için daha çok uygulamaya ihtiyaç duyulduğunu belirtmek gerekir.

## Edebî metin çevirisi

Edebî metinler metaforik örgüleri ile karmaşık dil bilgisel yapılarından kaynaklanan zorlukları nedeniyle insan çevirmenler için de oldukça zorlayıcı metinlerdir. Yabancı dil eğitimi sürecinde de çeviri kapsamında sıklıkla başvuru yapılan metinler olduklarını görmekteyiz. Aşağıda Samed Bihrenği'nin 1968 yılında yayımlanan *Küçük Kara Balık* adlı masal kitabının giriş bölümünden alınan edebî bir metnin ChatGPT uygulamasıyla gerçekleştirilen çevirisine yer verilmiştir.

**SORU:** Farsça dilinde girilen metni Türkçeye çevirebilir misin?

"شب چله بود. ته دریا ماهی پیر دوازده هزار تا از بچه ها و نوه هایش را دور خودش جمع کرده بود و برای آنها قصه می گفت:

«یکی بود یکی نبود. يك ماهی سیاه کوچولو بود که با مادرش در جویباری زندگی می کرد. این جویبار از دیواره های سنگی کوه بیرون می زد و در ته دره روان می شد. خانه ماهی کوچولو و مادرش پشت سنگ سیاهی بود؛ زیر سقفی از خزه. شب ها، دوتایی زیر خزه ها می خوابیدند. ماهی کوچولو حسرت به دلش مانده بود که يك دفعه هم که شده، مهتاب را توی خانه شان ببیند!» (Bihrenği, 1968)

## Cevap ChatGPT:

Gece vaktiydi. Denizin derinliklerinde yaşlı bir balık, on iki bin kadar yavrusunu ve torunlarını etrafında toplamıştı ve onlara hikâyeler anlatıyordu.

"Bir zamanlar, bir varmış bir yokmuş. Küçük siyah bir balık, annesiyle birlikte bir derecikte yaşardı. Bu derecik dağların taş duvarlarından doğar ve vadide akan bir nehir haline gelirdi. Küçük balık ve annesi, siyah bir kaya arkasında, sazların çatısının altında bir evde yaşarlardı. Geceleri, ikisi de otların altında uyurlardı. Küçük balığın içinde bir özlem hissi vardı, bir kez olsun evlerindeki ay ışığını görebilmek için!"

Çalışmamızda öncelikle ChatGPT yapay zekâ dil modelinin imla kurallarıyla son derece angaje olduğunu gözlemlediğimizi ifade etmek gerekir. Noktalama ve diğer imla işaretleri çevirinin durumunu önemli ölçüde belirlemektedir. Benzer bir tespiti Mohammadi insan ve yapay zekâ üretimi metinlerin ayırt edici özelliklerini araştırdığı çalışmasında vurgulamıştır (Mohammadi, 2023: s.21). Farsça alfabe ve kendine özgü imla kurallarından doğan zorluklar da çeviride belirsizliklere yol açabilmektedir. Bu zorluk yapay zekâ çevirisi için de söz konusudur. Bu çerçevede gerekli noktalarda metnin imlası tarafımızca yeniden yapılmıştır. Bu uygulamamızda metnin bütünsel çevirisine baktığımızda ChatGPT'nin başarılı bir çeviri sunduğunu söyleyebiliriz. Ancak çeviri metni edebî bir metin olduğundan kültürel bağlamlarla beraber düşünülmesi gereken bazı ifadelerin ve karmaşık dil bilgisel örüntülerin hedef dile yansıtılmadığını görmekteyiz.

Çeviri metninin ilk cümlesinde yer alan özel ad -aynı zamanda kültürel bir unsur- (شب چله) Türkçe çeviriye yansıtılmamıştır. İranlıların bir ritüel çerçevesinde kutladıkları 21 Aralık gecesi gerçekleşen ekinoksa verdikleri ad olan Şeb-i Çille aynı zamanda Şeb-i Yelda adıyla da bilinir. Yazarın nicel bir çokluğu ifade için kullandığı ve mübalağa içeren "دوازده هزار تا از بچه ها و نوه هایش" ifadesi Türkçeye gerçek bir sayısal ifade olarak yansıtılmıştır. Farsçada tekil bağlamı temsil eden "ته" sözcüğünün ise Türkçeye biçimbilimsel eşdeğerlilik yerine uyarılama metodu tercih edilerek çoğul bağlamda "derinlikler" şeklinde çevrildiğini görüyoruz. Fiillerin zaman çekimleri ve özne-yüklem uyumuna baktığımızda tutarlı bir seyir görünmektedir. Tırnak içi ifadeyle başlayan bölüme baktığımızda cümleye kaynak metinde olmayan bir ifadeyle ("bir zamanlar") başladığını görüyoruz. Devam eden cümlede "ki"li bağlı cümlenin Türkçeye basit cümle şeklinde çevrildiği görülmektedir. Kaynak metinde geçen "جویبار" "ırmağ" sözcüğünü ikinci anlamı olan "derecik" olarak çevirmeyi tercih etmiştir. Kaynak metindeki;

خانه ماهی کوچولو و مادرش پشت سنگ سیاهی بود؛ زیر سقّی از خزه.

İfadesi iki cümleden oluşmaktadır. Birinci cümle isim cümlesi ikinci cümle ise eksilteli cümledir. Cümlelerin ortak öznesi “ev” sözcüğüdür. Ancak hedef dildeki çeviride başka öğelerin özne konumuna geldiğini görmekteyiz. ChatGPT bu iki cümleyi yorumlayarak çevirmiştir. Bu da kaynak metinde olmayan ekleme-çıkarma işlemi yapmasına neden olmuştur. Cümleyi kaynak metinde olmayan tek bir fiil altında (“yaşarlardı”) toplamış kaynak metindeki isim cümlesini fiil cümlesine çevirmeyi tercih etmiştir. “خزه” (“yosun”) sözcüğü için Türkçede “sazlık” karşılığını bulmuş ancak bu sözcükbilimsel olarak doğru bir anlam değildir. Devam eden cümlede aynı sözcüğü bu kez “ot” olarak çevirmiştir. Son cümledeki dil bilgisel örüntüyü karmaşık bulduğundan daha sade bir ifadeye başvurmuştur. Söz konusu cümlede öyküleyici anlatım tarzında “که” edatıyla birbirine bağlanan iki yan cümle ile bir asıl cümleden oluşan bir cümle yapısı vardır. ChatGPT “ki” edatının yarattığı karmaşık örüntüyü çözümlenememiştir. “Bir kez olsun ay ışığını evlerinde görmek için...” şeklinde çevrilebilecek “ki”li bağlı yan cümleyi “evlerindeki ay ışığını görebilmek için” gibi hatalı bir ifadeyle çevirmiştir. Cümlelerin Farsçadaki yapısal zorluklardan kaynaklanan sebeplerden dolayı insan çevirmen tarafından çevrildiği takdirde de uyarılma tekniğinin kullanılacağını belirtmek gerekir.

## 2. Günlük konuşma dili çevirisi – diyalog

**Soru:** Tırnak içinde Türkçe verilen diyalog metnini Farsçaya çevirir misin?

“Ali: Selam Merve, nasılsın?”

Merve: Selam Ali! İyiyim, teşekkürler. Sen nasılsın?

Ali: Ben de iyiyim, sağ ol. Bugün ne yapıyorsun?

Merve: Bugün derslerim var. Sonra arkadaşlarla buluşup kahve içmeyi planlıyorum. Senin günün nasıl geçiyor?

Ali: Güzel, umarım derslerin iyi geçer. Ben de işe gitmek üzereyim. Akşam spor salonuna uğrayıp sonra evde bir film izlemeyi düşünüyorum.

Merve: Spor yapmak iyi fikir! Hangi filmi izlemeyi düşünüyorsun?

Ali: Henüz karar vermedim, belki yeni bir komedi filmi seyrederim. Önerin var mı?

Merve: Eğer komedi istiyorsan, "Son Kahkahaya Kadar" adlı filmi tavsiye ederim. Çok eğlenceli.

Ali: Harika, onu izlerim öyleyse. Teşekkürler!

Merve: Tamam, hoşça kal Ali! İyi çalışmalar ve keyifli sporlar dilerim. Sonra konuşuruz!

Ali: Teşekkür ederim, sana da iyi günler dilerim. Görüşmek üzere!”

**Cevap ChatGPT:**

"علی: سلام مرو، حالت چطوره؟"

مرو: سلام علی! مرسی، حال خوبه. تو خودت چطوری؟

علی: من هم خوبم، ممنون. امروز چه کار می‌کنی؟

مرو: امروز درس هام هست. بعداً با دوستام قرار گذاشتیم و قهوه می‌نوشیم. روزت چطور می‌گذره؟

علی: خوبه، امیدوارم درس هایت خوب پیش بره. من هم به سمت محل کار رفتم. عصر کمی به باشگاه سر می‌زنم و بعد خونه فیلم می‌بینم.

مرو: ورزش خوبه! چه فیلمی می‌خواهی ببینی؟

علی: هنوز تصمیم نگرفتم، شاید یه فیلم کمدی جدید ببینم. نظرت چیه؟

مرو: آگه کمدی دوست داری، بهت "تا آخر خنده" رو پیشنهاد می‌کنم. خیلی خنده‌داره.

علی: عالی، اونو حتماً می‌بینم. مرسی!

مرو: خب، خداحافظ علی! بهت موفقیت‌های خوب و ورزش‌های خوشایند آرزو می‌کنم. بعداً حرف می‌زنیم!

علی: ممنونم، امیدوارم روزهای خوبی رو داشته باشی. به امید دیدار!"

Özel adların çevirisi Farsçada zaman zaman sorunlara yol açabilmektedir. Özel isimlerin büyük harf ile başlaması ve aldıkları eklerin belirli işaretlerle isimlerden ayrılması kuralı Farsça alfabe için söz konusu değildir. Yapısal belirsizliklerden doğan öge dizilimindeki değişimler ise isimleri tespit etmeyi zorlaştırabilir. Bir diğer zorluk ise sözcükleri oluşturan ünlü seslerin (sembollerle gösterilirler) sözcükte yer almamasıdır. Söz konusu çeviride "Merve" isminin son sesi olan "e" ünlüsü Farsçada "ه" ile karşılmalıdır. AI dil modelinin ismin sonunda yer alan bu "e" sesini ("مرو") Farsçaya çevirmediğini görüyoruz. Bunun dışında Türkçedeki "iyi günler", "iyi sporlar" ifadelerini de biçimbilimsel eşdeğerlilikle yani hedef dilde de çoğul halleriyle çevirerek kültürel bağlamı yakalayamamıştır. Bu hatalarla beraber ChatGPT'nin günlük yaşamdan alınan bir diyalog metnini çok küçük detaylar dışında son derece doğru bir eşdeğerlilikle hedef dile çevirdiğini söyleyebiliriz. Ayrıca kaynak dilde resmi dildeki kurallara göre oluşturulan metin ChatGPT dil modeli tarafından hedef dile çevrilirken konuşma Farsçasındaki kurallar uygulanmıştır. Bu oldukça dikkat çekici bir karar verme durumudur. Dil modelinin bu örnekte geçen günlük konuşma dilindeki tümceleri anlamlandırma ve işleme yeteneği de oldukça dikkat çekicidir.

**3. Basın metni çevirisi**

ChatGPT'nin basın diline hâkimiyeti ve Türkçe-Farsça çeviri kabiliyetini değerlendirmek amacıyla BBC Türkçeden aldığımız bir metni Farsçaya çevirmesini istedik.<sup>3</sup> Basın dili çevirisi kendine özgü kalıpları ve ifade biçimleri olan bir uzmanlık alanıdır. Bu metinler yabancı dil eğitiminde çeviri materyali olarak sıklıkla çeviri derslerinde kullanılırlar.

<sup>3</sup> <https://www.bbc.com/turkce/articles/c190wpv1vwo>

**Soru:** Türkçe dilinde girilen metni Farsça diline çevirir misin?

“Sudan'ın başkenti Hartum, huzurlu bir şehirden bir savaş alanına dönüşürken, Suudi Arabistan ve ABD, savaşan tarafları bir ateşkes anlaşmasını müzakere etmek için Cidde'ye çağırdı. Fakat Sudan uzmanı Alex de Wall bunun sadece kısa vadeli bir soluk aldıracağını düşünüyor. Arabulucular şu sorumlulukla karşı karşıya: Ateşkes görüşmelerinde nasıl bir yöntem ve gündem izleyecekleri, aynı zamanda Sudan'daki barış sürecinin nasıl bir yol izleyeceğini de belirleyecek.”

**Cevap ChatGPT:**

"Hartum, پایتخت سودان، در حالی که از یک شهر آرام به یک میدان جنگ تبدیل می‌شود، عربستان سعودی و ایالات متحده، طرف‌های درگیر را به جده دعوت کرده‌اند تا به یک توافق آتش‌بس مذاکره کنند. اما الکس دو وال، متخصص سودان، اعتقاد دارد که این تنها یک نفس کوتاه مدت خواهد بود. داوران در مقابل این مسئولیت قرار دارند: روش و دستور کاری که در مذاکرات آتش‌بس باید اتباع شود همچنین مسیری را برای فرآیند صلح در سودان نیز مشخص خواهد کرد."

Bu metnin Türkçeye de İngilizceden çevrildiğini belirtmek gerekir. Bu nedenle kaynak metin bazı ifade bulanıklıkları taşımaktadır ve ikinci bir çeviri sürecine girdiğinde muhtemel çeviri hataları doğal olarak artacaktır. Buna rağmen ChatGPT çevirisine baktığımızda bu metin için kesin bir başarıya çok yaklaştığını söylemeliyiz. Hedef dildeki metin tutarlı, anlaşılır, akıcı ve doğru bilgiler içermektedir. Elde edilen çıktı çeviride eşdeğerlilik ilkesiyle uyumludur. Bazı bağlaçların ve edatların dâhil olduğu karmaşık cümleleri bile Farsçada oldukça başarıyla ürettiğini ve sadeleştirme eğilimine girmediğini görmekteyiz. Yanı sıra bazı kelimelerin modern Farsçadaki karşılığını bulmakta zorlandığını söyleyebiliriz. Örneğin “arabulucu” sözcüğü için Farsçada “داور” sözcüğünü tercih etmiştir. Bu sözcük hukuk ve spor alanlarında “hâkim, hakem” anlamlarını taşısa da yaygın olarak “hakem” anlamında sporda kullanılmaktadır. Modern Farsçada politik literatürdeki “arabulucu” kavramı için “میانجی” sözcüğünün tercih edildiğini görmekteyiz.

Bir kelimenin fiil ile ilişkisini belirleyen veya bir kelimenin bir cümle içindeki konumunu belirten “harf-i izâfe” kullanımı ile ilgili de bir adet hata mevcuttur. Birinci cümledeki “به یک توافق آتش‌بس” ifadesinde “برای” harf-i izâfesi yerine “به” edatının varlığını görmekteyiz. “به”nin bu tür kullanımına klasik Farsça ve edebî dilde rastlanılsa da modern Farsçada yerini “برای” edatına bırakmıştır. Bu tür hatalar harf-i izâfenin Farsçadaki kullanımının hedef dilde tam karşılanamaması dolayısıyla Farsça dilini sonradan öğrenenler tarafından da sıklıkla yapılmaktadır. Bu benzer hatanın Farsça öğrenen öğrenciler ile AI dil modelinin ortak hatası olması ilginçtir. Son olarak metnin sonundaki uzun ve karmaşık cümle İngilizceden Türkçeye çeviri sırasında bazı akıcılık sorunlarıyla karşılaşmıştır. Ancak ChatGPT kaynak dildeki bu bulanıklığa rağmen bağlamı son derece başarılı bir şekilde çözümleyerek hedef dilde akıcı ve tam bir metin yaratmıştır.

#### 4. Askerî metin çevirisi

ChatGPT'ye askerî terminolojiyi içeren Türkçe bir metni Farsçaya çevirmesi direktifi verilmiştir. Bir uzmanlık alanını ifade eden askerî çeviri ciddi bir disiplin ve hassasiyet gerektirmektedir. Bu tür çevirilerin önemi, askerî birimler, diplomatik ilişkiler, uluslararası iş birliği ve güvenlik amaçlarından ileri gelmektedir. Askerî çeviri, stratejik bilgi ve emirlerin doğru bir şekilde iletilmesini sağlayarak verimli bir iş birliğine yol açıp uluslararası güvenlik ve barışın korunmasına katkıda bulunur. Ancak bu stratejik konumuna rağmen askerî çevirinin bir uzmanlık alanı olarak üniversitelerin Çeviribilim bölümlerinde bağımsız bir ders niteliğinde kendine yer bulamadığını görmekteyiz (Yılmaz, 2021: s.3).

NATO ordularının ortak bir askerî terimler sistemi bulunduğundan bu ülke dilleri arasındaki çevirilerde eşdeğer karşılıklar bulmak nispeten kolay olmaktadır. Buna karşın İran gibi ülkelerin dillerinden yapılan çevirilerde eşdeğer karşılıklar bulmak için son derece titiz bir araştırma süreci gerekmektedir.

**Soru:** Tırnak içinde Türkçe dilinde girilen metni Farsçaya çevirebilir misin?

"Efendiler, artık Büyük Taarruz'dan söz açma sırası geldi. Bilirsiniz ki, Sakarya Meydan Muharebesi'nden sonra, düşman ordusu büyük ve kuvvetli bir grupla Afyonkarahisar-Dumlupınar arasında bulunuyordu. Bir başka kuvvetli grubuyla da Eskişehir bölgesindeydi. Bu iki grup arasında yedek kuvvetleri vardı. Düşman ordusunun teşkilatı, üç kolordu ve bazı müstakil birliklerin mevcudu da üç tümeni bulmaktaydı. Biz, Batı Cephesi'ndeki kuvvetlerimizi iki ordu halinde teşkilatlandırmış ve düzenlemiştik. Bizim bütün birliklerimiz on sekiz tümeni. Bundan başka üç tümenli bir süvari kolordumuz ve daha zayıf mevcutlu iki süvari tümenimiz vardı. Yalnız, Yunan ordusu, makineli tüfek, top, uçak, taşıt, cephane ve teknik malzeme bakımından daha üstün durumdaydı. Diğer taraftan bizim ordumuz süvari sayısı yönünden daha üstün bulunuyordu.<sup>4</sup>

**Cevap ChatGPT:** Tabii ki! İşte girilen metnin Farsça çevirisi:

آقایان، حالا وقت آمد تا از حمله بزرگ بگوئیم. شما می دانید که پس از نبرد میدان سقرا، ارتش دشمن با یک گروه بزرگ و قوی میان افیونکاراھسار و دولوپینار حضور داشت. یک گروه دیگر نیز در منطقه اسکی شهر بود. این دو گروه دارای نیروهای اضافی بودند. تشکیلات ارتش دشمن شامل سه کلان ارتش و سه تیپ مستقل بود. ما نیز نیروهای ما در جبهه غربی را به دو ارتش تقسیم و سازمان دهی کرده بودیم. کل نیروهای ما شامل هجده تیپ بود. علاوه بر این، یک کلان ارتش سوار منظم دارای سه تیپ و دو تیپ دیگر سوار منظم ضعیف داشتیم. اما ارتش یونان از نظر تسلیحات از ما برتری داشت. از سوی دیگر، ارتش ما از نظر تعداد سوار منظم ها برتری داشت.

ChatGPT dil modeli Atatürk'ün Nutku'ndan aldığımız bu Türkçe metni ancak belirli açılardan doğru çevirebilmiştir. Çevirideki önemli bazı hususlarda başarısız olmuştur. Örnek olarak metnin sondan ikinci cümlesini çevirmemiştir. Eksik çeviri, çeviride metinsel anlam ve metinsel bütünlük ilkesi gözetildiğinde kritik bir hatayı işaret eder. Zira cümleler arasındaki doğal bağıntıların, anlam ilişkilerinin ve mantıksal tutarlılıkların varlığı hedef dile ancak bütünsel bir çeviri yoluyla geçebilir. Metnin hedef dildeki bu eksik aktarımı ChatGPT'nin uzmanlık alanlarındaki çeviri pratikleri için dikkatle ele alınmayı gerektirmektedir.

Metin içinde; "Bir başka kuvvetli grubuyla da Eskişehir bölgesindeydi." cümlesini hedef dilde doğru çevirmemiştir. Hedef dilde sıfat tamlamasını atlamış, kaynak dilde nesne konumundaki unsuru hedef dilde özne konumuna getirmiştir. Devam eden cümlede yine kaynak metinde öznenin cümlede fiil ve bağlam yoluyla ifade edilmesinden kaynaklanan bir çeviri sorunu oluşmuştur. İlgili cümlede "Bu iki grup arasında yedek kuvvetleri vardı" cümlesinde özne daha önce zikredilen "düşman kuvvetleri veya Yunan ordusu" iken hedef metinde hem özne farklılaşmıştır hem de yanlış bir bağlam yaratılmıştır. Bu cümlede Türkçe metindeki yapısal belirsizlikten kaynaklandığını düşündüğümüz yanlış bir çeviri yapılmıştır. Bu çevirinin Farsçadaki düzenlenişi şu iki müstakil cümleyle mümkün olabilmektedir:

سازماندهی ارتش دشمن شامل سه سپاه بود و حضور برخی واحدهای مجزا به سه لشکر می رسید.

Bu hatalı çevirilerin dışında metinsel akıcılığın sağlandığını söylemek mümkündür. Zira bağlamsal hataların varlığı nadirdir. Örneğin cümlelerde sözcük dizimi yönünden belirsizliğe yol açacak bir

<sup>4</sup> Nutukta Büyük Taarruz/Kocatepe Büyük Taarruz Uygulama ve Araştırma Merkezi. <https://kbutam.aku.edu.tr/nutukta-buyuk-taarruz>.

karmaşa yoktur. Burada saptanan temel hata kaynak dildeki dil bilgisel unsurların (özne–yüklem) hedef dilde bu konumlarındaki kaymalarla ilgilidir. Kelimeler için hedef dilde bulunduğu karşılıklar için bir değerlendirme yapmak gerekirse; Farsça metinde taarruz sözcüğü için *حمله* (آفند), tümen için *تیپ* (لشکر), kolordu için *کلان ارتش* (سپاه), sözcükleri tercih edilmiştir. Bu sözcüklerin modern askeri terminolojideki karşılıkları parantez içi ifade edilmiştir. Yedek kuvvet, cephe, süvari birliği, ” gibi askeri kavramların ise modern Farsça askeri terminolojisindeki denklemleri ile çevrildiğini görmekteyiz. Kaynak metinden Farsçaya özel isimlerin çeviri sorununa bu metinde de rastlamaktayız. Türkçe metindeki “Sakarya” özel ismini Farsçaya “سقرا” şeklinde çevirmiştir. Buna ek olarak fiillerin özne – yüklem – zaman ilişkilerindeki tutarlılıkları tam uyumludur.

## 5. Metin üretimi

ChatGPT uygulamasına Farsça dilinde bir metin üretmesi direktifi verilmiştir. Uygulamanın bu bölümünde ChatGPT'nin Farsça dilinde fiilleri bağlam içinde doğru zaman, kişi ve nesnelere ilişkilendirme, sözcük dizimsel örüntüleri doğal dildeki kanunlara göre oluşturma, sözcük oluşumundaki ekleri doğru yansıtma ve bütünsel bağlam yaratma gibi yeteneklerini sınamak istiyoruz.

Soru: “Minu 11 yaşındadır ve gelecekte astronot olmak istiyor.” Bununla ilgili Farsça dilinde beş cümleden oluşan bir metin oluşturabilir misin?

**Cevap ChatGPT:** Tabii ki, Minu'nun astronot olma hayaline yönelik Farsça bir metin oluşturabilirim:

مینو یازده سال دارد و می‌خواهد در آینده یک فضاانورد شود. او علاقه‌مند به کشف کهکشان‌ها و سیارات است و همیشه سوالاتی در ذهن دارد که می‌خواهد به کمک مأموریت‌های فضاانوردی پاسخ دهد. مینو همیشه سخت کار می‌کند و علمی را دوست دارد؛ چرا که می‌داند که برای رسیدن به هدفش نیاز به دانش فراوانی دارد. او به خانواده‌اش افتخار می‌کند که او را در تحقق رویاهایش حمایت می‌کنند و همیشه او را تشویق می‌کنند. مینو میدانند که راه طولانی‌ای به‌درپایان است، اما از تصمیم خود برای تبدیل شدن به یک فضاانورد هیچگاه دست نخواهد کشید.

ChatGPT'nin son derece iyi bir metin ürettiğini söylememiz gerekir. Metinde tam bağlamsal tutarlılık ve büyük ölçüde dil bilgisel doğruluk söz konusudur. Metnin karmaşık cümle örgüsü, “ki”li bağlı cümleler ve fiillerin “iltizamı” çekimleri ile diğer özne–yüklem uyumları insan çevirisi kadar başarılıdır. Burada biçimbilimsel birkaç hataya değinmek istiyoruz. Öncelikle metinde geçen “علمی” sözcüğünün sonunda yer alan “ی” nin Farsçadaki “nisbet y’si” (“ی نسبت”) olduğunu belirtelim. Ancak metindeki bağlam burada ismin yalın halde gelmesini gerektirmektedir. Metinde “bilim” sözcüğünün aitlik bildiren ek ile gelmesi hatalıdır. Farsçada isimlere gelen ve “bir” (یک) anlamına gelen bir “y” daha vardır. Bu “y” isimleri tekillik ve belirsizlik yönünden niteleyebilir. Son cümledeki “راه طولانی‌ای” terkiibindeki “birlik ye’si” nin -ی وحت- sıfata değil terkipte kendisinden önce gelen isme (راه) gelmesi daha uygun olacaktır. Bu cümlede ayrıca hatalı ifadelerden (به‌درپایان) kaynaklanan bir karmaşa vardır. Türkçede ismin halleri olarak niteleyebileceğimiz ancak Farsçada daha geniş bir anlam çatisını ifade eden “harf-i izâfe” kullanımında da bir adet hata vardır. “از” harf-i izâfe ile kullanılan bir fiil olan “حمایت کردن” ile kullanılmıştır. Bu hata genel bir hata olup Farsça öğrenenler tarafından da sıkça tekrarlanmaktadır. Burada insan hatası ve makine hatasının bir ölçüde kesildiğini söylemek mümkündür.

## Sonuç ve öneriler

Bu değerlendirme, yapay zekânın dil çevirisindeki rolünü daha iyi anlamak ve Farsça mütercim tercümanlık bölümü öğrencilerine değerli bir bakış sunmak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Yapay zekâ tabanlı çeviri teknolojilerinin artan önemi göz önüne alındığında, bu çalışma Farsça dilinde çevirmenlik eğitimi alan öğrencilere, bu yeni teknolojinin potansiyel faydalarını ve zorluklarını anlama fırsatı

sunmaktadır. Aynı zamanda alandaki öğrencilerin, yapay zekâ destekli çeviri sistemlerinin ilerleyen dönemlerdeki rolünü daha iyi kavramaları ve bu teknolojiyi etkin ve bilinçli bir şekilde kullanmalarını amaçlamaktadır. Henüz bu alanda yapılmış herhangi bir çalışma bulunmaması nedeniyle de öncü bir çalışmayı temsil etmektedir. Çalışmamızda ChatGPT yapay zekâ dil modeli aracılığıyla Farsça-Türkçe dil çiftinde çeviri ve metin üretiminin sınırlarına baktık. Bu amaç kapsamında uygulama bölümü çeviride eşdeğerlilik bağlamı gözetilerek değerlendirilmiştir. Dolayısıyla metinsel anlam, cümle analizleri, metinsel bütünlük ve bazı gramer kurallarına uygunluk bu araştırmanın başlıca araştırma konusu olmuştur. Çalışmada daha geniş bir incelemenin konusu olan çevirinin morfolojik, sentaktik, semantik boyutları ile ilgilenilmemiştir.

ChatGPT için bir değerlendirmeye girişmeden önce uygulama bölümünde verinin sadece bir versiyonunu elde ettiğimizi belirtmemiz gerekir. Bilindiği gibi ChatGPT bir direktifi tekrar tekrar üretme kabiliyeti ile donatılmıştır. Ancak uygulamaya girdiğimiz veri özelinde çıktının tekrar üretilmesi için yeni direktif verilmemiştir. Ürünün ilk çıktısı değerlendirme malzemesi olarak kullanılmıştır. Bu kapsamda uygulama bölümünde elde edilen verilerden yola çıkarak ChatGPT uygulamasının doğal dilde metin çevirisi ve metin üretimi alanında büyük bir eşiği temsil ettiği sonucuna varmaktayız. Elde edilen çıktılarının her iki dil çifti için makul kabul edilebilirlik düzeyinde olduğunu söylemek gerekir. ChatGPT bağlam oluşturma, akıcılık ve özne- yüklem- zaman uyumu gibi konularda yüksek performans sergilemiştir. Dil modelinin bu genel başarısıyla beraber tespit ettiğimiz önemli başarısızlıkları ve dezavantajları da mevcuttur. Bu başarısızlıklar arasında; yanlış sözcük çevirisi, ekleme-çıkarma yapma, metnin bir kısmını atlama, bazı kelimeler için eski versiyonlarını önerme, cümle türlerini değiştirme, cümle unsurlarının hedef dildeki konumunu farklılaştırma ve özel isim çevirilerinde zorluklar gibi sınırlamalar tespit ettik. Bu saydığımız başlıklar çevirinin anlamını bozabilen ve çeviri doğruluğunu etkileyen önemli sorunlardır. Bu durum, modelin belirli dil yapıları ve kelime anlamlarını tam olarak kavrayamadığını ve dilin dil bilgisi kurallarını uygulama konusunda zorluklar yaşadığını göstermektedir. Bu yönüyle ChatGPT dil modelinin özellikle dil çiftlerinin farklı dil özelliklerine uyum sağlamak ve anlam düzeyinde doğru çeviriler üretmek için daha fazla geliştirilmeye ihtiyacı olduğu açıktır.

Edebî metinler, dilin yaratıcı ve sanatsal kullanımının yoğun olduğu eserlerdir ve çevirileri özel zorluklar içerir. ChatGPT dil modelinin çeviri başarısı edebî metinler için kesin değildir. Zira bir edebî metnin yaratıcılığını, yazarın tarzını ve edebî özelliklerini tam anlamıyla yansıtabilmek insan tecrübelerine dayanarak mümkün olabilir. Bu durumda edebî metinler gibi özgün ve karmaşık içeriklerin çevirisinde insan çevirmenlerin varlığı bir zorunluluk olarak devam edecektir. Bu noktada AI çevirisinin kalitesini artırmak için insan çevirmenlerin yönlendirdiği, yapay zekânın desteklediği melez modeller geliştirmek çeviriye büyük katkılar sunabilir.

Uygulama bölümünün Türkçe – Farsça basın dili çevirisi pratiğinin akıcı, tutarlı ve anlamlı sonuçlar verdiğini gözlemledik. Aynı şekilde, dil bilgisi açısından performansı etkileyicidir. Ancak bu pratiğin sadece bir metin için geçerli olduğunu hatırlatmak gerekir. Daha kesin sonuçlar için daha fazla basın metni girdisiyle sınama ihtiyacı bulunmaktadır. ChatGPT'nin askerî metin çevirisindeki başarısı sınırlıdır. İlgili metin çevirisinde elde ettiğimiz sonuçlardan hareketle, modelin belirli sözcükleri yanlış çevirdiğini ve bazı öğelerin konumlarını hedef dilde hatalı oluşturduğunu fark ettik. Bu hataların yanında askerî metin çevirisinde daha otantik kelime seçimleri ile metnin bir kısmının çevrilmeden bırakılması gibi çeviri için büyük risk teşkil eden sınırlamalarla karşılaştık. İnsan çevirmenler tarafından bilinçli bir şekilde yapılan ekleme – çıkarma pratiği her zaman mantıklı ve tutarlı bir zemine oturmaktadır. Ancak AI dil modellerinin bu türden bir tutarlılıkla hareket etmesi yani metin için önemli



ve önemsiz noktalar ile uyarlanabilir noktaları tespit edebilmesi söz konusu değildir. ChatGPT'nin bu tür uzmanlık metinlerinde çıktılarının doğruluğunu titizlikle sorgulamak gerektiği kanaatindeyiz. Dolayısıyla GhatGPT çevirisi bu tür hassas ve özel metinler söz konusu olduğunda mutlaka profesyonel öğreticiler ve çevirmenler tarafından denetlenmelidir. Günlük dil çevirisinde dil modeline Türkçe olarak girdiğimiz söz konusu metnin hedef dildeki çıktısının başarı oranının çok yüksek olduğunu değerlendirmekteyiz. Girdiğimiz örnek için ChatGPT'nin günlük dil ifadelerine, kalıplara ve konuşma dilinin özelliklerine son derece aşına olduğunu söyleyebiliriz. Son olarak ChatGPT dil modelinin metin üretimi görevinde umut verici bir performans sergilediğini, oluşturulan metnin tutarlı ve iyi yapılandırıldığını gözlemledik. Bu da ChatGPT'nin dil ifadesi ve yaratıcılık konusundaki yetkinliğini göstermektedir. Modelin anlamlı içerikler üretebilmesi, dil tabanlı uygulamaların değerli bir araç olmasını sağlamaktadır. Bu çalışmadan elde edilen sonuçlar ve gözlemler doğrultusunda, ChatGPT dil modelini Farsça metin çevirisi ve metin üretimi faaliyetinde kullanacak Farsça öğrencilerine yönelik aşağıdaki öneriler sunulmaktadır:

ChatGPT dil modeli verimlilik ilkesi açısından kullanıcıların hızlı çeviri ve metin üretimi ihtiyaçlarını karşılayabilecekleri bir araç olarak kullanılabilir. Ancak dil modelinin doğasında yer alan bazı sınırlar dolayısıyla uzmanlık alanları ve hassas çeviri durumlarında uzman değerlendirmesine başvuru ihtiyacı kesindir. Bu çerçevede dil bilimsel doğruluk ile metinsel tutarlılık uzman kişilerce beraber ele alınıp değerlendirilmelidir. ChatGPT dil modelinin karmaşık ve geniş bir bilgi ağını bünyesinde barındırmasından ileri gelen hatalar doğruluk ilkesinde de ciddi hatalar doğurmaktadır. Bu durumda çıktılarının doğruluğu bağımsız kaynaklar ve Farsça öğreticiler tarafından teyit edilmelidir. Bu çalışmada tespit edilen çeviri hatalarının geri bildirim yoluyla bir ölçüde iyileştirilebileceği ancak bunun mutlak kesinlik ifade etmediği unutulmamalıdır. Dil çevirisinin her zaman insan çevirmenler ile uzman eğitimcilerin denetimine muhtaç olduğu gerçeğinden hareketle bu dil modelinden elde edilen tüm çıktılar dilbilimsel ve kültürel normlara göre sorgulanmalıdır.

### Kaynakça

- Amtrup, J., Mansouri, H., Megerdooian, K. ve Zajac, R. (2001). Persian-English machine translation: an overview the shiraz project. *Memoranda in Computer and Cognitive Science, MCCSS-00-319*, 1-42.
- Arslan, K. (2020). Eğitimde yapay zekâ ve uygulamaları. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(1), 71-88.
- Aslan, E. (2018). Otomatik çeviri araçlarının yabancı dil öğretiminde kullanımı: Google çeviri örneği. *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, (39), 87-104.
- Aşkın, M.C., Balkul, H.İ. (2023) Bu kış kimse üşümayecek kitabının İngilizce çevirisinin makine çevirisi ile karşılaştırılması: Google Çeviri'nin yazın çevirisinde kullanılabilirliği üzerine bir inceleme. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 10(4), 117-131.
- Ateş, E. (2021). Doğal dil işleme (Natural language processing). *Siber Ansiklopedi: Siber Ortama Çok Disiplinli Bir Yaklaşım*. Ankara: Pegem Akademi. 169-174.
- Baker, M. (1992). *In other words: a coursebook on translation*. London, Routledge.
- Basiri, M.E., Nilchi, A.R., ve Ghassem-Aghae, N. (2014). A framework for sentiment analysis in Persian. *Open Transactions on Information Processing*, 1-14.  
<https://doi.org/10.15764/OTIP.2014.03001>
- Bassnett, S. (2003). The translation turn in cultural studies. In *Translation translation*. (s.433-449). Leiden: Brill.
- Bihrengi, S. (1968). *Mahi-e Siyah-e Kuchulu*. Tahran : Kanun-e Parvarish-e Fekri-ye Kudakan va Nowjavanan.

- Catford J. C. (1965). *A linguistic theory of translation : an essay in applied linguistics*. London : Oxford University Press.
- Çetiner, C. (2019). Makine çevirisi sonrası düzeltme işlemine (post-editing) yönelik kapsamlı bir inceleme. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 462-472.
- Delibaş, A. (2008). *Doğal dil işleme ile Türkçe yazım hatalarının denetlenmesi*. (Yüksek lisans tezi), İTÜ Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Doğu, M., Yılmaz, S. (2023). El-lişu ve'l-kilâb adlı romanın Arapçadan ve İngilizceden Türkçeye yapılan çevirilerinin eşdeğerlik açısından karşılaştırmalı analizi. *Filoloji Alanında Uluslararası Araştırmalar V*. Ankara: Eğitim Yayınevi.
- Güner, S. P. (2023). Çevirmen-bilgisayar etkileşiminin kilit bileşeni: doğal dil işleme. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Uluslararası Filoloji ve Çeviribilim Dergisi*, 5(1), 56-79.
- Habib, M. K. (2021). The challenges of Persian user-generated textual content: a machine learning-based approach. *2021 IEEE 29th International Requirements Engineering Conference Workshops (REW)*, 1-12. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2101.08087>
- Hermans, T. (2014). *The Manipulation of Literature (routledge revivals) : Studies in Literary Translation*. New York : Routledge.
- Hutchins, W. (2015). Machine translation: history of research and applications. C. Sin-wai (Ed.) In, *The Routledge Encyclopedia of Translation Technology* (120-136). London& New York : Routledge, Taylor & Francis Group.
- Karavın, H. (2016). Çeviri kuramları bağlamında eşdeğerlik kavramının izini sürmek. *Trakya Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 6(12), 125-144.
- Korkmaz, İ. (2019). Makine çevirisinin kısa tarihçesi. *International Journal of Social Humanities Sciences Research (JSHSR)*, (6), 155-166.
- LeCun, Y., Bengio, Y., ve Hinton, G. (2015). Deep learning. *Nature*, 521(7553), 436-444. <https://doi.org/10.1038/nature14539>
- Ludger, G. F. (2005). *Artificial intelligence - structures and strategies for complex problem solving* (5th ed.). New York : Addison- Wesley
- Marszałek-Kowalewska, K. (2010). Iranian language policy : a case of linguistic purism. *Investigationes Linguisticae*, (22), 89-103.
- Mohammadi, K. R. (2023). *Human vs machine generated text detection in Persian*. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.12610.96966>
- Nida E. A., Taber C. R. (1969). *The theory and practice of translation*. Leiden : E.J. Brill.
- O'Brien, S. (2012). Translation as human-computer interaction. *Translation Spaces*, 1 (1), 101-122. ISSN 2211-3711.
- Pinchuck I. (1977). *Scientific and technical translation*. London : Andre Deutsch.
- Saedi, C., Shamsfard, M., ve Motazedi, Y. (2009). Automatic Translation between English and Persian Texts. *Proceedings of the Third Workshop on Computational Approaches to Arabic-Script-based Languages (CAASL3)*. Ottawa, Canada. <https://aclanthology.org/2009.mtsummit-caasl.8>.
- Sadikov, T., Sarigül, K. (2021). Makine çeviri yöntemleri ve makine çevirisinin bugünkü durumu. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 10(1), 192-205.
- Sarli, N. G., Bayat, H., ve Adami, F. (2017). Comparing the standardization of Persian language in pre and post constitution periods. *Language Related Research*, 8(5), 205-234.
- Savory, T. H. (1968). *The art of translation* (3.ed). London: Cape.
- Shamsfard, M., Jafari, H. S., ve Ibeygi, M. (2010). STeP-1 : A Set of Fundamental Tools for Persian Text Processing. *Proceedings of the Seventh International Conference on Language Resources and Evaluation (LREC'10)*, 859-865.

- Somers, H. (2003). *Introduction. H. Somers, H. Somers (Ed.) In, Computers and translation.* Amsterdam& Philadelphia: John Benjamins Publishnig Company.
- Şeker, A., Diri, B. ve Balık, H. H. (2017). Derin öğrenme yöntemleri ve uygulamaları hakkında bir inceleme. *Gazi Mühendislik Bilimleri Dergisi*, 3(3), 47-64.
- Tok, Z. (2020). Makine çevirisi ve çeviri kuramları. *International Journal of Language Academy*, 31(31), 394-403.
- Wang L. (2023). The impacts and challenges of artificial intelligence translation tool on translation professionals. *Shs Web of Conferences*. 163(02021), 1-6.
- Yazıcı, Mine. (2007) *Yazılı Çeviri Edinci*. İstanbul: Multilingual Yayıncılık.
- Yılmaz, S. (2021). Askeri ve hukuki çevirilerde çevirmenin rolü. *Turkish Studies - Language and Literature*, 4(16), 2701-2710.
- Yılmaz S., Ceylan S. (2022). Arapça-Türkçe dil çifti özelinde karşılaştırmalı bir inceleme: çeviri ve müzik. *Akademik Hassasiyetler Dergisi*, 9(20), 267-282.
- Zanjani, M., Baraani-Dastjerdi, A., Asgarian, E., Shahriyari, A., ve Kharazian, A. (2015). A New experience in Persian text clustering using FarsNet ontology. *Journal of Information Science and Engineering*, 31, 315-330.

## بازتاب اندیشه‌های رندی و ملامتی در اشعار حافظ

Aydın ERYILMAZ<sup>1</sup>

Ali Taher HAMADALI<sup>2</sup>

**APA:** Eryilmaz, A. & Hamadali, A. T. (2023). بازتاب اندیشه‌های رندی و ملامتی در اشعار حافظ. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (36), 1222-1240. DOI: 10.29000/rumelide.1369581.

### چکیده

اندیشه‌ی حافظ شالوده‌های استواری دارد که شرح و گزارش شعر حافظ بدون دخالت دادن آنها، به نتیجه‌ی مطلوب و موجبی دست نخواهد یافت. این بنیان‌ها که در حقیقت همان دغدغه‌ها و دل‌مشغولی‌های روزانه‌ی حافظ است و استخوان‌بندی تفکر او را تشکیل می‌دهند، در شعر حافظ متعدد است. از میان این اندیشه‌ها، بازتاب اندیشه‌های رندی و ملامتی در شعر وی فراوان است. خواجه در اشعارش اغلب از خود به عنوان رندی پاک باخته و بی‌نیاز یاد کرده که با همه‌ی هشیاری و دانایی به آداب و رسوم و مقررات اجتماعی بی‌اعتناست. وی از ریا و تزویر زاهدان درونی در رنج و اضطراب است و حتی صوفیان ریایی را که به طریقت حافظ انتساب می‌ورزند ولی اهل ظاهر بوده و در زنده پوشی و قلندری تظاهر می‌کنند سخت سرزنش می‌کند و در اشعار خود دام حيله و تزویر این ظاهر پرستان را پاره می‌سازد. همچنین حافظ شیرازی در سروده‌های فراوانی اندیشه‌های اساسی ملامتی را بیان کرده است. او در این اشعار با به کار بردن الفاظی چون باده‌خواری و تظاهر به آن، بت‌پرستی و نظر بازی و معاشرت با زیبارویان و غلامان زیبارو و ترساجگانی که خدمت خرابات می‌کنند، خود را معتقد به آیین رندی می‌داند. در این پژوهش به بیان اندیشه‌هایی می‌پردازیم که حافظ در قالب اندیشه‌های رندی و ملامتی خود به آنان اشاره نموده است.

**کلید واژه:** حافظ، دیوان اشعار، اندیشه رندی و ملامتی، تظاهر به باده‌خواری، ریا.

## 72. Hafız Şirazi Şiirlerinde Rindlik ve Melametiye Düşüncesinin Yansımaları

### Öz

Hafız düşüncesinin sağlam temellerine dayandırılmayan şiirlerinin tasviri ve anlatımı istenilen ve hayal edilen sonuca ulaşmayacaktır. Günlük kaygı ve meşguliyetlere dayanıp düşünce iskeletini oluşturan bu temeller, onun şiirlerinde farklı şekilde karşımıza çıkmaktadır. Bu düşünceler arasında özellikle rindlik ve melametiye endişesi şiirlerinde daha baskındır. Hafız şiirlerinde genellikle kendisini, tüm farkındalığı ve bilgisine rağmen, sosyal geleneklerle düzeni göz ardı eden saf ve zavallı bir rind olarak tanımlar. Şiirlerinde kendini her şeyini tamamen kaybeden ve minnetsiz bir rind olarak tanıtan Hafız, onca bilgisine, farkındalığına rağmen görünüşte sosyal-adeptel kurallara uymayan birisi olarak yansıtır. O, ruhani görünümlü riyakâr ve hilekâr zahitlerin bu tutumlarından son derece rahatsız olup derin üzüntü duymaktadır. Hatta yırtık ve köhne elbiseler giyip halkı bu şekilde aldatmaya çalışan sofuları şiirlerinde şiddetli bir şekilde eleştirir. Hafız Şirâzî melametiye'nin esas-temel fikirlerini birçok şiirinde dile getirmiştir. Bu şiirlerde, şarap içme ve onunla rol yapma; putperestlik ve dikizleme gibi kelimeleri kullanıp meyhanelerde hizmet eden Hristiyan güzel kadınlar, güzel cariyelerle bağ kurarak kendisini Rindî ayinine inanan biri olarak tanımlar. Bu araştırmamızda Hafız'ın rind ve melametiye fırkalarına dair düşüncelerine değineceğiz

**Anahtar kelimeler:** Hafız, Divan, rindlik ve melametiye düşüncesi, riya, hile

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, İğdır Üniversitesi, Fars Dili ve Edebiyatı Bölümü (İğdır, Türkiye), igdir84@icloud.com, ORCID ID: 0000-0002-3221-8886 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 11.08.2023-kabul tarihi: 20.10.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1369581]

<sup>2</sup> Dr., Ministry of Higher Education and Scientific Research (Erbil, Irak), ali\_taher84@yahoo.com, ORCID ID: 0000-0003-1475-1369

## Reflection of Randy and Reproachful Thoughts In Hafez's Poems

Hafez's thought has solid foundations that the description and report of Hafez's poetry without their involvement will not achieve a desirable and justified result. Are numerous in Hafez's poetry. Among these thoughts, there are many reflections of Randy's and blame's thoughts in his poetry. In his poems, Khawaja often described himself as a pure, lost and needy Randi who, with all his awareness and knowledge, disregards social customs and regulations. He is in pain and anxiety because of the hypocrisy of inner ascetics, and he even blames the hypocrisy of the Sufis who are attributed to Hafez, but who are outwardly people and pretend to be dressed in rags and swindlers, and in their poems they are a trap of trickery. And the forgery of this appearance tears the worshipers. Also, Hafez Shirazi has expressed the basic ideas of blame in many poems. In these poems, he considers himself to be a believer in Randi religion by using words such as adultery and pretending, idolatry and the idea of playing games and associating with beautiful women and beautiful slaves and cowards who serve the ruins. In this research, we will express the thoughts that Hafez has mentioned in the form of his randy and reprimanding thoughts.

**Keywords:** Hafez, Poem Diwan, randy and reproachful thought, pretending to be a fan, hypocrisy

مقدمه

«فرهنگ غالب بر فضاي حافظ شناسي، يك فرهنگ صوفيانه، سنتي، و محافظه كار است. اين شيوة حافظ شناسي، الكوي كار خود را از سنت هاي گذشته و تفسير هايي مانند بدر الشروح مي گيرد، و در نتيجه بي هيچ اعتنايي به اصول و روش هاي يك پژوهش جدي! شعر حافظ را تفسير مي كند و آن را با آيين تصوف و عرفان انطباق مي دهد، و از اين طريق حافظ را در عداد صوفياني مانند نجم الدين رازي يا ابوالقاسم قشيري در مي آورد. در حالي كه نتيجه چنين كاري با مباني تفكر حافظ كه در سراسر شعر او مشهود است، منطبق نيست! اما چنانچه آشنائي با شعر حافظ از طريق بنیان های تفکر او صورت پذیرد، و اجزا و عناصر فرعي یا نامرئی اندیشه او به این بنیان ها ارجاع داده شود، نتیجه کار متفاوت از آن چیزی خواهد شد که حافظ شناسی رسمی و سنتی ارائه می دهد. (درگاهی، 87:1387)

تفكر حافظ چند بنیان اصلي و استوار دارد كه همه عناصر فكري و نیز راهبردها، رهنمودها، و رفتارهاي او در زندگي بر روي این بنیان ها بنا شده است. از این رو آشنائي با اندیشه و آيين حافظ، مستلزم شناختن این پایه ها و بنیان های اصلي تفكر اوست و بدون چنين تمهيدي نمی توان در راه یافتن به دنياي اندیشه و گشودن گره هاي فكري و درك ابهامات شعري او كامياب شد. با این وصف، بسیاری از مفسران شعر حافظ رسم کار را بر این گذاشته اند که از طریق تفسیر بیت به بیت غزل های او و یا گزینش چند غزل و کنار نهادن چندین برابر آن، حافظ را تفسیر کنند تا آنچه را که درباره او تصور می کنند به تأیید برسانند و چنانچه در میانه تفسیر، برخی از ابیات شعر او با پندارهاي آنان انطباق و هم خواني پیدا نکند، دست به تأویل و توجیه، و حتي تحریف ببرند و آنگونه بیت ها را از مفهوم حقیقي و آشکار خود تهی کنند! انگیزه این شیوة تفسیر آن است که بسیاری از مفسران شعر حافظ، درست برخلاف خود او، شدیداً محافظه کار بوده اند - چه در برابر سنت های حاکم، چه در برابر تفکر غالب، چه در برابر چرخ و فلک و غیر آن، که حافظ پیش روي همه آنها به اعتراض و گستاخي برمي خاست! - و در نتیجه همواره تفسيري از شعر حافظ به دست می دهند که با آن سنت های حاکم و تفکر غالب سازگار باشد، این تیره از مفسران حافظ هیچ شباهتي با او ندارند و شریعتي درست می گفت که: «حافظ اگر زنده بود با هیچ يك از اینان در يك كچه ساکن نمی شد». (همان، 110:1387)

ملامتیه

این گروه قبل از قرن پنجم هجری به این نام شهرت یافته اند. بنیانگذار این گروه ابوصالح حمدون قصار بوده است (رجایی، 1340: 97) و مشایخ بزرگی چون ابوسعید ابي الخیر از این مشرب اطلاع کافی داشته اند. (منور، 1354: 211؛ عطار، 1360: 265). اینان عقیده داشتند که قبول و توجه خلق، سالک را از راه حق باز می دارد، او مغرور شده به جلب خاطر مردم سرگرم می شود و در نتیجه از عنایت حق تعالی محروم می ماند، پس راه نجات آن است که فقط به اخلاص و محبت خدای تعالی، مشغول باشیم و به هیچ کس دیگر فکر نکنیم. به خوش آمدن یا بد آمدن مردمان پشت پا بزنیم و به خاطر سلامت باطن، تن به ملامت خلق بدهیم و با تحمل

تحقیر و ملامتی که مردمان بر ما روا می‌دارند، غرور نفس خودمان را در هم بشکنیم. (لغت نامه، ذیل کلمه ملامتی). اصول کلی اعتقادات گروه ملامتی را حمدون قصار (متوفی 271 قمری) چنین نقل کرده است: «باید که تا علم حق تعالی به تو نیکوتر از آن باشد که علم خلق، یعنی باید که اندر خلأ با حق تعالی معاملت نیکوتر از آن کنی که اندر ملأ با خلق، که حجاب اعظم از حق، شغلِ دل توست با خلق» (هجویری، 1366: 228).

احمد غزالی اوج کمال عشق را در ملامت می‌داند و آنرا برای سالک بسیار لازم و واجب می‌داند. او معتقد است که نباید حتی یک سر مو هم تعلق از او باقی مانده باشد: «کمال عشق ملامت است، ملامت خلق برای آن بود تا اگر یک سر موی از درون او یا از برون تنفسی دارد یا متعلق، منقطع شود» (غزالی، 1359: 6).

عزالدین محمود کاشانی ملامتی را گروهی مخلص و صادق معرفی کرده می‌گوید: «لامتی جماعتی می‌باشند که در رعایت معنی اخلاص و محافظت قاعده صدق، غایت جهد مبذول دارند و در اخفای طاعات و کتم خیرات از نظر خلق، مبالغت واجب دانند» (کاشانی، 1385: 115) و مدح و ذم، رد و قبول خلق از نظر ملامتی یکسان باشد. (تاریخ تصوف، غنی: 191).

بهره مندی حافظ از مشرب ملامتی

گروهی از ملامتی که تندروتر و بی باکتر هستند، قلندریه نامیده می‌شوند. (نیکلسون، 1361: 86) حافظ به صراحت از آنها نام برده و از شیوه و سبک آنها حمایت کرده و با بار معنایی مثبت از آنها سخن گفته و مشرب آنها را پسندیده است و حتی لازمه سیر و سلوک عارف را در قلندری بودن دانسته است:

وقت آن شیرین قلندر خوش که در اطوار سیر	ذکر یارب یا ربی در حلقه زَنار داشت (دیوان حافظ: 9)
--	---

او مشرب خاص قلندریه را در وانمود کردن به مخالفت با عقاید و آداب جامعه پسندیده است. مثلاً عامه مردم و پیشوایان دینی آنان، نور خدا را در کعبه می‌دانند و صوفیان طریق تجلی آنرا صومعه و خانقاه می‌پندارند، اما حافظ با شهادت و قدرت هر چه تمامتر، به جای کعبه و خانقاه، خرابات مغان را برمی‌گزیند و نور خدا را در آنجا می‌یابد و به همین دلیل است که می‌بینیم در دیوان وی ترکیبات مختلفی از "پیر" به کار رفته که بیش از همه "پیر مغان" است و تعبیری چون پیر می‌فروش، پیر خرابات، پیر پیمانہ کش و... که اکثر این ترکیبات به شیوه ملامتی و سبک اصطلاحات قلندری می‌باشد.

حافظ از مشرب ملامتی فراتر رفته و هرگز در چهار چوب عقاید آنها (از ملامت خلق نهراسیدن و مکتوم داشتن اعمال نیک) خود را اسیر و زندانی نکرده و حتی در عقاید و مشرب قلندریه (تخریب عادات و ترک آداب)، بسنده نکرده است بلکه می‌گوید «باید دلیر و جانباز بود و از غوغای عوام و تکفیر خواص بی‌می به دل راه نداد زیرا آنان خود گمراهند». (مرتضوی، 1365: 138)

مَتَّهَم گردانیدن خود

عارف و سالکی که تمایلات رندانه دارد، برای پاک کردن خود از آلودگی ریا و سالوس تهمت هایی ناروا بر خود می‌بندد تا از نظر خلق بیفتد. او از مسجد و صومعه بیرون می‌رود و سر از کوی مغان و خرابات در می‌آورد.

انتخاب عنوان رند که از نظر معنای ظاهری هم ردیف با کلماتی چون اوباش و قلاش، می‌خوار، خوش‌باش و مست و لایعقل است، خود نوعی تهمت بستن بر خویشان است. چنین شخصیتی تمام کارهایی را که در نظر عوام ناپسند است، به خود نسبت می‌دهد؛ یعنی خرابات نشین است، شراب می‌نوشد و در میخانه با شاهدان معاشرت می‌کند و نظر باز است. او خود را به انواع فسق و گناه و بی‌دینی متهم می‌سازد و لقب رند و قلاش و اوباش را برای خود انتخاب می‌کند و در واقع خود را پیرو آنان معرفی می‌کند.

«در واقع شاید بتوان گفت که در رفتار «لامتی» به استناد آنچه از احوال آنان به جا مانده نوعی سنت نگاه انتقادی به خود هست که البته به سمت نوعی تعذب و وسواس میل می‌کند. چنان که سلمی هنگام برشمردن اصول مذهب ملامتی می‌گوید: باید آدمی همواره خصم خویش باشد و در هیچ حالی از احوال از خود خرسند نباشد» (شفیعی کدکنی، 1387: 107).

اتهاماتی که رند بر خود می‌بندد عبارتند از:

الف : خودکام و بدنام و قلاش است، ظاهری نامناسب و گنهکارانه دارد و پیوسته در خرابات که محل انجام اعمال زشت است، سکنی می‌گزیند:

همچو حافظ به خرابات روم جامه قبا	بو که در بر کشد آن دلبر نوحاسته‌ام (غ: 311: 420)
یاد باد آن که خرابات نشین بودم و مست	و آنچه در مسجدم امروز کم است آن جا بود (غ: 204: 277)
من اگر رند خراباتم و گر زاهد شهر	این متاعم که همی بینی و کمتر زینم (غ: 355: 482)
مستی به آب یک دو عنب و ضع بنده نیست	من سالخورده پیر خرابات پرورم (غ: 329: 446)
خشک شد بیخ طر براه خرابات کجاست	تا در آن آب و هوا نشو و نمایی بکنیم (غ: 377: 514)

ب : مشغول شدن به محرّماتی نظیر باده‌نوشی، شاه‌دبازی و دعوت دیگران به انجام دادن این اعمال:

برو معالجه خود کن ای نصیحتگو	شراب و شاهد شیرین که را زبانی داد (غ: 113: 153)
شاهدان در جلوه و من شرمسار کیسه‌ام	بار عشق و مفلسی صعب است می باید کشید (غ: 240: 324)
دلبرم شاهد و طفل است و به بازی روزی	بکشد زارم و در شرع نباشد گنهش (391)
بر تو گر جلوه کند شاهد ما ای زاهد	از خدا جز می و معشوق تمنا نکنی (غ: 480: 654)

خمول و گمنامی و ترک شهرت و هیچ شمردن خود

ملاطمتیه برای گریز از حیل‌های نفس از انجام دادن هر عملی که منجر به مشهور شدن آنان به نیکی و پذیرش و ستایش نزد عموم مردم می‌شود، خودداری می‌کردند و بر عکس سعی داشتند در انجام کارهای شر و بد مشهور باشند. به همین سبب از اظهار هر اثر نیکی از خود ایا داشتند و در گمنامی محض می‌زیستند و اگر اثری مکتوب از خویش بر جای می‌نهادند، از روی ضرورت و ناچارای بوده است .

این مضمون در اشعار زیر دیده می‌شود :

ساقیا برخیز و درده جام را ساغر می بر کفم نه تا ز بر گر چه بدنمایست نزد عاقلان	خاک بر سر کن غم ایام را برکشم این دلق ازرق فام را مانمی خواهیم ننگ و نام را (غ 8: 13)
صوفیان جمله حریفند و نظرباز ولی	زین میان حافظ دلسوخته بدنام افتاد (غ 111: 150)
سیاه نامتر از خود کسی نمی بینم	چگونه چون قلم دود دل به سر نرود (غ 224: 304)
عبیم مکن به رندی و بدنمای ای حکیم	کاین بود سرنوشت ز دیوان قسمتم (غ 313: 422)
ساقی بیار جامی و از خلوتم برون کش	تا در به در بگردم قلاش و لالابالی (غ 462: 629)

## کتم اسرار

سکوت و نگهداشتن اسرار و اشارات و عبارات، سنتی ریشه دار در میان صوفیه و به ویژه ملامتیان است؛ زیرا هر کسی لیاقت آن را ندارد که این رموز با وی در میان نهاده شود و اسرار تنها باید با همرازان گفته شود.

در بسیاری از سروده های خواجه شیراز بر رعایت این اصل تأکید شده است. حافظ در برخی از اشعار خود سالک را به حفظ اسرار و نگه داشتن آن از نامحرمان توصیه می کند:

راز می که بر غیر نگفتیم و نگوییم شرح شکن زلف خم اندر خم جانان	با دوست بگویم که او محرم راز است کوته نتوان کرد که این قصه دراز است (غ 40: 59)
همه کارم ز خودکامی به بدنمای کشید آخر	نهان کی ماند آن رازی کز او سازند محفلها (غ 1: 1)
راز حافظ بعد از این ناگفته ماند	ای دریغ از داران یاد باد (غ 103: 141)
کلک زبان بریده حافظ در انجمن	با کس نگفت راز تو تا ترک سر نکرد (غ 139: 189)
هواخواه توام جانا و می دانم که می دانی ملا متگو چه دریاید میان عاشق و معشوق	که هم نادیده می بینی و هم ننوشته می خوانی نبیند چشم نابینا خصوص اسرار پنهانی (غ 474: 647)



## مبارزه با خودبینی، خودشیفتگی و خودخواهی

مبارزه با نفس و پرهیز از نخوت و خودبینی یکی از ارکان مهم ملامتیه به شمار می‌آید که این فرقه از هر طریق ممکن به آن اقدام می‌کردند. اصولاً هدف کلی آنان از انجام هر عملی نظیر دروغ بستن و اتهام زدن بر خویشان و تظاهر کردن به انجام اعمال ناپسند جهت مبارزه با نفس و برتری بینی نفس خویش بوده است. آنان با برانگیختن حس تنفر دیگران که منجر به بدنامی و آزار و اذیتشان می‌شد، نفس خود را تحقیر می‌کردند و معتقد بودند که نفس آدمی همیشه در صدد تسلط بر دل انسان است و افزون طلبی و جاه طلبی و برتری جویی همه از تسلط نفس بر آدمی سرچشمه می‌گیرد.

حمدون قصار (پیشوای ملامتیه) در این مورد می‌گوید: «هر که ندارد که نفس او بهتر است از نفس فرعون، کبر آشکار کرده است» (عطار نیشابوری، 1370: 403).

حافظ نیز بارها به این مساله اشاره نموده و در اشعار خود به مبارزه با نفس و خواهش‌های نفسانی برخاسته است. اهمیت این امر تا جایی است که از منظر حافظ پس از ورود به عالم عشق و حقیقت، قدم نخست جهت طی این منزل، بیرون کردن هوا و هوس از دل است:

پاراسایی و سلامت هوس بود ولی	شبه‌های می‌کند آن نرگس قتان که مپرس (غ: 271: 367)
سحر با باد می‌گفتم حدیث آرزومندی دعای صبح و آه شب کلید گنج مقصود است قلم را آن زبان نبود که سر عشق گوید باز الا ای یوسف مصری که کردت سلطنت مغرور جهان پیر رعنا را ترحم در جیلت نیست همایی چون تو عالی قدر حرص استخوان تا کی در این بازار اگر سودیست با درویش خرسند است به شعر حافظ شیراز می‌رقصند و می‌نازند	خطاب آمد که واثق شو به الطاف خداوندی بدین راه و روش می‌رو که با دلدار پیوندی ورای حد تقریر است شرح آرزومندی پدر را باز پرس آخر کجا شد مهر فرزندی ز مهر او چه می‌پرسی در او همت چه می‌بندی دریغ آن سایه همت که بر ناهل افکندی خدایا منعم گردان به درویشی و خرسندی سیه چشمان کشمیری و ترکان سمرقندی (غ: 440: 598-599)
شور شراب عشق تو آن نفسم رود ز سر	کاین سر پر هوس شود خاک در سرای تو (غ: 411: 559)
تا فضل و عقل بینی بی معرفت نشینی	یک نکته ات بگویم خود را مبین که رستی (غ: 326: 412)

از آنجایی که لحن کلام و سبک گفتار ملامت گونه حافظ ایجاب می‌کرده است او از نفس خود به فریاد و فغان بر آمده و خطاب به او می‌گوید اگر تو بگذاری من در گدایی، به اوج پادشاهی خواهم رسید:

مرا گر تو بگذاری ای نفس طامع	بسی پادشاهی کنم در گدایی (غ: 492: 673)
------------------------------	---

او تنفر خود را از نفس نافرجامش اینگونه اعلام کرده است:

باده در ده چند از این باد غرور	خاک بر سر نفس نافرجام را (غ: 8: 13)
--------------------------------	--

او مدعیان و خودخواهان را انسانهایی مغرور می‌داند که بویی از عشق و مستی نبرده اند:

با مدعی مگوئید اسرار عشق و مستی	تابی خبر بمیرد در درد خود پرستی (591: 435ع)
---------------------------------	--

## طنز و استهزا به مقدسات

از ویژگی‌های بارز رند، طنز و دهن کجی به مقدساتی است که زاهدان ربایی و صوفیان تزویر پیشه آن را دستاویزی برای رسیدن به مطامع نفسانی و منافع شخصی خویش قرار می‌دهند تا هیچ کس از اعمال زشت و ننگین آنها اطلاع نیابد. او با بینش عمیق و نقادی که دارد مقدسات سالوسان و زهد فروشان و صوفی نمایان را مورد استهزا قرار می‌دهد و با طنز نیش‌آلود و گزنده خود نقاب از چهره واقعی این گونه افراد برمی‌دارد. شفیع کدکنی درباره طنز قلندریان می‌نویسد: «طنز قلندران، طنزی است که گاه ساختارهای تثبیت شده را نشانه می‌رود و رندانه از آن تعدب حاکم بر رفتار «ملامتیان» می‌گیرد. به همین دلیل، شاید بتوان گفت که رفتار «قلندران» گاه رنگی از یک نوع اعتراض صریح و در عین حال رندانه به خود می‌گیرد و با زبانی گزنده، نظم موجود دوران خود را دست می‌اندازد که اوج آن را می‌توان در طنز صریح و در عین حال هوشمندانه «عبید زاکانی» مشاهده کرد» (شفیعی کدکنی، 1387: 371).

«سر به سر گذاشتن ملایم و ظریفانه با معتقدات و مقدسات یکی از اضلاع و بلکه ارکان طنز حافظ است. بعضی‌ها به قول خود حافظ از خنده می‌در طمع خام می‌افتند و با دیدن طنزپردازی‌های حافظ در اطراف مقدسات دین و عرفان (معاد، بهشت، روزه، نماز، صوفی، محتسب، فقیه، وقف، خانقاه، خرقة، تسبیح و سجاده) نتیجه می‌گیرند که حافظ بی‌دین یا لااقل سست‌اعتقاد بوده است. حال آن‌که انتقاد حافظ فرع بر اعتقاد اوست» (خرمشاهی، 1373: 150)

جای این سؤال هست که روزه و نماز و تسبیح و سجاده و مقدسات دیگر نمادها و ارزش‌های دینی والایی هستند، پس چرا حافظ با این ظرایف و ذخایر معنوی در افتاده است، مگر موضوع مبارزه قحط بوده است؟ پاسخ این است که قرائت قرآن و نماز و روزه و ذکر تسبیح و سجاده در عین آن‌که قدسی و بس مقدس‌اند، ولی متأسفانه همواره خالص و مخلصانه و پاک و پیراسته نیستند. اگر هرگونه قرائت قرآن ارزشمند است، پس چرا حضرت ختمی مرتبت فرموده‌اند: «رب تال القرآن و القرآن یلعنه» (بحارالانوار، 92: 184) یعنی چه بسیار خواننده قرآن که قرآن لعنتش می‌کند. یا خود قرآن مجید نمازگزاران بی‌حضور قلب را سرزنش می‌فرماید: «ویل للمصلین. الذین هم عن صلاتهم ساهون» (سوره ماعون، 4-5): «وای بر نمازگزارانی که از نماز خویش غافلند». یا شیخ اجل سعدی به قرآن خوان بد ادای متظاهر می‌گوید:

گر تو قرآن بدین نمط خوانی	ببری رونق مسلمانی
---------------------------	-------------------

پس هر نماز و قرائت قرآن، اصیل و ارزشمند و مایه رونق مسلمانی نیست. بزرگترین آفت این عبادات و مقدسات، ریا و رعونت است. او معتقد است، رندی و می‌خوارگی و شادخواری، بی هیچ تردید، بر تزویر با قرآن برتری دارد و نه تنها گناه نیست، بلکه ابعاد مثبت نیز می‌یابد؛ زیرا یک سوی مستی راستی است و ریا نزد اهل دل، جز شرک نیست: «شرك اصغر بر دو قسم است، دو گروه را: مومنان را ریاست در عمل و ترك اخلاص در آن و عارفان را التفات است با عمل و طلب خلاص به آن. شداد اوس گفت: رسول خدا را دیدم که می‌گریست. گفتم: یا رسول الله! چرا می‌گریی؟ گفت: می‌ترسم از اُمت خویش اگر شرک آرند، نه آن که بت پرستند یا آفتاب و ماه پرستند؛ لیکن عبادت به ریا کنند و خلق را با حق در آن عمل، انباز کنند» (رکنی، 1384: 72)

حافظا می‌خور و رندی کن و خوش باش ولی	دام تزویر مکن چون دگران قرآن را (9ع: 14)
--------------------------------------	---

نکته مهم دیگر این است که مبارزه و سلاح مبارزه حافظ با مبارزه و سلاح مبارزه قاضی و فقیه و محتسب و خطیب درست‌کردار هم فرق دارد. «مبارزه حافظ فرهنگی و هنری است و روشنگری قلمی است. پس سلاح حافظ، سخن اوست و نابغه‌ای چون او برای افزون‌تر ساختن نفاذ و نفوذ سخنش، تمهیدی بهتر از طنز ندارد. به عنوان مثال، حافظ از مستأکله یا موقوفه‌خواران زمانه‌اش خونین‌دل است. اگر بخواهد بی‌محابا در شعرش با آنان در بیفتد و قوانین هنری را رعایت نکند، چه بسا کارش با آنان به هجو و تلخ‌زبانی بکشد. این جور دست به یقه‌شدن‌ها، در شأن هنرمند هوشمندی چون او نیست. پس فراتر می‌رود، انتقاد را از تلخی و تعصب می‌پیراید و بر آن شادی و شیرینی می‌افزاید. یعنی به کیمیای طنز دست می‌یابد و خطاب به آنان، با انتقاد طنزآمیزی، که تأثیر جاودانه و ماندگارش به خاطر زیبایی و ظرافت طنز آن است، (خرمشاهی، 1373: 152) می‌گوید:

فقیه مدرسه دی مست بود و فتوا داد	که می حرام ولی به ز مال اوقافت (غ: 44: 63)
بیا که خرقة من گرچه رهن میکده هاست	ز مال وقف نیینی به نام من درمی (غ: 471: 641)

یک مورد دیگر از سر به سر گذاشتن و طنز حافظ با مقدسات، نحوه تلقی او از توبه است. توبه در اخلاق و عرف ممدوح و در شریعت واجب و در طریقت شرط لازم سلوک و از مقامات هفت‌گانه است. در کتاب و سنت چه بسیار در باب لزوم و اهمیت توبه، یعنی پشیمانی و ترک گناه، تأکید شده است، اما حافظ مضامین طنزآمیز زیبایی با توبه آفریده است:

ولی کرشمة ساقی نمی کند تقصیر (غ: 256: 347)	به عزم توبه نهادم قدح ز کف صد بار
که ساقیان کمان ابرویت زنند به تیر (غ: 256: 347)	حدیث توبه در این بزمگه مگو حافظ
حکایتیست که عقلش نمی کند تصدیق (غ: 298: 404)	بیا که توبه ز لعل نگار و خنده جام

چه زیباست که به جای این‌که بر دست زاهد توبه کند:

از دست زاهد کردیم توبه	وز فعل عابد استغفرالله (غ: 417: 567)
------------------------	---

یا در عین آن که به علم‌الیقین می‌داند که استخاره در امور واجب، معنی و موردی ندارد و توبه در شرع واجب است می‌گوید:

به عزم توبه سحر گفتم استخاره کنم	بهار توبه شکن میرسد چه چاره کنم (غ: 350: 475)
----------------------------------	--

باز به جای این که بر دست زاهد و عابد توبه کند، بر دست صنم خوش‌چهره باده‌فروش توبه می‌کند، آن هم به چه نیت خیری:

کرده ام توبه به دست صنم باده فروش	که دگر می نخورم بی رخ بزم آرابی (غ: 490: 670)
-----------------------------------	--

در باره حج گوید:

خانه می بینی و من خانه خدا می بینم (غ: 357: 485)	جلوه بر من مفروش ای ملک الحاج که تو
که جان زنده دلان سوخت در بیابانش (غ: 280: 379)	جمال کعبه مگر عذر رهروان خواهد
سرزنش ها گر کند خار مگیلان غم مخور (غ: 255: 344)	در بیابان گر به شوق کعبه خواهی زد قدم
که خاک میکده عشق را زیارت کرد (غ: 131: 177)	ثواب روزه و حج قبول آن کس برد

## پرهیز از جاه دنیوی

از دیگر اصول ملامتیه این است که از جاه دنیوی پرهیز می‌کنند و به نام و ننگ بی اعتنا می‌شوند و چنانکه می‌دانیم همه اینها برای آن است که از نظر مردم قبول خاطر نیابند؛ زیرا به اعتقاد آنها لازمه رشد ذاتی و حقیقی انسانها، تحقیر شخصیت اجتماعی آنها است. حافظ نیز از این طریق استمداد جسته و بدین وسیله پایه‌های کاخ شعر خود را استحکام بخشیده است. بطوری که از وجوه سبک شعر او "پرهیز از جاه دنیوی و بی اعتنائی به نام و ننگ" را می‌توان معرفی کرد. چنانکه حافظ معتقد است اگر مرید راه عشق هستی نباید از بدنامی بترسی، زیرا اگر دقت کنی شیخ صنعان نیز با آن همه مراتب روحانی و نفوذی که داشت، خرقه درویشانه خود را در رهن شراب نهاد و آن را نوشید:

گر مرید راه عشقی فکر بد نامی مکن (غ: 77: 108)	شیخ صنعان رهن خانه خمار داشت
--	------------------------------

به اعتقاد حافظ، اگر او بر صدر ننشیند نشان عالی مشربی او می‌باشد چرا که نه به دنیا دل بسته است نه در بند مال و ثروت و مقام و منزلت آن است:

عاشق دردی کش اندر بند مال و جاه نیست (غ: 71: 100)	حافظ ار بر صدر ننشیند ز عالی مشربی است
--	--

## تظاهر به باده خواری

باده نوشی از جمله اعمال حرامی به حساب می‌آید که ملامتیه برای دوری از توجه و اعتنای مردم و سرزش شدن از سوی آنان همواره به آن تظاهر می‌کردند. حافظ در اغلب غزلیات، خود را موافق باده نوشی نشان می‌دهد و همواره مخاطب خود را به باده نوشی و مستی دعوت می‌کند. تنها به کمک می‌است که می‌توان رنج و اندوه را از میان برداشت و سختی‌ها و گرفتاری‌های روزگار را برطرف کرد، خوردن شراب به این دلیل حرام شده است که هر کس و ناکسی شایستگی نوشیدن آن را ندارد. حتی همین باده است که سبب پدید آمدن عشق یا افزون گشتن آن در دل‌ها می‌گردد:

کنار آب رکن آباد و گلگشت مصلا را (غ: 3: 4)	بده ساقی می‌باقی که در جنت نخواهی یافت
گفتم به چشم و گوش به هر خر نمی‌کنم (غ: 254: 344)	ناصر به طنز گفت حرام است می‌مخور
بپتر ز طاعتی که به روی و ریا کنند (غ: 196: 265)	می‌خور که صد گناه ز اغیار در حجاب
وین همه منصب از آن حور پری وش دارم (غ: 326: 441)	عاشق و رندم و می‌خواره به آواز بلند
گره از کار فرو بسته ما بگشایند	بود آیا که در میکده ها بگشایند

(غ:202 :274)

خواجه حافظ بخش زیادی از دیوان خود را به وصف باده اختصاص داده است، طوری که در دیوان هیچ شاعر دیگری به این اندازه و تنوع به می‌خواری اشاره نشده است. برخی از نویسندگان باده‌نوشی حافظ را منکر شده و معتقدند که خواجه هرگز نه باده‌خوار بوده و نه شاهدبازی کرده است؛ که از جمله آنها می‌توان آقای رکن‌الدین همایونفرخ را نام برد که برای این ادعای خود دلایلی ذکر کرده‌اند:

آثار خود حافظ، نوشته نویسنده مقدمه جامع و نیز دریافت و درک عقلی (همایونفرخ، 1354: صد و دو - صد و بیست و دو). و نیز می‌نویسند که حافظ «برای خوش‌آیند ممدوحان خود که ذوق شراب داشته‌اند، خمریات سروده است» (همایونفرخ، 1354: صد و بیست و سه) و نیز دکتر تقی پورنامداریان اشاره می‌کنند باده‌نوشی خواجه تظاهری بیش نیست برای رهایی از خودپرستی و جنگ با ریا و تزویر (پورنامداریان، 1382: 26-17) و اینکه دستاویز حافظ و پیر مغان در مخالفت با دینداران متظاهرنا و باطل‌کردن این ترفند ریاکارانه آنان تکرار و تأکید به شراب‌نوشی است تا آنجا که چنان عادی شود که دیگر نتوان آن را بهانه عیب‌جویی از دیگران و وسیله حرمت و احترام خود ساخت (همان: 63). و اما برخی از نویسندگان نیز همچون آقای بهاء‌الدین خرمشاهی (حافظ نامه، 1373: سیزده؛ ذهن و زبان حافظ، 1362: 37) و آقای علی دشتی (کاخ ابداع، 1360: 91-85) معتقدند که خواجه با توجه به اوضاع اجتماعی زمان خود، همنشینی با شاهان و جانشینان آنان، دور نیست که باده نوشیده باشد. آنجا که خود می‌گوید:

که آبروی شریعت بدین قدر نرود  
(غ:224 :303)

مکن به چشم حقارت نگاه در من مست

خرمشاهی می‌نویسد: «نوشیدن می در عصر حافظ، از نظر دینی فسق عظیمی شمرده نمی‌شده، منتها حافظ می‌خواسته است بدون ترسو تعصب و تزویر دماغ خود را معطر کند، ولی دیگران تزویر و ریا را نیز چون می و مطرب گرامی شمرده- اند» (خرمشاهی، 1390: 161). نیز زرین کوب می‌نویسند که خواجه برای رهایی از اندوه عشق جسمانی به باده پناه برده‌است و نیز برای رهایی از خودبینی و خودپرستی (زرین‌کوب، 1373: 130).

و برای عنبرخواهی از پیر میخانه که از توبه خواجه دل‌آزرده شده، شروع به باده‌نوشی می‌کند (غزل 364، بیت 5: 495) و خود نیز حسرت روزهایی را می‌خورد که در میکده مقیم بوده است:

و آنچه در مسجدم امروز کمست، آنجا بود  
(غ:204 :277)

یاد باد آنکه خرابات نشین بودم و مست

و با وجود آنکه از میگساری توبه کرده، گه گاهی در مجلس بزم روحانیان قحی باده می‌نوشد

در مجلس روحانیان گه گاه جامی میزنم  
(غ:344 :467)

با آنکه از وی غایبیم و زمی جو حافظ تا بیم

و می‌گوید:

گر نمیرد، به سر بپوید باز  
(غ:262 :355)

گرد بیت الحرام خم حافظ

حاصل خرقة و سجاده روان در بازم  
(غ:335 :455)

در خرابات مغان گر گذر افتد بازم

خواجه حافظ از خداوند تقاضا دارد که گناه بندگان را به هنگام بهار ببخشد:

وین ماجرا به سرو لب جویبار بخش  
(غ:275 :372)

یارب به وقت گل کینه بنده عفو کن

و غیر مستقیم شنونده را به باده‌نوشی و شاهد بازی دعوت می‌کند:

نو بهارست در آن کوش که خوشدل باشی	که بسی گل بدمد باز و تو در گل باشی
من نگویم که کنون با که نشین و چه بنوش	که تو خود دانی ، اگر زیرک و عاقل باشی (غ:465: 621)

یا اینکه خود و گناه خود را بس بزرگ می‌بیند، به یاد توبه نخستینش می‌افتد و می‌بیند که توبه نیز چون گناه میل به تکرار دارد:

خنده جام می و زلف گر گیر نگار	ای بسا توبه که چون توبه حافظ بشکست (غ:26: 39)
-------------------------------	--

اما باز از این توبه شکستن خود ناامید نیست و از فراسوترها به خویش و خرد خام خویش می‌نگرد:

هاتفی از گوشه میخانه دوش	گفت ببخشند گنه می بنوش
لطف الهی بکند کار خویش	مژده رحمت برساند سروش
این خرد خام به میخانه بر	تا می لعل آوردش خون به جوش
گر چه وصالش نه به کوشش دهند	هر قدر ای دل که توانی بکوش
لطف خدا بیشتر از جرم ماست	نکنه سربسته چه دانی خموش
گوش من و حلقه گیسوی یار	روی من و خاک در می فروش
رندی حافظ نه گناه‌یست صعب	با کرم پادشه عیب پوش
داور دین شاه شجاع آن که کرد	روح قدس حلقه امرش به گوش
ای ملک العرش مرادش بده	و از خطر چشم بدش دار گوش (غ:284: 384-385)

حافظ با آنکه باده نویسی می‌کند و خود طبل رسوایی خویش را می‌کوبد، اما باز جانب احتیاط را نگه می‌دارد و می‌گوید:

بیار باده و اول به دست حافظ ده	به شرط آنکه ز مجلس بدر نرود (غ:224: 304)
--------------------------------	---

و در جای جای اشعارش حتی در باده نوشی نیز جانب اعتدال را رعایت می‌کند:

نگومیت که همه ساله می پرستی کن	سه ماه می خور و نه ماه پارسا می باشد (غ:274: 371)
--------------------------------	--

تن به ملامت سپردن و از بدگویی اهل ظاهر نترسیدن

چنانکه گفتیم حافظ برای بیان عقاید خویش از سبک ملامتی استمداد جسته است بدین معنی که او بسی فراتر از هدف ملامتیه، اصول مکتب خویش را بنیان نهاده است. مثلاً اگر هدف ملامتیه نوعی حفظ شخصی از فریفته شدن به خلق، عجب، تکبر و در نتیجه بازماندن از حق است، هدف حافظ «تربیت شخصی و صیانت خود» نیست بلکه انتقاد و ابراز عکس العمل در برابر فریفته شدن صوفیان و مشایخ و کرامت نهایی و مردم فریبی و خود گول زنی که دامن‌گیر تصوف شده بود، می‌باشد. یعنی تخریب موانع و عوامل مزاحم مثل سالوس، ریا، وعظ بی عمل، دین را وسیله خود نمایی و مردم آزاری قرار دادن. یعنی تن به ملامت سپردن و از بدگویی اهل ظاهر نترسیدن. (جعفری، 1390: 4) چنانکه:

در طریقت رنجش خاطر نباشد می بیار	هر کدورت را که بینی چون صفایی رفت رفت (غ:83:116)
----------------------------------	---

حافظ معتقد است اگر ملامت خلق پیش گرفته‌ایم و سرزنش آنها را با جان و دل پذیرفته‌ایم - که از اصول مشرب ملامتی است زیرا در میان مردمان بنام خواهیم شد - شاد و خرسندیم چرا که در طریقت ما، رنجیدن از مردم، کافری است:

وفا کنیم و ملامت کشیم و خوش باشیم	که در طریقت ما کافری است رنجیدن (غ:393:535)
-----------------------------------	--

حافظ به شیوه رندی خود افتخار می‌کند و به همین دلیل هرگز از سرزنش مدعیان ترسی به خود راه نداده است:

گر من از سرزنش مدعیان اندیشم	شیوه رندی و مستی نرود از پیشم (غ:341:463)
------------------------------	--

#### پیروی از مرشد

رند از آن جا که خصوصیت ذاتی اوست پیروی معین و مشخص ندارد، بلکه از هر کسی چیزی می‌آموزد تا صفای درون خود را بیشتر کند. اما چنان که از اندیشه‌های رندی استنباط می‌شود پیر و راهنمای رند گاه ساقی زیبارویی است که در میکرده خدمت می‌کند و گاه پیر باده‌فروشی است که سالها به باده خواران خدمت کرده است. در اغلب موارد رند پیر خود را از میان خرابات و میکرده که همان ساقی یا باده فروش است انتخاب می‌کند. زیرا که در نظر وی مظهر صفا و پیکرنگی هستند. برخی از اشعار حافظ بیانگر این امر است که حافظ دست ارادت به دامان هیچ پیروی دراز نکرده است

نشان اهل خدا عاشقیست با خود دار	که در مشایخ شهر این نشان نمی بینم (غ:358:486)
چه شکر هاست در این شهر که قانع شده اند	شاهبازان طریقت به مقام مگسی (غ:455:619)
ما را به رندی افسانه کردند	پیران جاهل، شیخان گمراه (غ:417:567)
سر ز حسرت به در میکرده ها بر کردم	چون شناسای تو در صومعه یک پیر نبود (غ:209:284)
گفتم شراب و خرقه نه آیین مذهب است	گفت این عمل به مذهب پیر مغان کنند (غ:198:269)
ما باده زیر خرقه نه امروز می‌کشیم	صد بار پیر میکرده این ماجرا شنید (غ:243:328)

#### مبارزه با تزویر و ریا

«ریا» از جمله صفات ناپسند دیگری است که همواره بر دوری و ترک آن تأکید شده است. ریا مخالف صدق و به معنی نشان دادن خوی‌های نیکو و اظهار عبادت‌ها در نزد مردم، جهت به دست آوردن منزلت و جاه است. مبارزه با ریا و تزویر و زرق‌فروشی از اصول مهم ملامتی به شمار می‌آید. چون کار ملامتی و رند، اخلاص در عمل است، بنابراین از مشاهده هرگونه ریا آزرده می‌شود و دلیل مبارزه آنان با بعضی از شخصیت‌ها و مفاهیم ظاهری مثل زهد و صوفی و واعظ به سبب ریایی است که در آنان مشاهده می‌کنند. می‌خوارگی یا تظاهر به آن، سلاح ستیز آنان با ریاکاران است و برکنار داشتن خود از ریا و نیل به صفای دل. توده‌های وسیع مردم - که از ریای حاکم بر جامعه اسلامی، ریای خلفا و علمای دین و زهاد و اعظان - به تنگ آمده بودند، هر چه بیشتر در ستایش این اصحاب ملامت کوشا تر شوند و هر چه زاهدان بر میدان ریای خویش افزوده‌اند، از سوی دیگر عامه مردم و اصحاب فکر به ویژه شاعران عارف، بر ستایش نقطه مقابل ریا - که مذهب ارباب ملامت است - افزوده‌اند. این مسابقه «ریا» و «

اخلاص» یا «زهد آشکارا» از سویی و «ملامت» از سویی دیگر، ماده مستعدی شده است که تخیل هنرمندان جامعه درباره آن روز به روز فعال‌تر شود و قهرمانانی تخیلی از اصحاب ملامت و قلندریان بسازد، آنها را رویاروی زاهدان ریایی قرار دهد. این خلاقیت هنری که تمام کوشش خود را وقف نکوهش «زهد» و ستایش راه و رسم «ملامت» کرده است از همان قرن چهارم در ادب منظوم فارسی خود را آشکار می‌کند» (شفیعی کدکنی، 1387: 34).

حافظ شناخت عمیقی از گناه و انواع و مراتب و درجات آن دارد و بزرگترین گناه تهدیدکننده اسلام و تپاهکننده انسان را در ریا می‌داند (خرمشاهی، 1362: 35) نقد ریا و فریب در اشعار حافظ آنچنان برجسته است که می‌توان آن را یکی از مضامین کلیدی شعر او دانست. در سراسر دیوان وی مبارزه با سالوس و ریای صوفیان و زاهدان زهدفروش به طور چشمگیری دیده می‌شود. «در قلمرو فرهنگ اسلامی، در هیچ دوره‌ای و هیچ دیاری، هیچکس با شور و شدت حافظ کمر به کین ریا نبسته است» (خرمشاهی، 1362: 35؛ شبیانی، 1376: 109). از بررسی این اشعار می‌توان دریافت که حافظ زمانی از پوشیدن خرقة که نماد ریاکاری در شعرش است بیزار بوده است و این بدان معناست که او هم درگیر این گناه بوده است

بس که در خرقة آلوده زدم لاف صلاح	شرمسار از رخ ساقی و می رنگینم ( غ 355: 482 )
----------------------------------	---

یا در بیت دیگری گوید

خرقه پوشی من از غایت دینداری نیست	پرده بر سر صد عیب نمان می پوشم ( غ 340: 461 )
-----------------------------------	--

و انجام کار گناه را بی‌روی و ریا بر انجام کار نیکی که بخاطر ریا و تظاهر و فریب است ترجیح می‌دهد:

باده نوشی که درو روی و ریائی نبود	بهتر از زهدفروشی که درو روی و ریاست ( غ 20: 31 )
حافظا می خور و رندی کن و خوش باش، ولی	دام تزویر مکن چون دگران قرآن را ( غ 9: 14 )

و معترف است که شایسته است اگر دلش هوس باده‌نوشی کند و اینکه وجودش را با بوی باده عطرآگین سازد زیرا از خرقة‌پوشی عبادتگاه تنها بوی ریا و فریب می‌آید:

اگر به باده مشکین دلم کشد، شاید	که بوی زهد ز زهد ریا نمی آید ( غ 230: 312 )
خوش می کنم به باده مشکین مشام جان	کز دلق پوش صومعه بوی ریا شنید ( غ 243: 328 )

و از همصحبتی با ریاکاران بیزار است:

من و همصحبتی اهل ریا دورم باد	از گرانان جهان رطل گران ما را بس ( غزل 268: 363 )
-------------------------------	--

تنها برای او این کافی است که از اهل ریا دور است:

این تقویم تمام که با شاهدان شهر	ناز و کرشمه بر سر منبر نمی کنم ( غزل 353: 479 )
---------------------------------	--

و همصحبتی با جام را بر مصاحبت اهل ریا ترجیح می‌دهد:



حالیا مصلحت وقت در آن می بینم	که کشم رخت به میخانه و خوش بنشینم
جام می گیرم و از اهل ریا دور شوم	یعنی از اهل جهان پاکدلی بگزینم ( غ 355 : 482 )

او معتقد است که زهد فروشان ریاکار آبروی عشق و عاشقان واقعی را از میان می‌برند:

ناموس عشق و رونق عشاق می‌برند	عیب جوان و سرزنش پیر می‌کنند
جز قلب تیره هیچ نشد حاصل و هنوز	باطل درین خیال که اکسیر می‌کنند ( غ 200 : 271 )

حافظ با آنکه خرقه‌پوش است اما باده‌نوشی هم می‌کند که این دو عمل با هم سازگاری ندارد اما خود می‌گوید که جای سرزنش نیست، با این کار می‌خواهد آثار ریا و فریب را از خرقه خود پاک کند:

گرچه با دلق ملغم می‌گلگون عیبست	مکنم عیب کزو رنگ ریا می‌شویم ( غ 380 : 518 )
دلق حافظ بچه ارزد؟ بمیش رنگین کن	و آنگهش مست و خراب از سر بازار بیار ( غ 249 : 337 )

حافظ با می‌خواری در صدد نابودی خودیت و ریای ناشی از آن بر می‌آید:

بیار باده که رنگین کنیم جامه زرق	که مست جام غروریم و نام هوشیار است ( غ 66 : 92 )
----------------------------------	---

حافظ جامه زهد خود را در بهای باده می‌دهد و می‌گوید که بیشتر از این ارزشی ندارد، حتی در کوی می‌فروشان سجاده پرهیزگاری نیز به اندازه یک جام باده ارزش ندارد:

دمی با غم بسر بردن جهان یکسر نمی‌ارزد	بمی بفروش دلق ما کزین بهتر نمی‌ارزد
بکوی می‌فروشانش بجامی بر نمی‌گیرند	زهی سجاده تقوی که یک ساغر نمی‌ارزد ( غ 151 : 204 )

و از صوفیان می‌خواهد تا خرقه سالوس و ریا را از تن درآورند و به آب خرابات شستشو دهند و نذر و نیاز عبادتگاه را در راه می‌صرف کنند و به شاهدبازی پردازند:

صوف برکش ز سر و باده صافی درکش	سیم در باز و بزر سیم بری در بر گیر ( غ 257 : 348 )
نذر و فتوح صومعه در وجه می‌نهیم	دلق ریا به آب خرابات برکشیم ( غ 375 : 511 )

و نیز معترف است که خرقه و دفتر او تنها شایسته آنند که برای خرید باده به گرو برون

چون عمر تبه کردم، چندانکه نگه کردم	در کنج خراباتی افتاده خراب اولی ( غ 466 : 634 )
------------------------------------	--

دل به می در بند تا مردانه وار	گردن سالوس و تقوی بشکنی (غ: 487: 652)
-------------------------------	--

بهترین وسیله برای از بین بردن زهد ریایی پرداختن به کارهایی چون باده نوشی و مستی و شاهد بازی است که در ظاهر ناپسند می‌نمایند و ملامت خلق را در پی دارند :

دل ز صومعه بگرفت و خرقة سالوس	کجاست دیر مغان و شراب ناب کجا؟ (غ: 2: 3)
ز زهد خشک ملولم کجاست باده ناب	که بوی باده مدام دماغ تر دارد (غ: 116: 156)
می صوفی افکن کجا می فروشند	که در تاجم از دست زهد ریائی (غ: 492: 673)

و مستی شبانه و راز و نیاز عاشقانه خود را بر نماز زاهد برتر می‌داند

زاهد چو از نماز تو کاری نمی رود	هم مستی شبانه و راز و نیاز من (غ: 400: 545)
---------------------------------	--

حافظ می‌نویسد که از مستی پارسائی ریاکارانه به هوش آمده، به همین دلیل به میکده روی می‌آورد:

ز خانقاه بمیخانه میرود حافظ	مگر ز مستی زهد ریا بهوش آمد (غ: 175: 236)
-----------------------------	--

و بوسیدن لب ساقی و ساغر شراب را بهتر از بوسیدن دست پارسایان ریاکار می‌داند:

مبوس جز لب ساقی و جام می حافظ	که دست زهد فروشان خطاست بوسیدن (غ: 393: 535)
-------------------------------	---

و می‌گوید که با شیخ ریا و زاهد مردم‌فریب آشنایی نداریم بنابراین به ما جام باده بده و در مورد این افراد سخنی نگو:

ما شیخ و واعظ کمتر شناسیم	یا جام باده یا قصه کوتاه (غ: 418: 568)
---------------------------	---

و نیز می‌گوید که همچون جام شراب باید صاف و بی‌ریا بود:

دل گشاده دار چون جام شراب	سرگرفته چند چون خم دنی (غ: 478: 652)
---------------------------	---

و همچون سنگ استوار و پا برجا باش نه اینکه مانند آب ریاکار باشی که به هر چیزی آلوده شوی:

سنگ سان شو در قدم نی همچو آب	جمله رنگ آمیزی و تر دامنی (غ: 478: 652)
------------------------------	--

و اینکه زهد ریایی از بین‌برنده و آفت دین است :

آتش زهد و ریا خرمن دین خواهد سوخت	حافظ این خرقة پشمینه ببنداز و برو ( غ 407 : 554 )
-----------------------------------	--

و نیز تباهی عالم را آلوده‌بودن خرقة دینداران ذکر می‌کند:

آلودگی خرقة خرابی جهانست	کو (یا تو) راهروی اهل دلی، پاک سرشتی ( غ 436 : 593 )
--------------------------	---

و راه رسیدن به رستگاری و نجات را در دو چیز می‌داند « مکن به فسق مباحات و زهد هم مفروش » ( غ 283 : 383 ) و می‌نویسد که بیشتر از این نمی‌توان در دلق پشمینه صوفیگری دورویی کرد:

در خرقة از این بیش منافق نتوان بود	بنیاد ازین شیوه رندانه نهادیم ( غ 371 : 505 )
------------------------------------	--

و نفاق و دورویی را بدتر از کفر دانسته و می‌نویسد که هرکس عاشق واقعی نباشد به این گناه دچار خواهد شد:

ساقیا جام دمامد ده که در سیر طریق	هرکه عاشق وش نیامد، در نفاق افتاده بود ( غ 212 : 287 )
-----------------------------------	---

او در غزلی دیگر نیت خود را از پوشیدن خرقة ریا، پوشاندن آثار عاشقی خود ذکر می‌کند:

گفتم به دلق زرق ببوشم نشان عشق	غمّاز بود اشک و عیان کرد راز من ( غ 400 : 544 )
--------------------------------	--

بی توجهی به نصیحت ناصحان

ملامتیه به شدت پای‌بند اعتقادات خویش بودند و از پذیرش نصیحت و پند و اندرز امتناع می‌ورزیدند و حتی گاه با دید تمسخرآمیز به نصایح واعظان می‌نگریستند. حافظ نیز به پیروی از ملامتیه نصیحت ناصحان را نمی‌پذیرد؛ زیرا معتقد است از ازل تقدیرش چنین بوده است که رند و قلاش و میخواره و بدنام باشد و هیچ‌گونه پند و اندرزی نمی‌تواند او را از این سرنوشت جدا سازد:

دی پیر می فروش که ذکرش به خیر باد گفتم به باد می‌دهم باده نام و ننگ سود و زیان و مایه چو خواهد شدن ز دست بادت به دست باشد اگر دل نهی به هیچ حافظ گرت ز پند حکیمان ملالت است	گفتا شراب نوش و غم دل بپر ز یاد گفتا قبول کن سخن و هر چه باد باد از بهر این معامله غمگین مباش و شاد در معرضی که تخت سلیمان رود به باد کوته کنیم قصه که عمرت دراز باد ( غ 100 : 137 )
کشته غمزه تو شد حافظ ناشنیده پند	تیغ سزاست هر که را درد سخن نمی‌کند ( غ 192 : 259 )
حافظ نگشتی شیدای گیتی	گر می‌شنیدی پند ادیبان ( غ 383 : 532 )
باده خور غم مخور و پند مقلد منیوش	اعتبار سخن عام چه خواهد بودن ( غ 391 : 533 )

طلب رسوایی و بی‌اعتنایی به نام ننگ

چنان که پیشتر گفته شد یکی از اصول مهم قلندریان ترک و تخریب عادات و رسوم است، انجام اعمالی چون ستردن موی سر و صورت و سبلیت نشانگر بی اعتنایی آنان نسبت به شخصیت و وجه اجتماعی‌شان می باشد. فرقه ملامتیه نیز برای تحقیر و خوار کردن نفس خویش دست به کارهایی می زدند تا موجبات ملامت و سرزنش دیگران را نسبت به خود برانگیزند و این امر مساوی بود با زیر پا نهادن آبرو و حیثیت خویشان. افزون بر این، آن‌ها شهرت را آفتی بسیار بزرگ می دانستند و برای از بین رفتن آبرو و شهرت خوب در میان مردم دست به هر کاری می زدند. رند نیز که شخصیتی ترکیبی یعنی ملامتی - قلندری دارد به مراتب بیشتر از هر دو گروه نسبت به موقعیت اجتماعی خود بی اعتناست و برای اثبات این مدعا همین بس که عنوان رند را که به معنی لایبالی و خوشباش و رذل می باشد، انتخاب می کند، این انتخاب خود مستلزم پذیرفتن انواع استخفاف هاست. حافظ نیز همسو با ملامتیان می گوید:

در کوی نیکنامی ما را گذر ندادند	گر تو نمی پسندی تغییر کن قضا را (غ: 5: 8)
گر چه بدنامیست نزد عاقلان	ما نمی خواهیم ننگ و نام را (غ: 8: 13)
از آن به دیر مغام عزیز می دارند	که آتشی که نمیرد همیشه در دل ماست (غ: 22: 33)
مطلب طاعت و پیمان و صلاح از من مست	که به پیمانہ کشی شهره شدم روز السبت (غ: 24: 35)
حافظ چه شد ار عاشق و رندست و نظرباز	بس طور عجب لازم ایام شبابست (غ: 29: 43)
فرصت شهر طریقه رندی که این نشان	چون راه گنج بر همه کس آشکار نیست (غ: 72: 101)
نام حافظ رقم نیک پذیرفت ولی	پیش رندان رقم سود و زیان این همه نیست (غ: 74: 105)
گر مرید راه عشقی فکر بدنامی مکن	شیخ صنعان خرقة رهن خانه خمار داشت (غ: 77: 108)
عیب رندان مکن ای زاهد پاکیزه سرشت	که گناه دگران بر تو نخواهند نوشت (غ: 80: 112)
سر تسلیم من و خشت در میکده ها	مدعی گر نکند فهم سخن گو سر و خشت (غ: 80: 112)

#### نتیجه گیری

مفهوم رندی یکی از بنیادی ترین مفاهیم موجود در سروده های حافظ می باشد و روحیات رندانه از جمله موضوعات عرفانی است که کاربرد زیادی در شعر و اندیشه شاعر داشته است و از آن می توان به عنوان اصول عرفانی مورد توجه حافظ تعبیر کرد. نتایج حاصل آمده از این پژوهش حاکی از آن است که استفاده کردن از مضامین رندانه در غزلیات حافظ از جایگاه ویژه ای برخوردار بوده است. عرفان او مبتنی بر مطالعات پیوسته متون و تجربه های دینی و عرفانی و دریافت های عمیق علمی و آمیختنش با ظرایف هنری و ذوقی و شور عاشقانه و رندانه است. دایرة واژگانی و تعبیرات رندانه حافظ، کاملاً متناسب با مشرب رندی و خوش باشی و عاشقانه او و نیز برآیند تأملات انتقادی اش از بی عملان ریاکار و قشری مشربان متظاهر است. بیزاری و نفرت بسیار شاعر از ریاکاران و دغلکاری آنان و مخلص دیدن اهل ملامت سبب گشته که شعر او از نظر مضمون، بیشتر ملامتی و رند بنماید. او با اقرار به انجام اعمال و بر زبان آوردن سخنانی که با موازین شریعت ناسازگاری داشته باشد و همچنین طرح اندیشه هایی که به ظاهر از آن چه در حوزه شریعت خط قرمز نامیده شده، می گذرد، موجبات رسوایی خویش را فراهم می آورد. او به این دلیل رسوایی را به جان می خرد که نفس خود را خوار و ذلیل کند. از نگاه او رسوا شدن در نظر مردم بهتر از انجام دادن اعمال زشت به صورت مخفیانه است و به همین خاطر از رسوایی هراسی ندارد. چنین اعتقادی بلافاصله با ورود به عالم عشق در وجود سالک پدید می آید.

## فهرست منابع

- بن منور، محمد، (1354، ج3)، *اسرار التوحید فی مقامات الشیخ ابوسعید*، به کوشش ذبیح الله صفا، تهران: امیرکبیر.
- پورنامداریان، دکتر تقی، (1382)، *گمشده لب دریا: تأملی در معنی و صورت شعر حافظ*، تهران: سخن.
- حافظ، شمس الدین محمد، (1378، ج4)، *دیوان*، به کوشش صفر صادق نژاد، تهران: قطره.
- خرمشاهی، بهاءالدین، (1362)، *ذهن و زبان حافظ*، تهران: نو.
- خرمشاهی، بهاءالدین، (1373)، *حافظ نامه*، شرح الفاظ و اعلام و مفاهیم کلیدی و ابیات دشوار حافظ دو جلد بخش اول، تهران: علمی و فرهنگی.
- خرمشاهی، بهاءالدین، (1382)، *حافظ حافظه ماست*، تهران: قطره.
- درگاهی، محمود، (1373)، *طلایه دار طریقت*، تهران: ستارگان و خواجه کرمانی.
- دشتی، علی، (1360)، *کاخ ابداع*، اندیشه‌های گوناگون حافظ: بنیاد فرهنگ ایران.
- رجایی، احمد علی، (1340)، *فرهنگ اشعار حافظ*، تهران: زوار.
- زرین کوب، عبدالحسین، (1373)، *از کوچی رندان*، تهران: امیرکبیر.
- شفیعی کدکنی، محمد رضا، (1387)، *قلندریه در تاریخ*، ج2، تهران: سخن.
- عطار نیشابوری، شیخ فریدالدین، (1370)، *تذکره الاولیاء*، تهران: گنجینه.
- غنی، قاسم، (1300، ج9)، *تاریخ تصوف در اسلام و تطورات و تحولات آن*، دوجلدی، تهران: زوار.
- کاشانی، عزالدین محمود، (1385، ج2)، *مصباح الهدایه و مفتاح الکفایه*، با مقدمه، تصحیح و توضیحات عفت کرباسی و محمد رضا برزگر خالقی، تهران: زوار.
- مرتضوی، منوچهر، (1365، ج2)، *مکتب حافظ*، تهران: توس.
- نیکلسون، رینولد، (1361)، *اسلام و تصوف*، ترجمه محمد حسین مدرس نهاوندی، تهران: طهوری.
- هجویری، علی بن عثمان، (1366)، *کشف المحجوب*، به کوشش محمد عباسی، تهران: امیرکبیر.
- همایونفرخ، رکن الدین، (1354)، *حافظ خراباتی*، چاپخانه افق و چاپخانه کاویان.

## Kaynakça

- Attâr Nişâbü'rî, Şeyh Feruddin, (1370), *Tezkirat'ul Evliya*, Tahran: Gencine.
- Bin Munevver, Muhammed, (1354), *Esraru'l Tevhid Fi Makâmat'ul Şeyh Ebû Sa'id, be-Küşeş-i Zebihullah Sefâ*, Çâpi Sevvom, Tahran: Suhen.
- Dergâhî, Muhammed, (1372), *Taliyedâri-yi Tarikat*, Tahran: Setârgân ve Hacû-i Kermânî.
- Deşti, Ali, (1260), *Kâh-i Ebda'*, Endişehâ-i Gunegun-i Hafız, Bonyad-i Ferheng-i İran.
- Gâni, Kâsım, (1300), *Tarih-i Tasavvuf der-İslam ve Tevaturat ve Tehulat-i Ân*, Çâp-i Nohum, Dû Cildi, Tahran: Zevvâr.
- Hafız, Şemsedin Muhammed, (1378), *Divân*, Çâp-i Çiharom, be-Küşeş-i Sefer Sadık, Neyad, Tahran: Katre.
- Hicviri, Ali bin Osman, (1366), *Keşfu'l Mahcub*, ba-Küşeş-i Muhammed Abbas, Tahran: Emir Kebir.
- Humayunferh, Rükneddin, (1354), *Hafız-i Harabati*, Çaphane-i Ufk ve Çaphane-i Kaviyan.
- Hürremşâhî, Behaeddin, (1362), *Zihn ve Zebâni Hafız*, Tahran: Nû.
- Hürremşâhî, Behaeddin, (1373), *Hafıznâme*, Şerh-i Elfaz ve A'lâm ve Mefâhim-i Kilidi ve Ebyât-i Düşvâr-i Hafız, Dû Cildi, Bahş-i Evvel, Tahran: İlmî Ferhengî.
- Hürremşâhî, Behaeddin, (1383), *Hafız Hafız-i Mast*, Tahran: Katre.
- Kâşâni, İzzeddin Mahmud, (1385), *Mashabu'l Hidaye ve Miftahu'l Kifaye*, Çâp-i Dovom, bâ-Mukaddime, Tashih ve Tuzihat-i İffet Kerbası ve Muhammed Rıza Berziger Haliki, Tahran: Zevvâr.
- Murtazi, Menüçehr, (1365), *Mekteb-i Hafız*, Çâp-i Dovom, Tahran: Tus.

Nicholson, Reynolds, (1361), *İslam ve Tasavvuf*, Tercume-i Muhammed Hüseyin Nihavendi, Tahran: Tahuri.

Purnâmdâriyâ, Doktor Taki, (1382), *Gomşade-i Leb-i Deryâ, Te'mül-i der-Ma'ni ve Suret-i Şi'r-i Hafız*, Tahran: Suhen.

Recaî, Ahmed Ali, (1340), *Ferheng-i Eş'âr-i Hafız*, Tahran: Emir Kebir.

Şefî'i Kedkeni, Muhammed Rıza, (1387), *Kalenderiye der-Tarih*, Çâp-i Dovom, Tahran: Suhen.

Zerrinkub, Abdülhüseyin, (1373), *Ez Kuçe-i Rindân*, Tahran: Emir Kebir.

### 73. Fransa ve Türkiye'nin çökkültürlülük yaklaşımları

Melis AYCAN<sup>1</sup>

Rıfat GÜNDAY<sup>2</sup>

**APA:** Aycan, M. & Günday, R. (2023). Fransa ve Türkiye'nin çökkültürlülük yaklaşımları. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (36), 1241-1253. DOI: 10.29000/rumelide.1369158.

#### Öz

Bu çalışmanın temel amacı Avrupa'nın iki büyük ulus devleti olan Fransa ve Türkiye'nin çökkültürlülük politikalarını karşılaştırmalı olarak araştırmaktır. Kültür toplumların geçmişi açısından olduğu kadar geleceklere açısından da önemli rol oynamaktadır. Zira kültür bir devletin kodlarını oluşturan en önemli yapı taşlarındandır. 1970'li yıllardan sonra çökkültürlülük olgusu Batı'da önce Kuzey Amerika ardından Avrupa devletlerinde gündeme gelmiştir. Çökkültürlülük durumu farklı boyutlarda ele alınabilmekle birlikte temelde iki açıdan değerlendirmek mümkündür. Birincisi yaygın olarak bütün toplumlar için geçerli sayılabilecek bir durum olan, aynı toplum içinde bölgesel farklılıklar veya çeşitli grup farklılıklarına dayalı kültürel çeşitliliktir. Bu tür kültürel çeşitlilik toplumların sosyal yaşamında doğal olarak varlıklarını göstermektedir. İkincisi ise etnik ve dini inanç ayırımına dayalı, siyasal ve ideolojik hedefler doğrultusunda şekillenen ve nihayetinde özerklik taleplerine kadar varabilen çökkültürlülüktür, bu kavram aynı zamanda çökkültürcülük olarak da adlandırılabilir. Bunun dışında özellikle liberal çökkültürlülükten de söz edilmektedir. Liberal çökkültürlülük, toplumsal gruplardan ziyade bireysel farklılıklar üzerine odaklanılmasını önceleyen bir çökkültürlülük tanımlamasıdır. Üniter ulus devletleri olan Fransa ve Türkiye daha çok bölgesel farklılıklar veya etnik köken farkına dayalı sosyal yaşamda görünür olan çökkültürlülük olgusunu kabul ederken, siyasal ve ideolojik amaçlı çökkültürlülüğu, ulusal kültür ve ulusun bütünlüğu açısından tehlikeli bulduklarından reddetmektedirler. Bununla birlikte Fransa birey temelli her türlü çökkültürlülüğe özgürlükler temelinde yaklaşım hoşgörüyü karşılarken, Türkiye birey temelli bazı çökkültürlülük durumlarını kabul etmemektedir.

**Anahtar kelimeler:** Kültür, çökkültürlülük, ulusal kültür, ulusal bütünlük, ulus-devlet

### Multiculturalism approaches of France and Turkey

#### Abstract

The main purpose of this study is to comparatively analyses the multiculturalism policies of France and Turkey, two major nation states of Europe. Culture plays an important role in terms of the past as well as the future of societies. Because culture is one of the most important components that constitute the codes of a state. After the 1970s, the phenomenon of multiculturalism emerged in the West, first in North America and then in European states. Multiculturalism has different dimensions, but it can be analyzed from two perspectives. The first is cultural diversity based on regional differences or various group differences within the same society, which is a situation that can be

<sup>1</sup> YL Öğrencisi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü (Samsun, Türkiye), melisaycan66@gmail.com, 0009-0009-3522-8797 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 31.07.2023-kabul tarihi: 20.10.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1369158]

<sup>2</sup> Prof. Dr. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, Fransız Dili Eğitimi (Samsun, Türkiye), rgunday@omu.edu.tr, 0000-0001-8356-5098

widely considered to apply to all societies. Such cultural diversity naturally exists in the social life of societies. The second is multiculturalism, which is based on the distinction between ethnic and religious beliefs, is shaped in line with political and ideological goals, and may ultimately lead to demands for autonomy, this concept can also be called multiculturalism. Apart from this, especially liberal multiculturalism is also mentioned. Liberal multiculturalism is a definition of multiculturalism that prioritizes the focus on individual differences rather than social groups. While France and Turkey, as unitary nation states, accept the phenomenon of multiculturalism, which is more visible in social life based on regional differences or ethnicity differences, they reject multiculturalism for political and ideological purposes, as they consider it dangerous for national culture and the integrity of the nation. However, while France approaches and tolerates all kinds of individual-based multiculturalism on the basis of freedoms, Turkey does not accept some individual-based multiculturalism.

**Keywords:** Culture, multiculturalism, national culture, national integrity, nation-state

## 1. Giriş

Kültür ve dil insanın var olduğu günden itibaren ürettiği ve insanlığın gelişimi açısından birbirinden ayrı düşünülemeyen en önemli iki yapı taşıdır. Kültür, birey ve toplumun yaşamına dair maddi ve manevi her şeyi kapsamaktadır. Kültür bir toplumun aynadaki yansıması olarak da kabul edilebilir. Kültürün en önemli işlevi toplumu bütünleştiren bir olgu olmasıdır. Bu nedenle kültür, ulus-devlet açısından adeta kutsanan bir değere sahiptir.

Kültür sözcüğünün kökeni araştırıldığında Latince “colere” fiilinden geldiği ve toprağı işlemek, ekip-biçmek ve yetiştirmek anlamlarında kullanıldığı görülmektedir (Çüçen, 2005:111; Williams, 2005:106-107; Oğuz, 2011:125). Bu fiilden türetilen latince “cultura” kavramı, ilk kez romalılar tarafından tarımsal etkinlikleri nitelemekte kullanılmıştır. 16. yüzyıldan itibaren ise kavramın anlamı insan gelişimini de içine alacak biçimde genişlemiştir (Oğuz, 2011: 125-126). Aydınlanma Çağında kültür kavramı ilk olarak Voltaire tarafından, insan zekâsının oluşumu, gelişimi, geliştirilmesi, yüceltilmesi anlamında kullanıldığına tanık olunmuştur (Güvenç (2002:96; akt. Oğuz, 2011:126).

Özellikle 18. yüzyıldan itibaren kültür kavramı toplum yaşamının bir parçası olarak öne çıkmıştır. İtalyanca ve İspanyolca “cultura”, Fransızca ve İngilizcede “culture”, şeklinde yer alan kavram günümüzde çok daha geniş bir anlam alanına sahiptir. Sözcük Türkçede Fransızca telaffuzundaki şekliyle “kültür” olarak adlandırılmıştır. Kültür sözcüğünün öz Türkçe karşılığı ise “ekin” dir, ancak gerek kamusal alanda gerekse sosyal yaşamda Fransızcadan dilimize geçmiş olan “kültür” sözcüğü yaygın olarak kullanılmaktadır. Sosyal yaşamdan ziraata, felsefeden antropolojiye birçok alanda var olan bir kavramdır.

Ulusal ve uluslararası kaynaklar incelendiğinde kültürün farklı tanımlarına rastlamak mümkündür. Fransızca Larousse (<https://www.larousse.fr>) sözlüğünde kültür sözcüğünün üç farklı tanımına bakıldığında: 1) Entelektüel etkinliklerle zihnin zenginleştirilmesi, 2) Belli bir alanda bilgi birikimi, 3) Bir etnik grubu veya bir ulusu, bir uygarlığı, başka bir grup veya ulustan ayıran bir dizi maddi ve ideolojik fenomen şeklindedir. Türk Dil Kurumu sözlüğünde (<https://sozluk.gov.tr>) yer alan ilk üç tanımın ise 1) Tarihsel, toplumsal gelişme süreci içinde yaratılan bütün maddi ve manevi değerler ile bunları yaratmada, sonraki nesillere iletmede kullanılan, insanın doğal ve toplumsal çevresine egemenliğinin ölçüsünü gösteren araçların bütünü, hars, ekin, 2) Bir topluma veya halk grubuna özgü düşünce ve sanat



eserlerinin bütünü, 3) Muhakeme, zevk ve eleştirme yeteneklerinin öğrenim ve yaşantılar yoluyla geliştirilmiş olan biçimi şeklinde olduğu görülmektedir. Tanımlarda dikkat çeken önemli ortak nokta kültürün belirli bir gruba, ulusa veya yere özgü nitelikler içermesidir.

Taylor'ın tanımına (1958:269) göre kültür “toplumun bir üyesi olarak insanoğlunun sahip olduğu ahlak, inançlar, bilgi, sanat, gelenekler vb. alışkanlıkları ve becerilerini kapsayan bir bütün”dür. Gökalp'e (1975: 27) göre de kültür “bir milletin dinî, ahlaki, akli, estetik, lisani, iktisadi ve fennî hayatlarının ahenkli bir bütünüdür.” Haviland (2002:65) ise kültürü “paylaşılan idealler, değerler ve davranış standartları” olarak tanımlamaktadır. Turan'a gelince, o kültürü “bir halkın yaşama tarzıdır” (1994: 36) şeklinde özetlemektedir. Sosyal antropologlara göre de kültür, bilgi, inanç, gelenek, ahlak ve sanat gibi öğrenilmiş yapıları içermektedir (Marshall, 2003: 442). Taylor'ın tanımında kültüre daha çok bireysel bağlamda vurguda bulunulurken diğer tanımlarda toplumsal bağlama dikkat çekilmektedir. Yapılan tanımlarda kültürün kapsam alanının ve kültüre bakış açılarının oldukça geniş olduğu görülmektedir.

Kültür kelimesinin önüne çok (multi) ön takısının eklenmesiyle oluşan çokkültürlülük (multiculturalism) kavramı ve olgusu batı toplumlarında yeni ortaya çıkmıştır. İkinci Dünya Savaşı sonrası yaratılmış bir kavramdır. Larousse (<https://www.larousse.fr>) sözlüğünde çokkültürlülük (multiculturalisme) kavramının tanımları şu şekildedir: 1) Genellikle proaktif bir politika tarafından teşvik edilen çeşitli kültürlerin bir arada var olması. 2) Kültürel azınlıklara belirli hakların tanınmasını sağlama istekliliği. 3) Azınlıklar (etnik, kültürel vb.) konusunda yönetici beyaz tabakaların kültürel hegemonyasına meydan okuyan ve azınlıkların tam olarak tanınmasını savunan Amerikan düşünce akımı. Çüçen'e (2005:115) göre çokkültürlülük yerel, ulusal ve evrensel kültürlerin bir arada bulunmasına denilmektedir.

Çokkültürlülüğü farklı düzey ve şekillerde değerlendirenler de bulunmaktadır. Doytcheva, (2005:16-17) çokkültürlülüğü üç düzeyde ele almaktadır: “İlk tahlil düzeyinde, çokkültürlülüğün, farklı sosyal çevrelerden, dinî inançlardan, etnik kökenlerden veya milliyetlerden gelen bireylerin oluşturduğu çağdaş toplumların bir özelliğini belirttiği” düşüncesindedir. İlk düzeyde çokkültürlülük birey odaklı değerlendirilmektedir. “İkinci tahlil düzeyinde, çokkültürlülük dikkatimizi kültürel farklılıkların toplumsal örgütlenmesine çeker.” İkinci düzeyde çokkültürlülük belli bir grubu kapsamaktadır. Gruplar için toplumsal düzeyde farklı kültürel talepler söz konusudur. “Üçüncü tahlil düzeyinde, çokkültürlülük bir takım özel aidiyetlerin varlığını ve değerini kabul etmekle kalmayan ayrıca bunları siyasi normlara ve kurumlara kaydetmeyi de öneren belirli bir siyasi programı ifade eder. Böylelikle ideolojik veya toplumsal bir çoğulculuktan normatif ve yapısal bir çoğulculuğa dönüşür.” Üçüncü düzey nihai hedefi bağımsızlık olabilen özerklik de dâhil siyasal temelli hakları içeren çokkültürlülüğün öte çokkültürcülük olarak kabul edilebilecek bir boyutu içermektedir. Bu son düzeyde özellikle farklı etnik ve dini gruplar, kültürel farklılıklarının kendilerine öz yönetim hakkı sağlaması gerektiği düşüncesini içinde yaşadıkları toplumda gündeme taşıyabilirler. Farklı kültür, farklı kimlik ve farklı toplum düşüncesinden hareketle farklı ulus kurma şeklinde bir süreç izlenmek istenebilir.

Türkçe alan yazında çokkültürlülük ve çokkültürcülük kavramlarının varlığı dikkat çekmektedir. Zaman zaman birbirinin yerine kullanılan bu kavramlar arasındaki farkı ele aldığımızda, çokkültürlülük kavramının daha kapsayıcı bir nitelik taşıdığı ve toplumların çoğunda var olan doğal durumu yansıttığı, çokkültürcülüğün ise var olan farklılık durumunu siyasi bir hedef doğrultusunda farklılıkların yasal olarak tanınması ve kamuda görünür kılınması talebi olarak değerlendirilebilir. Çelik'e (2008:324) göre, “çokkültürcülük, toplumsal çeşitliliğin belli biçimlerinin yani kolektif kimliklerin kamu alanına siyasi araçlar kullanılarak yansıtılmasını esas alan bir değerler ve uygulamalar bütünüdür.”

Çokkültürcülük kavram ve olgusundan söz edildiği durumlarda farklı etnik ve inanç gruplarının öne çıktığı görülmektedir. Ayrıca çokkültürlülük hem bireysel hem de toplumsal boyutta düşünülebilirken, çokkültürcülük sadece kolektif boyuta göndermede bulunan bir kavramdır. Çokkültürlülüğe oranla çokkültürcülük durumuna devletlerin çok daha eleştirel baktıkları ve mesafeli durdukları görülmektedir.

Çokkültürlülük politikaları farklılıklar göstermektedir. Yanık'a (2012:38) göre bir ülkedeki etnik ve kültürel farklılıkları dile getirmek üzere kullanılan çokkültürlülük, Doytcheva' ya (2005:17-18) göre ise siyasal bir proje, Canatan'a (2009:82) göre de ideolojik bir tavidir. Çokkültürlülükle ilgili farklı bakış açıları olduğu gibi toplumların çokkültürlülük ölçütleriyle ilgili de farklı görüşler bulunmaktadır.

Her ne kadar çokkültürlülük denildiğinde çoğu çevreler bu durumu doğrudan farklı etnik grupların bulunduğu toplumla ilişkilendirerek bir değerlendirme ortaya koysa da çokkültürlülüğün sadece çok etnik yapı bir toplum bağlamına indirgenecek kadar dar kapsamlı bir olgu olmadığını vurgulayanlar da bulunmaktadır. Sadece etnik köken, ırk, dil, inanç farklılıkları değil aynı zamanda farklı yaşam felsefesi veya yaşam şekillerini benimsemiş, farklı sınıflara ait olma gibi farklı grup kültürleri de çokkültürlülük çerçevesinde düşünülebilir. Çokkültürlülüğün kültürün önüne "çok" ön ekinin eklenmesiyle oluştuğu gerçeği göz önünde bulundurulduğunda çokkültürlülük kavramının alanı kültür kavramının alanından tamamen bağımsız düşünülemez. Bu görüş Larousse'un ilk tanımındaki çeşitli kültürlerin bir arada var olması anlayışıyla da örtüşmektedir.

Çokkültürlülük ve kültürlerarası iletişim kavramları Avrupa Konseyi ve Avrupa Birliğinin son dönemde birçok alanı kapsayıcı bir şekilde ele alarak üzerinde durduğu bir konudur. Bu bağlamda Avrupa toplumlarının çokkültürlü toplumlar olduğu, bu durumun bir zenginlik olarak değerlendirildiği vurgulanmaktadır. Avrupa Birliği Temel Haklar Sözleşmesi'nin ön sözünde (2000) kültürel farkların Avrupa'nın ortak ve bölünmez değerlerini oluşturduğu belirtiliyor. Bununla birlikte Avrupa metinlerinde yer verilen çokkültürlülük siyasal olarak ulus devletlerdeki azınlık grupların haklarının tanınması anlamında bir çokkültürlülük olmayıp, daha çok bireysel özgürlüklere saygı çerçevesinde kabul edilmektedir.

Bireysel veya kolektif düzeyde çokkültürlülük durumu bütün toplumları ilgilendiren bir sorun olarak kabul edilebilir. Aslında geçmişten günümüze birçok toplum özünde çokkültürlüdür. Zira "çokkültürlü toplum bünyesinde iki veya daha fazla kültürel topluluğu barındıran bir toplumdur. (...) Çokkültürlü toplum terimi bir olgu olarak kültürel çeşitliliğe işaret eder" (Yanık, 2012:37). Sadece imparatorluklar değil, Türk toplumu ve Fransız toplumu gibi köklü milletlerin oluşturduğu ulus devletler de iç dinamiklerinde geçmişe dayanan çeşitli kültürleri barındırmaktadırlar. Bununla birlikte yaklaşık son yarım asırlık bir dönemde özellikle batı toplumlarına yapılan kitlesel göçler sonucunda kültürel farklılıkların tanınması adına siyasal ve ideolojik amaçlı bir kavram olarak ortaya konulmuştur. Bunun dışında bir de çokkültürlülüğü kültürel farklılıkların toplumda bir çeşitlilik ve zenginlik olarak görülüp hoşgörüle karşılanması anlayışının benimsenmesi olarak değerlendirenler bulunmaktadır.

## 2. Yöntem

Betimsel analize dayalı bu çalışmada araştırma yöntemlerinden nitel yöntem ve karşılaştırmalı model kullanılmıştır. Karşılaştırmalı model, iki veya daha fazla konuyu veya nesneyi karşılaştırarak benzerlikleri ve farklılıkları belirlemek için kullanılan bir analitik yaklaşımdır. Bu model; karşılaştırma konusu ve ölçütlerin belirlenmesi, veri toplama, benzerliklerin ve farklılıkların belirlenmesi,

karşılaştırma yapısının oluşturulması, analiz ve inceleme sonuçların çıkarılması aşamalarını kapsamaktadır. Farklı dijital ve basılı kaynakların taranmasıyla elde edilen veriler karşılaştırmalı bir şekilde tartışılmıştır. Araştırmanın evrenini Fransa ve Türkiye'nin çokkültürlülük yaklaşımları ve politikaları oluşturmaktadır.

### 3. Bulgular

#### 3.1. Çokkültürlülük, kültürlerarasılık ve kültürlerin etkileşimi

Birbirleriyle iletişim halinde olan birey, grup veya toplumlarda kültürlerin karşılıklı etkileşimi söz konusudur. Zira toplumlar diğer toplumlardan soyutlanmış bir şekilde ve etkileşimden uzak yaşamamaktalar. Dolayısıyla saf bir kültürden söz etmek oldukça zordur, bir topluluk ya da bir ulusa ait kültür aslında tek parça olmayıp heterojen bir yapıya sahiptir (Eagleton, 2000: 25). Bu durum çokkültürlülüğün birçok ulusal kültür yapısının özünde var olduğunu göstermektedir. Kültürlerarası iletişim sonucunda başkalarının kültürlerini tanıma, anlama ve onlardan esinlenme olanağı bulunmaktadır. Özellikle son çeyrek yüzyılda kültürlerarası iletişim olgusu Avrupa'da günlük yaşamdan eğitime üzerinde önemle durulan bir araştırma alanı haline gelmiştir.

Çokkültürcülük ideolojisi kültürleri parçalara ayırıp bölme eğilimindedir. Dolayısıyla, kültürleri özellikle etnik gruplara bağlı, dışa kapalı yapısal bütünlükler olarak kabul eder. Çokkültürcülük, kültür kavramını bir etnik grubun mülkiyeti düzeyine indirgediği için dolaylı olarak farklılıkları aşırı ön plana çıkarma riski bulunmaktadır. Bu nedendir ki son dönemde çokkültürlülük söyleminin yerini kültürlerarasılık söyleminin aldığı görülmektedir. Zira kültürlerarasılık kültürler arasında iletişim ve etkileşimi öngörür (Kaya ve Tarhanlı, 2005:51; Çelik, 2008:330). Bir başka deyişle "kültürel çeşitlilik, kültürlerarası iletişimi zorunlu kılmaktadır" (Akto, 2018:17). Bu yaklaşım, farklı grup veya topluluklar arasında ayrılık yerine birlikteliği öncelemektedir. Sonuçta kültürlerarası iletişim aynı zamanda doğal olarak ortak kültür oluşturmaya da olanak sağlamaktadır. Kültürlerin etkileşimi kültürlerin gelişmesi ve zenginleşmesine de yol açmıştır.

Önceleri savaşlar, göçler, daha sonraki dönemlerde seyahatler nedeniyle birbiriyle etkileşime giren kültürlerin, günümüz bilgi ve iletişim çağında özellikle multimedya araçları ve internet sayesinde sınır tanımaksızın bütün kültürlerin birbiriyle etkileşim içerisinde oldukları söylenebilir. Kuzey Kore gibi dışa tamamen kapalı toplumlar dışında bütün kültürler iç içe ya da birbirleriyle iletişim içerisinde.

#### 3.2. Çokkültürcülük politikasının ulusal kültür ve ulus-devletin geleceği açısından sınırları

Farklı kültürlerin birer değer olarak birbirlerine üstünlüğü söz konusu değildir. Başka kültürlerle karşı, açık, saygılı ve hoşgörülü olmak erdemli insan olmanın gereği olduğu kadar çağdaş demokratik bir toplum oluşturmanın da gereklerindedir.

İnanç, gelenek ve değer yargıları kültürü oluşturan unsurlar olmakla birlikte kültür en etkili bir şekilde kendisini toplumsal yaşam biçiminde gösterir. Bu nedenle ulusal bağlamda toplumsal yaşamdaki uyum ve huzur için çokkültürlülük politikalarının sınırlarını iyi belirlemek gerekmektedir. UNESCO'nun 2 Kasım 2001 yılında yayımlanan Unesco Kültürel Çeşitlilik Evrensel Bildirgesinin Kültürel çeşitlilikten kültürel çoğulculuğa başlığını taşıyan ikinci maddesinde "giderek çeşitlilik arz eden toplumlarımızda; çoğul, çeşitli ve dinamik kültürel kimliklerinin yanı sıra birlikte yaşamak için de istekli olan insanlar ve gruplar arasında uyumlu bir etkileşim sağlamak esastır. Tüm vatandaşların dâhil edilmesi ve katılımına

dair politikalar; sosyal uyumun, sivil toplumun canlılığının ve barışın garantisidir” (<https://www.unesco.org.tr>) denilmektedir.

Küreselleşme ve postmodernizm çokkültürlülük açısından devletler üzerinde gücünü hissettirmeye çalışsa da ulus devletler toplumsal düzenlemelerini yapılandırırken toplumsal bütünleşme hedefini öncelemek durumundadırlar. Özellikle bireysel özgürlükler bağlamında kişiler kültürel kimliklerini, inançlarını, eğilimlerini, vb. seçme hakkına sahip olabilirler. Ancak bir grup ya da kitle çokkültürlülük adı altında, siyasal haklar kapsamında ulus-devletin siyasal ve kültürel bütünlüğünü sarsacak türden bazı taleplerde bulunduğu devletler kendilerini koruma amaçlı tedbirlere başvurabilmektedirler. 1970-2000 yılları arasında Amerika ve Avrupa’da çokkültürlülük kapsamında yapılan bazı düzenlemelerden İngiltere, Almanya, Hollanda gibi ülkelerin 2000’li yıllardan sonra geri adım attıkları görülmektedir.

Ulus-devlet ve ulusal kültüre karşı bir olgu olarak gelişen ve dayandığı asıl siyasal ve ekonomik gücün Amerika Birleşik Devletleri merkezli olduğu küreselleşme, başta gelişmekte olan ülkeler ve üçüncü dünya ülkeleri üzerinde bir hegemonya kurarak dünyanın Amerikan hâkimiyetiyle yönetildiği tek tip bir toplum olmasına yol açma riski taşımaktadır. Touraine’ e göre küreselleşmenin siyasal açıdan önem arz etmesinin nedeni ekonomik olmaktan çok ideolojiktir. Bu ideoloji, bütün topluluklar üzerinde etkisini gösterecek olan kapitalizm ideolojisidir (2007:37). Bu durumda sadece yerel ya da grup kültürleri değil ulusal kültürlerin de varlığı tehdit altındadır. Çokkültürlülük hedefiyle çıkılan yolculuk tek kültürlü bir toplumsal yapıya evrilmeye son bulabilir.

Çokkültürlülüğü savunanların yanında özellikle çokkültürcülük politikalarının ulusal bütünlüğe zarar vereceğini düşünerek eştirenler de oldukça fazladır. Başbay ve Bektaş’a (2009:34) göre “çokkültürlü toplum modelini belirleyen, nüfusun farklı etnik kökenlerden gelen kişilerden oluşması değil, bu kişiler arasındaki toplumsal ilişkilerin belirli bir özgün çerçevede düzenlenmesidir.” Taylor (1996:72) çokkültürlülük bağlamında bir toplumda farklı kültürlerin siyasal olarak da tanınması yaklaşımını benimser. Eşit olarak tanınmanın ileri demokrasiye sahip toplumlar için önemli olduğu görüşündedir ve farklı kültürlerin topluma canlılık kazandıracağı düşüncesindedir. “Taylor’un düşünceleri çokkültürcülüğün zeminini oluşturacak niteliktedir.” (Çelik, 2008:324). Zira çok kültürlülüğün siyasal olarak da tanınması çokkültürlülükten çok çokkültürcülük olarak değerlendirilebilir. Ulus-devlet sınırları içerisinde farklı kültürlerin bir bütün olarak bir arada yaşaması herhangi bir sorun oluşturmazken, siyasal amaçlı çokkültürlülük politikaları ulusal yapıya zarar verebilmektedir.

Yalçın (2002; Akt. Başbay ve Bektaş, 2009:34) çokkültürcü politikalara karşı çıkanların, çokkültürlülüğün aşında birleştirici değil, tam tersine parçalayıcı etkisine dikkat çektiklerini dile getirmektedir. Çokkültürcülük politikalarını savunanların genelde amaçları birlikte yaşadıkları ulustan farklı olduklarını ve o ulusun bir parçası olmadıklarını vurgulamaktır. Çokkültürlülük karşıtlarına göre, söz konusu politika, insanları bir ulus olarak birleştirmek yerine, farklı gruplar çerçevesinde tanımlayarak bölmektedir.

Çokkültürlülük veya çokkültürcülüğün ulusal devletlerin demokrasi, toplumsal uyum ve ulusal bütünleşme bağlamında sorunlarını kökten çözebileceğini düşünmek gerçeklikten uzak gözükmektedir. Bununla birlikte ulus-devlet, toplum içerisinde yer alan tüm grupları kucaklayıcı ve bütünleştirici politikalar izleyebilir. Devletlerin farklı grupların kültürlerine saygı duymakla birlikte bunları genel ulusal kültür bütünlüğü içerisinde değerlendirip toplumda kültürel uyuma yönelik bütünleştirici bir politika izlemesi daha sağlıklı bir yaklaşım olarak değerlendirilebilir.

Bu çerçevede düşünüldüğünde büyük ulusların çoğu için homojen yapıya dayalı bir kültürden söz etmek olanaksızdır. Bütün büyük ulus kültürlerin iç çoğulcu bir yapıya sahip olduğu söylenebilir. Farklı etkenlere bağlı olarak şekillenmiş doğal bir çokkültürlülük mevcuttur.

### 3.3. Fransa'da çokkültürlülük

Avrupa'daki köklü devletlerden birisi olan Fransa aynı zamanda ulus-devlet modelinin de ilk geliştiği toplum olarak kabul görmektedir. 1789 Fransız İhtilali sonrası ulus-devletler oluşmaya başlamıştır. Fransa'da Fransız İhtilaliyle birlikte etnik köken ve ırk ayrımı yapılmaksızın kendi isteğiyle Fransız vatandaşı olduğunu kabul eden herkes Fransız milletinin bir üyesiydi (Yanık, 2012:188). Fransa hem siyasal hem de kültürel bağlamda üniter devlet yapısının güçlü olduğu bir ülkedir.

Fransa, uzun süre "Fransızlık" kavramını vurgulayan bir entegrasyon politikası izlemiştir. Bu politika, göçmenlerin Fransız kültürünü benimsemesini ve entegrasyonunu teşvik etmeyi amaçlamaktadır. Fransa'da "ulusal kimlik" ön planda tutulurken, etnik ve dini kimliklerin ön plana çıkarılması eleştirilmektedir. Fransız ulusu dışında ülkede bir azınlık veya farklı topluluğun varlığını tanınmamaktadır. Oysa Fransa'nın iç dinamiklerine bakıldığında Fransız halkı dışında Oksidanlar, Normandiyalılar, Bretonlar gibi Fransız kökenli olmayan önemli bir nüfus farklı iç azınlık gruplarını oluşturmaktadır. Ancak bu gruplar azınlık olarak tanınmayıp Fransız ulusunun bir parçası olarak kabul edilmektedir. Üniter devlet yapısına dayalı bir Cumhuriyet olan Fransa, siyasal açıdan ve azınlık grupları bağlamında çoğulcu kültür ya da çokkültürlülüğe karşıdır. "Fransa'da çokkültürlülük ne geniş bir kitleye hitap etmekte ne de olumlu karşılanmaktadır. Kültürel farklılığın kurumsal olarak tanınmasının Fransız toplumunun tarihî değerlerine ters düştüğü düşünülmektedir. Çokkültürlülük çoğu kez, cumhuriyet geleneğine yabancı, "cemaatçi" ve "ayrılıkçı" bir vizyona sahip bir Anglosakson icadı olarak görülüyor" (Doytcheva, 2005:13). Böyle bir oluşumu kabul etmenin ülkenin bütünlüğünü tehlikeye sokacağı düşününcesi hâkimdir.

Bu iç grupların dışında II. Dünya Savaşından sonra başta Cezayir, Tunus ve Fas'tan göç eden Müslüman azınlık olmak üzere Fransız sömürülerinden gelen Afrikalıların Fransa'daki nüfusu da azımsanmayacak düzeydedir. Bunların yanında Deniz Aşırı Fransız sömürülerinden Fransa'ya göç edenler de bulunmaktadır. Ayrıca Fransa Avrupa ülkeleri ve Türkiye gibi ülkelerden göçmen işçiler kabul eden bir ülkedir. 67 milyonluk bir nüfusa sahip Fransa'nın nüfusunun yaklaşık %10'unu göçmenlerden oluşmaktadır. Bununla birlikte bazı ülkelerin aksine Fransa kitleler halinde göçmen kabul eden bir ülke değildir. Bu durum dikkate alındığında Fransa'nın gerçekte çokkültürlü bir toplum olduğu izlenimi doğmaktadır. Ancak özellikle siyasal çokkültürlülük Fransa tarafından kesinlikle reddedilmektedir. Kamusal alanda "Fransa Cumhuriyeti, tüm etnik ve dinsel bağlılıkları süresiz olarak yasadışı ilan etmiş gibidir" (Baumann, 2010:55). Kamusal alanda çokkültürlülüğün varlığından söz etmek oldukça güçtür. Zira siyasal anlamda çokkültürlülüğün tanınmasının ulus toplum anlayışına, toplumsal uyum ve bütünleşmeye, bir başka deyişle ulusal kültürün oluşmasına ve varlığına zarar vereceği düşünülmektedir. Dolayısıyla göçmen grupların kültürel kimliklerinin tanınması çok sınırlıdır. Kültürel farklılıklar öne çıkarılmaya devam ettiği sürece ulusal kültüre entegrasyonun gerçekleşmeyeceği inancı hâkimdir. Göçmenlerin çocukları küçük yaştan itibaren Fransız ulusal kültürüne uyumlu bir şekilde yetiştirilmeye çalışılmaktadır, bunun için de okul öncesi eğitime büyük önem verilmekte ve okul öncesi okullaşma oranları oldukça yüksektir. Okul programları da farklı kültürlere yer vermek yerine, öğrencileri Fransız kültürünü tanıma ve özümsemeye yönelik hazırlanmaktadır.

Fransa gerek ülke içerisinde tarihten gelen farklı gruplara, gerek kolonizasyon sürecinde Fransa toplumuna entegre ettiklerine ve göçmen olarak Fransa'ya yerleşen göçmenlere Fransız ulusal kültürü bağlamında asimilasyon yoluyla bir entegrasyon politikası izlediği söylenebilir. “Fransız vatandaşlığı Alman vatandaşlığı ile karşılaştırıldığında göçmenlere ve göçmenliğe daha açık olabilmıştır. Fakat Fransa, Almanya'dan az olmayacak ölçüde, sabit olarak ulusal mirasının ana hatları üzerine vurguda bulunmaya devam edebilmiştir” (Yanık, 2012: 133; Hartmann and Gerteis, 2005:228). Fransa cumhuriyetçi ulus-devlet, ulusal kültür tutumunu sürdürmektedir. Sosyalist kimliği ile tanınan Fransa eski Cumhurbaşkanı François Mitterand “Fransa Fransızlarındır” söylemini kullanmıştır.

Göçmenlere Fransız vatandaşlığı verilirken göçmenlerin kökenleri dikkate alınmaksızın Fransız ulusu kimliğinin değerlerini benimseme öne çıkmaktadır. “Göçmenlerin ülkede yurttaş statüsünü elde edebilmesi ancak tarihsel arka planlarını göz ardı etmesiyle olanaklıdır. Bu doğrultuda Fransa'daki çokkültürlülük tartışmalarının temel paradigması, Fransız cumhuriyetçi ideallerinin azınlıkların ve diğer kültürel grupların sahip oldukları özgürlüklerinin göz ardı edilmesi üzerine odaklanmaktadır” (Yanık, 2012:137). Kendi kültürel geçmişlerinden çok yaşadıkları ülke olan Fransa'nın siyasal ve kültürel yapısına uygun bir şekilde hareket etmeleri talep edilmektedir. Bu bağlamda sahip oldukları tarihsel, kültürel, dilsel ve dinsel özelliklerinden daha çok Fransa cumhuriyet ilkelerine göre davranış sergilemeleri gerekmektedir. Fransa'da 2006 Mayıs ayında parlamentoda çıkarılan yeni yasaya göre göçmenler iyi eğitilmiş ve Fransa toplumuna adapte olmaya istekli olmak zorundadır. Ayrıca bu yasaya göre göçmenlerin Fransızca öğrenme ve Fransız yaşam biçimine saygı duyma zorunluluğu bulunmaktadır (Yanık, 2012:134-136). Fransa'nın entegrasyon ve asimilasyon politikası ulusal kültürün kabulünü öngörmektedir (Hartmann and Gerteis, 2005:228). Yurttaşlar arasında ulusal bağların güçlenmesi arzulanmaktadır.

Fransa özellikle bireysel bağlamda çokkültürlülüğe saygı duyan bir ülkedir. İnsanların özel yaşamlarında özgürlüklerine müdahale söz konusu değildir. Cumhuriyetçi geleneğe sahip Fransız ulus-devleti etnik ve inanç farklılıklarına dayalı kültürel çeşitliliğin özel yaşamda sürdürülmesini hoş karşılamaktadır (Walzer, 1998: 56-57). Sosyal yaşam açısından değerlendirildiğinde Fransız toplumunda bir çokkültürlü yaşamdan söz edilebilir. Farklı kökenden ve farklı inançtan insanlar sosyal yaşamda kültürlerini yansıtabilmektedirler. Bu çerçevede göçmenlerin kültürel farklılıkları çokkültürlülük kapsamında kabul edilmektedir.

Etnik köken ve farklı inançlar açısından siyasal bağlamda çokkültürlülüğün kabul görmediği Fransa'da farklı bölgelerin kültürel çeşitliliğine dayalı bir çokkültürlülük söz konusudur. Normandiya bölgesinin kültürel yapısı ile Akdeniz kıyı bölgesinin ya da Orta Fransa'nın kültürel yapısı farklılıklar göstermektedir. Bu farklılıklar kültürel zenginlikler ve bölgesel bağlamda çokkültürlülük olarak kabul edilmektedir. Fransa eğitim programlarında ülke içerisinde konuşulan bölgesel dillerin seçmeli diller olarak okutulmasına yer vermekle birlikte devletin resmi ve eğitim dili yalnızca Fransızcadır.

### 3.4. Türkiye'de çokkültürlülük

Asırlar süren Osmanlı İmparatorluğu'nun yıkılmasından sonra Türkiye Cumhuriyeti 1923 yılında kurulmuş bir ulus-devlettir. Osmanlı İmparatorluğu üç kıtayı kapsayan geniş bir coğrafyada çok etnik unsurlu, çokdilli, çok dinli ve çokkültürlü bir toplumsal yapının hâkim olduğu bir devlettir.

Türkiye Cumhuriyeti üniter bir yapıya sahip ulus-devlet olarak kurulmuş ve bu ulusun kimliği de Türk milleti olarak tanımlanmıştır. Ülkenin kuruluş felsefesi ulusal Türk kimliği üzerine inşa edilmiş ve

Türkiye Cumhuriyeti Anayasasında da bu yaklaşım korunmak istenmiştir. Ülkenin kuruluşunda Ermeniler ve Rumlar azınlık statüsünde kabul edilmiş, bunların dışında etnik ve inanç ayrımı yapılmaksızın bütün gruplar ve herkes Türk kimliği altında bir ulus oluşturmuştur. Dolayısıyla sözü edilen azınlıklar dışında Türkiye Cumhuriyeti'nde yasal olarak kabul edilmiş bir iç ulusal azınlık söz konusu değildir.

Anadolu toprakları tarihte çeşitli medeniyetlere ev sahipliği yapmış bir coğrafyadır. Ayrıca gerek Osmanlı İmparatorluğu ve gerekse Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşundan sonra çeşitli nedenlerle kitlesel göçe zorlanmış topluluklara da bu coğrafyada kurulan Türk Devleti kucak açmıştır. Dolayısıyla Türk ulusunun içinde Kürt, Zaza, Laz, Çerkez, Arnavut, Boşnak gibi çeşitli etnik kökenden ve Müslüman, Hristiyan, Süryani ve Yahudi gibi farklı inançtan insanlar bulunmaktadır. Ancak hepsi aynı Türk kimliğine ve eşit haklara sahip yurttaşlardır.

Türkiye'de ulusun kimliği Türk olduğu gibi ulusal kültür de Türk kültürüdür. Ancak burada Türk bir ırkı temsil etmeyip Türkiye Cumhuriyeti'ne vatandaşlık bağıyla bağlı olan kökeni veya inancı ne olursa olsun tüm yurttaşları kapsayan bir üst kimliktir. 1924 Anayasasında "Türkiye ahalisine din ve ırk farkı olmaksızın vatandaşlık itibarıyla Türk itrak olunur" (Kili ve Gözübüyük, 2000: 138) ifadesi yer almaktadır. Bu konuda Atatürk "Türkiye Cumhuriyeti'ni kuran Türkiye halkına Türk milleti denir" (Aybars, 1997:163; akt.Çelik, 2008:327) demektedir. Zaten, Atatürk'ün ne mutlu Türk olana değil de "Ne mutlu Türk'üm diyene" demesi bu durumu doğrulamaktadır.

Ermeni ve Rum azınlıklar dışında Türkiye Cumhuriyeti siyasal bağlamda çokkültürcülük politikalarını reddetmektedir. Türkiye tüm yurttaşların eşit haklara sahip olduğu demokratik bir hukuk devletidir. Erkal'a (2005:202) göre Türkiye'de siyasal bağlamda kültürel "farklılıkların tanınması ve bunlara saygı duyulması ayrımcılıkların ortadan kaldırılmasına değil, tartışılmasına ve daha ileri safhada çatıştırılmasına yol açabilir." Bu durum ortak ulusal kültür mensubiyet duygusunu zedeler ve ulusal birliğe zarar verebilir. Sonuçta ulusal birlik aşınacağı için ulus-devlet de dağılabilir. Her ülkede çokkültürcülük ya da çokkültürlülüğün Kanada'da olduğu gibi başarılı olacağı öngörülemez, Yugoslavya örneğini de göz önünde bulundurmak önemlidir. Her ülkeyi kendi coğrafyası, iç dinamikleri ve kapitalist küresel güçlerin hedeflerini dikkate alarak değerlendirmek gerekmektedir. Dolayısıyla ayrımcılığı hedefleyen etnik ya da dini azınlık politikaları izlenmemektedir.

Batı ülkelerinde çokkültürlülükle ilgili yaşanan gelişmeler ve değişimler, 1990'lı yıllardan sonra Türkiye'de de bu yönde taleplerin artmasına neden olmuştur ve süreç içerisinde sosyolojik ve politik tartışmalar yaşanmaya başlamıştır (Yanık, 2012:5). Küreselleşme ve postmodernizm siyaseti ulus-devletin zayıflamasını ve aynı anda çokkültürcü kimliklerin öne çıkmasını hedeflemektedir. Batıda yaygınlaşan bu politika Türkiye üzerinde de etkisini göstermek istemiştir. 1990'lı yılların başında siyasal arenada ortaya çıkan Kürt kimliğine ve İslamcı düşünceye yönelik talepler çokkültürcülük yaklaşımları doğrultusunda modern ulus-devletin üniter ve merkezîyetçi yapısına karşı bir başkaldırı olarak değerlendirilebilir (Çelik, 2008:325). Ulus-devlete karşı bölücü bir tutum içerisinde olan etnik ve dini gruplar ulus devletinin kültürel kimliğini zayıflatma gayreti içerisinde olabilmektedirler. Bunun için de anadilde eğitimden siyasal özerkliğe kadar uzanan hak taleplerinde bulunmaktadırlar. Bu tür tutum içerisinde olan grupların hedefi çokkültürlülüğün ötesinde çokkültürcülüktür. Bu gruplar batı ülkeleri nezdinde her platformda Türkiye'nin çokkültürlülüğe karşı olduğunu öne sürmektedirler.

Türkiye'de çokkültürlülük konusunda 2000'li yılların başında Başbakanlık Azınlık Hakları Çalışma Grubu tarafından yayınlanan Azınlık Hakları ve Kültürel Haklar Raporu üzerine yapılan tartışmalarda

Türk kimliği yerine Türkiyeli kimliğinden söz edilmektedir. Bunu savunanlar böylece kendi alt kimliklerini görünür kılmayı hedeflerken, karşı çıkanlar Türkiyelilik üst kimliği bağlamında dayatılmaya çalışılan siyasal amaçlı çokkültürlülüğün ülkenin milli bütünlüğünü, ulus-devlet yapısını ulusal kültürel kimliğini zedeleyeceğini vurgulamaktadırlar (Yanık, 2012:6). Önder'e (2005:140-144) göre Türkiyelilik üst kimliği, azınlık hakları ve çokkültürlülük taleplerinin öne sürülmesinde küresel güçlerin ve AB devletlerinin ülkeleri etnik azınlıklar temelinde bölme ve böylece ulus kimlik direncini kırarak daha kolay bir şekilde çıkarları doğrultusunda yönetme arzuları yatmaktadır. Çokkültürlülük düşüncesinin nihai hedefi, ulus devletleri etnik çeşitlilik temelinde ayırıştırmak ve nihayetinde bölmek olarak değerlendirilmektedir. Bu bağlamda düşünüldüğünde çokkültürlülüğün bir ülke için kültürel çeşitlilik ve zenginlik olmaktan çıkıp ulusal bütünlüğün ve ulusal kültürün ortadan kaldırılması politikası olarak projelendirildiği izlenimi doğmaktadır. Farklılıkları öne çıkarmak adına ulusal bütünlük ve uyumun ortadan kaldırılması ileride toplumda daha büyük sorunlara neden olabilir. Demokratik haklar çerçevesinde de düşünülse çokkültürlü politikalarının bir sınırı bulunmalıdır.

Osmanlı İmparatorluğunun mirası üzerine kurulmuş bir devlet olduğu ve Anadolu'da geçmişte kurulan çeşitli medeniyetler dikkate alındığında Türk toplumu doğal olarak çokkültürlü bir toplumdur. Aslında Türkler tarih boyunca sosyal yaşamda çokkültürlülüğü hoşgörüle karşılamış bir millettir. Ulusal bütünleşmeye zarar vermediği ölçüde kültürel çeşitliliğin yaşatılması ulusun kültürel zenginliği olarak kabul edilmektedir. Siyasal amaçlı çokkültürcülük dışında farklı grupların kültürlerini yaşatmalarına yönelik bir müdahale söz konusu değildir. Çeşitli grupların kendi kültürlerini geliştirmeye yönelik basın ve medya faaliyetleri sürdürmelerine, eğitim kurumları açmalarına izin verilmektedir. Hatta devlet kanalı TRT farklı kültürlerin tanıtımına ve farklı dilde yayınlara aracılık etmektedir. Bununla birlikte devletin resmi dili ve eğitim dili yalnızca Türkçedir.

Türkiye normalde işçi göçmen alan bir ülke değildir. Ancak Saddam'ın Halepçe'de kimyasal silah kullanmasından sonra 1990'lı yıllarda Irak'tan, 2011 Suriye iç savaşının çıkmasıyla birlikte Suriye'den, son dönemde Afganistan ve İran'dan yasal veya yasa dışı yollarla yoğun göç alan bir ülke konumuna gelmiştir. Resmi rakamlara göre yaklaşık 5 milyon kayıtlı mülteci bulunduğu belirtilirken, bazı açıklamalara göre kayıtlı ve yasa dışı yollarla gelen kayıtsız göçmen sayıları 10 milyonun da üzerinde olduğu iddia edilmektedir. Bu rakamlar dikkate alındığında ortalama ülke nüfusunun %10'unu kadar göçmen nüfus bulunmaktadır. Türkiye'nin göçmenlerin ulusal kültüre uyum ve entegrasyonuna yönelik ne yazık ki bir politikası bulunmamaktadır.

### 3.5. Fransa ve Türkiye'nin çokkültürlülük yaklaşımlarının karşılaştırılması

Hem Fransız hem de Türk devleti milliyetçilik temelleri üzerine kurulmuş ademimerkeziyetçi ulus devletlerdir. Ancak her iki ülkede de milliyetçilik düşüncesi etnik köken ve dini inanç temelli olmayıp, kültürel değerler üzerinden birliktelik esasına dayanmaktadır. Bu nedenle de siyasal bağlamda çokkültürlülüğü reddedip ulusal kültürü önceleyen politikalar izlemektedirler.

1958 Fransız Anayasasında devletin bölünmez bütünlüğü ve ulus-devlet yapısına vurguda bulunmaktadır (Sezginer, 2005:40). Aynı özelliklere Türkiye Cumhuriyeti Anayasasında vurgu yapılmaktadır. Her iki ülke de ulusal bütünlüğü anayasal güvence altına almak istemiştir.

Fransa ve Türkiye eğitim programlarında bölgesel dillerin seçmeli yaşayan diller olarak okutulmasına olanak sağlarken, devletin resmi ve eğitim dili olarak Fransa sadece Fransızca'yı, Türkiye de sadece Türkçeyi kabul etmektedir. Fransa, Fransız dilinin yaygınlaştırılması konusunda titiz bir politika izler.



Bölgesel dillerin kamuda kullanımının sınırlanması ve Fransızcanın öne çıkarılması hedeflenir. Türkiye'de özel yaşamda yerel dillerin kullanımı ile ilgili bir sınırlama söz konusu değilken kamuda kullanımları sınırlıdır, zira Türkçe tüm yurttaşlar tarafından öğrenilmesi ve kullanılması hedeflenen ulusal ortak dil olarak belirlenmiştir.

Avrupa'da çökkültürlülük olgusu, alt kimliklerin ve kültürlerin çeşitliliği şeklinde kabul edilmektedir. Bununla birlikte azınlıklar, göçmenler ve yabancılar kendi kültürlerinden tavizler vererek üst kimlik ve ulusal kültüre entegrasyon politikaları sürdürülmektedir (Karadağ, 2005:45). Hatta "ulusal azınlık ya da göçmenlerden, etnik-kültürel kimliklerini müzakereye sokulacak stratejik kaynaklar olarak görmek bir yana, iyi Fransızlar olabilmek için bunları tümüyle terk ederek dil, kültür hatta zihniyet alanında tümüyle Fransızlaşmaları beklenmektedir" (Özbudun, 2006:103-104). Farklı kültürel grupların ulusal kültüre uyumu asıl amaçtır. Fransa yurttaşlarının ulusal kimliği benimseme ve ulusal kültüre uyumu konusunda asmilasyonist bir politika izlemektedir. Türkiye siyasal bağlamda çökkültürcülüğü tanımamakla birlikte yurttaşlarının ulusal kültüre uyumu yönünde asmilasyonist politika bir yana entegrasyonuna yönelik de bir politika izlediği söylenemez.

Fransa'da ulus-devlet süreci başlayalı 234 yıl olurken Türkiye'de ulus-devlet süreci 100 yıl önce başlamıştır. Dolayısıyla genelde batı özelde ise Fransa'daki çökkültürlülük deneyimi ve algısı ile Türkiye'deki çökkültürlülük algısı farklılık gösterebilir. Türk milleti için ulusallaşma süreci henüz tamamlanmadan çökkültürlülük tartışmaları başlamıştır. Gündoğan'a (2005:112) göre, "Avrupa'da ve Amerika'da çökkültürlü bir toplum yapısını hazırlayan kitlesel göç hareketleri sonucu ortaya çıkan çökkültürlü bir toplum yapısına uygun diye düşünölebilecek olan çökkültürcülük, böylesi göç hareketlerinden etkilenmemiş olan Türkiye gibi ölkeler açısından ancak ümmetçi bir toplum özlemine hizmet edebileceği gibi, farklı kültürleri ve grupları azınlık olarak niteleyip üniter yapıyı parçalamaya da hizmet eder."

Batıda bir yandan çok çökkültürlülük söylemi ortaya konarken diğer yandan asıl hedefin farklı grupların ulusal yapıya entegrasyonu olduğu görölmektedir. "Fransa ve Almanya örneklerinden yol çıkılarak, çökkültürlülüğün gerçek anlamda bir ideoloji, alt kimliklerin büyük toplumla adaptasyonu ve asimilesi için bir araç benzetmesinde bulunmaktadır. Göçmenlerin kendi kültürlerinden büyük toplumun kültürleri adına feragat etmesini, bu feragat ile birlikte gerçekten bir 'Alman' ya da 'Fransız' vatandaşı olabileceği söylemi yaygınlaştırılmaktadır" (Yanık, 2012: 225). Oysa Türk toplumunda ulusal kültür bir ideoloji olarak benimsenmekle birlikte bir göçmen durumu ve Türk kimliği alabilmek için kendi kültüründen feragat etme olayı söz konusu değildir.

#### 4. Sonuç

Her toplum kendi yapısı ve iç dinamiklerine bağlı olarak farklı çökkültürlülük politikaları benimsemektedir. İç ulusal azınlıkları olan veya göçmen nüfusa sahip ölkeler için bir yandan ulusal kültürü öncelemek diğer yandan da çökkültürlülük politikalarını sürdürmek oldukça zor gözökmektedir.

Çökkültürlülük siyasal bağlamda talepler içerdiğinde çökkültürcülüğe evrilip özerklik ve nihayetinde kültürel farklılık ayrı bir devlet kurmaya kadar uzanabilmektedir. Bu nedenle siyasal ve ideolojik çökkültürlülük ya da çökkültürcülük ulus-devlet ve ulusal kültür için bir tehdit oluşturabilecek bir olgu olarak değerlendirilebilir. Tamamen farklılıkları ön plana çıkartıp parçalara odaklanma durumunda ulusal bütünlüğün sağlanmasında ciddi sorunlar oluşabilir.

Ulus-devletin özelliği, ulusun tamamını bir bütün olarak görmesi, dolayısıyla hem kimlik hem de kültürel açıdan tekil bir politika izlemesidir. Fransa ve Türkiye üniter yapıyı savunan ulus-devletlerdir. Dolayısıyla eğitimden kültüre her konuda merkezîyetçi politikalar uygulamaktadırlar. Fransa iç azınlık konumunda farklı etnik grup kimliği tanımamaktadır. Fransa'ya vatandaşlık bağı ile bağlanan herkes Fransız olarak tanımlanmaktadır. Türkiye de Ermeni ve Rum azınlıklar dışında farklı iç azınlık grup tanımamaktadır. Türkiye'ye vatandaşlık bağı ile bağlı olan herkes Türk'tür. Fransa'da göçmen gruplar çokkültürlülük açısından öne çıkmaktadır. Türkiye'de henüz göçmenlerle ilgili kültürel politikalar belirlenmemiştir.

Fransa ve Türkiye siyasal ve ideolojik bağlamda çokkültürcülük yaklaşımlarını reddetmektedirler. Bununla birlikte toplumunun iç dinamikleri açısından değerlendirildiğinde hem Fransa hem de Türkiye doğal olarak çokkültürlü ülkelerdir. Her iki ülkede sosyal yaşamda çokkültürlülüğün varlık göstermesinde bir sorun bulunmamaktadır ve belli ölçüde kamusal alanda da çokkültürlülüğe olanak sağlamaktadırlar. Fransa bireysel bazda kültürel farklılıklar açısından daha hoşgörülü bir tavır ortaya koyarken, Türkiye bireysel bazda kültürel farklılıkları kabul etme konusunda sınırlılıkları olan bir ülkedir. Fransa, laiklik ilkesi ve entegrasyon odaklı politikalarıyla öne çıkmaktadır, Türkiye ise etnik ve dini çeşitliliği kabul eden politikalarıyla tanınır. Her iki ülkenin de kendi zorlukları ve başarıları bulunmaktadır ve çokkültürlülük konusunda sürekli bir tartışma ve gelişim sürecindedirler. Ayrılmak, ideolojik ya da siyasal amaçlar içermediği sürece Fransa ve Türkiye'nin çokkültürlülüğü toplumsal bir zenginlik olarak kabul ettiği söylenebilir.

### Kaynakça

- Akto, A. (2018). *Çokkültürlülük Yaklaşımı ve Sorunsalları*, İKSAD Publications.
- Avrupa Birliği Temel Haklar Sözleşmesi (2000).
- Aybars, E. (1997). Osmanlı'dan Cumhuriyet'e Ulusal Kimlik Oluşumu ve Batı'nın Etkisi. *Cumhuriyet, Demokrasi ve Kimlik*, Yay. Haz.: Nuri Bilgin, Ankara: Bağlam Yayıncılık.
- Başbay, A ve Bektaş, Y. (2009). Çokkültürlülük Bağlamında Öğretim Ortamı ve Öğretmen Yeterlikleri. *Eğitim ve Bilim*, 34/152, 30-43.
- Bauman, Z. (2010). *Küreselleşme*. Çev. Abdullah Yılmaz, İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Canatan, K. (2009). Avrupa Toplumlarında Çokkültürcülük: Sosyolojik Bir Yaklaşım. *Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 2/6, 80-97.
- Çelik, H. (2008). Çokkültürlülük ve Türkiye'deki görünümü. *U.Ü. Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9/15, 319-332.
- Çüçen, A.K. (2005). İnsan hakları düşüncesinin gelişimi. *Kayı, Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 6/3, 111-115.
- Doytcheva, M. (2005). *Le Multiculturalisme*, Editions La Découverte. Çev. Tuba Akıncılar Onmuş, İstanbul: İletişim Yayınları, 2020.
- Eagleton, T. (2000). *Kültür Yorumları*. Çev. Özge Çelik. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Erkal, M. (2005). *Küreselleşme Etniklik Çokkültürlülük*, İstanbul: Derin Yayınları.
- Gökbalp, Z. (1975). *Türkçülüğün Esasları*. İstanbul: Sebil Matbaacılık.
- Gündoğan, A.O. (2005). Türkiyelilik ve Çokkültürlülük. *Çok Kültürlülük ve Türkiyelilik*, Ed. M. Çağatay Özdemir, Ankara: Tekaç Eylül Kitap Yayınları.
- Güvenç, B. (2002). *İnsan ve Kültür*. (9.bs.). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Hartmann, D. and Gerteis, J. (2005). Dealing with Diversity: Mapping Multiculturalism in Sociological Terms. *Sociological Theory*, 23/2.

- Haviland, W.A. (2002). *Kültürel Antropoloji*. Çev. Hüsamettin İnaç, Seda Çiftçi. İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Karadağ, H. (2005). Made in Europa; Türkiye için Özel İmalat Çokkültürlülük. *Çok Kültürlülük ve Türkiyelilik*, Ed. M. Çağatay Özdemir, Ankara: Tekağaç Eylül Kitap Yayınları.
- Kaya, A. ve Tarhanlı, T. (2005). Avrupa Birliği Bütünleşme Sürecinde Yurttaşlık, Çokkültürcülük ve Azınlık Tartışmaları: Bir arada Yaşamının Siyaseti, Türkiye'de Çoğunluk ve Azınlık Politikaları: AB Sürecinde Yurttaşlık Tartışmaları içinde, İstanbul: Tesev Yayınları.
- Kongar, E. (1989). *Kültür üzerine*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Oğuz, E.S. (2011). Toplum Bilimlerinde Kültür Kavramı. *Edebiyat Fakültesi Dergisi*. 28/2, 123-139.
- Önder, A.T. (2005). Türk Milleti ve Etnik Mozaik İddiası. *Çok Kültürlülük ve Türkiyelilik*, Ed. M. Çağatay Özdemir, Ankara: Tekağaç Eylül Kitap Yayınları.
- Özbudun, S. (2005). Her Parlayan Altın Değildir'ya da Çokkültürcülük Üzerine Sesli Düşünceler. *Avrupa Birliği ve Çokkültürcülük Yalanı*, Ed. Sibel Özbudun -Temel Demirer, Ankara: Ütopya Yayınları.
- Sezginer, M. (2005). Türklük ve Türk Devleti Üzerine Tartışmalar. *Çok Kültürlülük ve Türkiyelilik*, Ed. M. Çağatay Özdemir, Ankara: Tekağaç Eylül Kitap Yayınları.
- Taylor, C. (1996). *Çokkültürlülük / Tanınma Politikası*, İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Touraine, A. (2007). *Bugünün Dünyasını Anlamak İçin Yeni Bir Paradigma*, Çev. Olcay Kunal, İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Walzer, M. (1998). *Hoşgörü Üzerine*, Çev. Abdullah Yılmaz, İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Williams, R. (1977). *Culture and Society: 1780-1950*. Middlesex: Penguin Books.
- Yanık, C. (2012). Dünyadaki Çokkültürlülük Tartışmaları Bağlamında Türkiye'de Çokkültürlülük Eleştirel Bir Bakış, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Zizek, S. (2001). Çokkültürcülük ya da Çokuluslu Kapitalizmin Kültürel Mantığı *Defer*, 14/44.
- <https://www.larousse.fr> Erişim Tarihi. 10.04.2023.
- <https://sozluk.gov.tr> Erişim Tarihi. 10.04.2023.
- <https://www.unesco.org.tr> Erişim Tarihi. 24.04.2023.

## 74. Graham Greene'in *Stamboul Train* adlı romanı ile *İstanbul Treni* başlıklı Türkçe çevirisindeki özel ad göstergeleri ve tarihsel göstergelerin çeviri göstergebilimi bağlamında çözümlenmesi

Ozan Erdem GÜZEL<sup>1</sup>

**APA:** Güzel, O. E. (2023). Graham Greene'in *Stamboul Train* adlı romanı ile *İstanbul Treni* başlıklı Türkçe çevirisindeki özel ad göstergeleri ve tarihsel göstergelerin çeviri göstergebilimi bağlamında çözümlenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (36), 1254-1274. DOI: 10.29000/rumelide.1369161.

### Öz

Bu makalede, Graham Greene'in *Stamboul Train* adlı romanındaki kent uzamına ilişkin "özel ad göstergeleri" ve "tarihsel göstergeler" in erek metne nasıl aktarıldığını hem kent göstergebilimi hem de çeviri göstergebilimi kapsamında incelemek amaçlanmaktadır. Kaynak metin olarak Greene'in *Stamboul Train* adlı romanı ve erek metin olarak da bu romanın Mehmet Harmancı tarafından *İstanbul Treni* başlığıyla yapılan Türkçe çevirisi, çalışmanın inceleme nesnesini oluşturmaktadır. Çalışmada incelenen kaynak metin, romanın Penguin Books tarafından 1987 yılında yayımlanan versiyonu; erek metin ise Everest Yayınları tarafından 2004 yılında yayımlanan versiyonudur. Çeviri bakımından en güç metinler arasında yer alan yazınsal metinlerin doğru yorumlanıp anlamlandırılması için göstergebilimin sunduğu çözümlene yöntemi çevirmenlere yol gösterebilir. Çünkü çevirmen, kaynak metindeki örtük göstergeler ve/veya karmaşık yazınsal anlam evrenini çeviri göstergebilimi yaklaşımı sayesinde yöntemli bir okuma yoluyla irdeleyerek kaynak dil ve kültüre ilişkin göstergeleri minimum yitimle erek dile aktarma olanağına kavuşur. Anlamsal açıdan çok katmanlı bir nitelik taşıyan ve bu nedenle de birbirinden farklı yorumlara açık kentsel göstergeleri inceleyen ve göstergebilimin bir alt araştırma alanı olan kent göstergebilimi, bu göstergeleri taşıdıkları anlam ve yorum zenginliği çerçevesinde çözümler. Bu makalede Greene'in adı geçen İngilizce romanı ve Türkçe çevirisindeki kente ilişkin göstergeler, Sündüz Öztürk Kasar'ın çeviri göstergebilimine kazandırdığı kent göstergeleri tipolojisinde yer alan "özel ad göstergeleri" ve "tarihsel göstergeler" ile yine Öztürk Kasar'ın "Çeviride Anlam Evrilmesi Dizgeselliği" başlığı altında sunduğu "anlam evirici eğilimler" çerçevesinde incelenecektir.

**Anahtar kelimeler:** Graham Greene, *İstanbul Treni*, göstergebilim, çeviri göstergebilimi, kent göstergebilimi

## The Analysis of proper name signs and historical signs in Graham Greene's novel titled *Stamboul Train* and its Turkish translation within the context of urban semiotics and semiotics of translation

### Abstract

In this article, it is aimed to examine how "proper name signs" and "historical signs" related to urban space in Graham Greene's novel *Stamboul Train* are transferred to the target text in the context of both urban semiotics and translation semiotics. Greene's novel *Stamboul Train* is the source text and the Turkish translation of the novel translated as *Istanbul Treni* by Mehmet Harmancı is the target

<sup>1</sup> Öğr. Gör., Yıldız Teknik Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Batı Dilleri ve Edebiyatları Bölümü, Fransızca Mütercim-Tercümanlık ABD (İstanbul, Türkiye), ozanerdemguzel@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-7827-7101 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 13.08.2023-kabul tarihi: 20.10.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1369161]

text of this analysis. The source text analyzed in the study is the edition of the novel published in 1987 by Penguin Books, and the target text is the edition of the novel published in 2004 by Everest Publications. Analysis method offered by semiotics can guide translators in terms of interpreting and making sense of literary texts, which are among the most challenging texts in the context of translation. This is because translation semiotics approach provides the translator with the opportunity to transfer the signs related to the source language and culture with minimum loss by analyzing the implicit signs and/or complicated literary meaning universe. Urban semiotics, a subfield of semiotics that explores urban signs which possess multifaceted semantic qualities and thus are open to diverse interpretations, analyzes these signs within the context of the inherent richness of meaning and interpretation they entail. In this article, signs related to urban space in Greene's afore-mentioned novel in English and its Turkish translation will be analyzed within the theoretical and methodological framework of "proper name signs" and "historical signs" included in the typology of urban signs introduced to semiotics of translation by Sündüz Öztürk Kasar and also "designifying tendencies" which she presented under the heading of "The Systematics of Designification in Translation".

**Keywords:** Graham Greene, *Stamboul Train*, semiotics, semiotics of translation, urban semiotics

## 1. Giriş

Yirminci yüzyıl İngiliz edebiyatının önemli yazarlarından biri olan Graham Green, 1904'te doğup Nisan 1991'de vefat etmiştir. Oxford'daki Balliol College'tan mezun olduktan sonra, *The Times*'ta dört yıl yardımcı editör olarak çalışır. *Stamboul Train* adlı romanıyla ün kazanmıştır. Bu romanı daha sonra "Orient Express" adıyla sinemaya uyarlanmıştır. Yazarın romanları arasında *Journey Without Maps*, *The Lawless Roads*, *The Heart of the Matter*, *Brighton Rock* ve *The Power and the Glory* başlıklı romanları vardır. Ayrıca yazar biyografi, otobiyografi ve gezi türlerinde de yapıtlar kaleme almıştır. Greene'in yazarlığı iki ayrı yönde gelişmiştir. Yazar tarafından "eğlencelik" olarak adlandırılan gerilim, casusluk ve serüven romanlarında, usta bir yazarın kurduğu güçlü bir atmosfer, yer yer "ciddi" romanlarından farklı olmayan, nitelikli bir anlatım görülür. Kimi eleştirmenlerce "edebi serüven romanları" olarak nitelendirilen, birçoğu filme de uyarlanan bu romanlarında yazar, diğer yapıtlarında ele aldığı sorun ve temaları daha dar biçimde sergilemiştir (sosyolojisi.com, Erişim Tarihi: 01.07.2023). Dini temalar ise kaynak metin yazarının yapıtlarında sıklıkla ele aldığı temalardandır (Greene, (çev. Mina Urgan), 2011, s. 2). Greene ve temaları hakkında şunlar söylenmektedir:

"Greene'in hemen hemen bütün romanlarında Katolik temalar bir şekilde kendilerine yer bulur. 'Kötülük' temasını işlediği 'ciddi' romanlar ise, dinsel inanç ve görüşlerinin etkisi altında yazılmıştır. Ahlak sorunu, insanın kendi kendisini eylemleri aracılığıyla tanınması, şiddet ve iç çürümeden kurtuluş yolları gibi temalar, Greene'in bilinçli seçimi olan Katoliklik'in etkisi altında, insanlı bir anlayışla ele alınır. 20. yy insanının sorunları, yine 20. yy'ın etkin bir anlatım aracı olan sinemaya özgü tekniklerden de yararlanarak aktarılır. Aynı yaklaşımı öykülerinde de sürdüren Greene, 20. yy'ın hem çok satan ve okunan hem de bu başarısını edebiyattan ödün vermeden sürdürebilen sayılı yazarlarından biridir" (sosyolojisi.com, Erişim Tarihi: 01.07.2023).

Mehmet Çakıcı, "Rus ruletini alışkanlık hâline getiren yazar Graham Greene hakkında 5 tuhaf bilgi" başlıklı yazısında, yapıtlarının çoğunda çağdaş dünyaya özgü çetrefil, etik ve politik sorunlar üzerinde duran siyasi romanlarıyla 20. yüzyıla damgasını vuran yazarlar arasında gördüğü, İngiliz öykü ve roman yazarı Greene'in çok sayıda ve farklı yazınsal türlerde yapıtlar kaleme aldığını belirtir. Çakıcı'ya (2021) göre Greene, "temaları ve sınırları belli, okurun kitabı eline aldığı anda ne alacağını bildiği bir tür olan casusluk romanlarına bile ahlak ve felsefeyle ilgili ikilemler yedirerek" çağdaş İngiliz romanında çığır

açmıştır (Çakıcı, 2021, Erişim Tarihi: 17.06.2023). Greene'in romanları Küba'dan Haiti'ye, Vietnam'dan Afrika'ya kadar farklı coğrafyalarda geçmektedir. Yazarın ünlü olması, farklı ülkeye giriş çıkışını kolaylaştırmıştır. İkinci Dünya Savaşı sırasında İngiliz istihbaratı için çalışmıştır (Çakıcı, 2021).

Erek metnin arka kapağında "İngiliz edebiyatının önemli kalemlerinden Graham Greene'in ilk kez yetmiş iki yıl önce yayımlanan romanı *İstanbul Treni*'nin o zamandan bu zamana tazeliğini koruyan bir kitap" (Greene, (çev. Mehmet Harmanlı), 2004, arka kapak) şeklinde bir bilgi verilmektedir. Greene'in dördüncü romanı olan *İstanbul Treni*'nin İngiliz yazarın ciddi bir başarı kazanan ilk yapıtı olduğunu ve "kendi ifadesi ile 'ilk ve son kez, okuyucunun hoşuna gitmek ve şans yaver giderse filmi de yapılacak' bir eser üretmek" amacıyla başladığı bu kitabın her iki amacına da ulaştığını söyleyen Gürkan Kılıçaslan, romanın 1934'te Paul Martin tarafından kitabın ABD'de "Orient Express" adıyla beyaz perdeye uyarlandığını ve yazarın bu romanını "ciddi edebiyat" yapıtları arasında saymadığını çünkü bu romanın amacının yazarın belirttiğine göre "okuyucuyu eğlendirmek" olduğunu ifade etmektedir. Bununla birlikte Kılıçaslan, söz konusu yazarın Graham Greene olduğunun altını çizerek yazarın anılan "hafif" yapıtında bile antisemitizm, ırkçılık, uluslararası siyasi sorunlar, din ve ahlaki sorgulamalar gibi "ciddi konular"ın romandaki olayların odağını oluşturduğunu da eklemektedir (Kılıçaslan, 2015, Erişim Tarihi: 01.07.2023).

Şark Ekspresi'nde yolculuk yapan bir grup gezgin arasında geçen olayların çevresinde oluşturulan gizemli ortamın, "yazarın öykünün tuhaf karakterlerini, içerdiği dram ve belirsizlik öğeleriyle birlikte geliştirmesine fırsat verdiği" belirtilen (Encyclopedia, Erişim Tarihi: 17.06.2023) kitabın arka kapağında ise şu bilgilere yer verilmektedir:

"Ostend'den İstanbul'a giden, Avrupa'yı bir uçtan diğer uca geçen bir tren: Şark Ekspresi. Bu trende yolculuk eden iş bilir Yahudi Myatt ile varyete dansçısı Coral Musker arasında gelişen hem kaçınılmaz hem de sıra dışı ilişki... Eski bir siyasi suçlu olan doktor Czinner ve yıllar sonra onu tanıyan gazeteci Mabel Warren... Viyana'dan trene binen bir katil: Jozef Grünlich... ve bir trenin sınırlı ortamında mecburen bir arada bulunan bu insanları yol boyu bekleyen sürprizler..."

İstanbul Treni siyaset, suç, aşk ve çıkar ağlarıyla örülmüş bir roman... İnsan ruhunun derinliklerine inen, başarılı karakter analizleriyle romanı zenginleştiren Graham Greene, kişilerin yaptıklarıyla düşündükleri arasındaki köprüleri çok sağlam kuruyor. Romanda yaşanan kaygılar, yapılan hesaplar, gerçek duygular ve maskeler başarıyla resmedilirken, o zamanın sosyal yapısı da irdeleniyor"(Greene, (çev. Mehmet Harmanlı), 2004, arka kapak).

Bu çalışmada incelenecek olan Greene'in *Stamboul Train* adlı romanında, Ostend'den İstanbul'a uzanan bir yolculukta bir grup yolcunun yaşadığı serüvenler, bu yolcuların bu tren seyahatinde birbirleriyle kesişen yaşamları, hüznü bir havada ancak ironik ve neşeli bir biçimle aktarılmaktadır. Roman, beş bölümden oluşmuştur. Kitaptaki bölümlerin başlığı birer şehir adı taşımaktadır. Birinci bölüm "Ostend" (s. 1-26), ikinci bölüm "Köln" (s. 27-76), üçüncü bölüm "Viyana" (s. 77-127), dördüncü bölüm "Subotica" (s. 128-201) ve beşinci bölüm de "İstanbul" (s. 201-223) başlığıyla okurlara sunulmuştur. Romanda geçen olayları şu şekilde özetlemek mümkündür:

Olayların çoğu bir trenin içinde ve / veya tren istasyonunda geçmektedir. Ostend'den İstanbul'a doğru giden bir trende ve istasyonlarda geçen olayların anlatıldığı romanın yalnızca son bölümü diğer bölümlerinin çoğunun tersine kapalı bir uzam olan trende değil, bir kent uzamında, İstanbul'da geçmektedir. Trende yolculuk yapanlar, uyanık bir kuru üzüm tüccarı olan Yahudi kökenli Carleton Myatt; gece kulüplerinde çalışan ve bir varyete dansçısı olan Coral Musker; eskiden aktif bir siyasi eylemci olan, sonrasında ise firari bir suçlu olarak aranan komünist devrimci Doktor Richard Czinner; yazdığı gazete adına ünlü bir yazarla röportaj yapmak üzere trene binen ancak trende kaçak siyasi

mahkûm Czinner'i tanıyıp gerçek kimliğini ifşa eden ve sonra da onu polise ihbar ederek atlama bir haber yapma peşine düşen, acar ve deneyimli bir gazeteci olan, genç kızlardan hoşlanan, erkek gibi giyinen ve kadın partnerlerine karşı savunmacı kıskanç ve maço tavırlar sergileyen, eşcinsel yönelimli, orta yaşlı, alkolik bir kadın olan Mabel Warren; trene Viyana'da binen, polisten kaçan, kurnaz ve düzenbaz bir Avusturyalı hırsız ve katil olan Jozef Grünlich romanın başlıca kahramanlarıdır. Romandaki olaylar, 1930'ların başında Avrupa ve Balkanlar'da yer alan çeşitli kentlerde geçer ve roman, adı geçen karakterlerin hayatlarını ve bu yolculukta kesişen kaderlerini anlatır. Bu karakterlerin her biri farklı geçmişe, hayatlara, niyetlere ve sırlara sahiptir.

Janet Pardoe, gazeteci Warren'ın eski lezbiyen metresi ve Myatt'ın birlikte ticaret yaptığı, İstanbul'da yaşayan tüccar Stein'in yeğenidir ve alkol sorunu olan, lezbiyen eski partneri Warren'dan ayrılmak istemektedir. Zengin bir Yahudi işadamı olan Myatt'ın trende tanışıp ilişki yaşamaya başladığı kabare dansçısı Coral Musker'ın apansız ortadan kaybolmasından sonra Pardoe'nin Myatt'la trende başlayan flörtü, İstanbul'da evlilik vaat eden daha ciddi bir ilişkiye dönüşür ve birlikte İstanbul'da gezip eğlenirler. Bu ilişki, hem Myatt hem de Pardoe için kazan-kazan niteliğindedir. Bu ilişki sayesinde Myatt, Pardoe'nin amcası Stein ile ortak olacak ve böylelikle şirketin hem yönetiminde hem de hisselerinde daha fazla söz sahibi olacaktır. Pardoe ise güzel ve mistik bir kent olan İstanbul'da zengin bir iş insanının eşi olarak konforlu ve lüks bir evlilik yaşamı sürecektir. Bir vapur yolculuğunun bitişiyle başlayan roman, Şark Ekspresi'nde devam eder. Bu tren yolculuğu sırasında yaşanan gerilimli olaylar, trenin son durağı olan İstanbul'a gelindiğinde son bulur ve roman, ana karakterlerden biri olan Myatt'ın yeni bir yaşama yelken açmak üzere geldiği bu kentte okuru şaşırtan romantik bir ambiyansla biter. Yolcularının büyük çoğunluğu İstanbul'a giden Şark Ekspresi'nde geçen roman, ilk bölümlerinde okura bir Agatha Christie romanı atmosferi yaratsa da bir polisiye roman niteliği taşımaz.

## 2. Kuramsal çerçeve

Göstergebilimin önde gelen isimlerinden Jean-Claude Coquet, "Dilbilimcinin, söylem çözümleyicinin, yani göstergebilimcinin derdi hiç bitmez. Dilin basit olduğuna, daha açıkçası tek anlamlı olduğuna inanana gecikmeden doğruyu öğretmek gerekir." (Coquet'den aktaran Öztürk Kasar ve Tuna, 2015, s. 459) diyerek gerçekten de çeviri eylemi ile gösterge okuma/yorumlama eylemi arasındaki ilişkiye dikkat çeker. Bu iki eylem arasındaki ilişki aslında göstergebilim ve çeviribilim arasındaki verimli disiplinler işbirliğinin önemini de bir göstergesi niteliğindedir.

Nitekim Öztürk Kasar, Paris Göstergebilim Okulunun göstergebilime ilişkin oluşturduğu kuramsal yaklaşım ve yöntemleri en çetin çeviri türlerinden biri olan yazınsal çeviriye uyarlamaya girişmiş ve bu akademik çalışma ve çabalarının sonucu olarak Fransız çeviribilimci Antoine Berman'dan esinlenerek "Çeviride Anlam Evrilmesi Dizgeselliği"ni geliştirip yazınsal çeviriyle uğraşan çevirmenlerin zorlu anlam arayışında onlara kılavuzluk etmek üzere ortaya koymuştur. Bu doğrultuda Coquet & Öztürk Kasar (2003), Coquet'nin geliştirdiği "özne göstergebilimi" kuramını çeviri eylemine uyarladıklarını *Discours, Sémiotique et Traduction (Söylem, Göstergebilim ve Çeviri)* adlı yayınlarında belirtmişlerdir.

Çeviri ile göstergebilim alanları arasındaki disiplinlerarası ilişkiye yönelik akademik çalışma yapan ilk isimlerden biri Dinda L. Gorrée'dir. Göstergebilimini çeviriye uyarlama çalışmalarında Peirce'ün gösterge kuramını temel alan Gorrée hem çeviri kavramını hem de çeviri sürecini göstergebilimsel perspektiften ele alıp irdeler. *Göstergebilim ve Çeviri Sorunu: Charles S. Peirce'ün Göstergebiliminden Özel Alıntılarla* adlı yapıtında "çeviri olgusunu Peirce'ün oluşturduğu göstergebilim kavramı ve gösterge öğretisi ile açıklayan Gorrée, çeviri incelemelerinin göstergebilimsel perspektifle yürütülmesi

durumunda hem çeviri kuramının barındırdığı sorunlara Peirce'cü bir perspektifle açılım sağlanabileceğini hem de bunun Peirce'ün başlattığı göstergebilimsel okulun gelişimine katkı sunacağını düşünmektedir (Gorlée, 2000, s. 7-8). Gorlée, göstergebilimin sunduğu kuramsal çerçevenin çeviri olgusu(nun) daha geniş kapsamlı ve doğru bir biçimde ele alınıp araştırılabilmesine katkı sunacağını ileri sürer (2000, s. 9-10). Peirce çeviri eylemi hakkında geniş kapsamlı bir kuramsal yaklaşım ortaya koyamamıştır. Buna karşın Evangelos Kourdis (2015, s. 15) ise, değil çeviri göstergebilimi tek başına göstergebilimden söz etmenin bile Peirce'cü göstergebilim ekolünün çeviribilime sunduğu katkının bir göstergesi olduğunu öne sürer.

Gorlée dışında Peeter Torop, Magdalena Nowotna, Astrid Guillaume, Susan Petrilli, Elin Sütiste, Ritva Hartama-Heinoen, Massimo Leone, Evangelos Kourdis, Pirjo Kukkonen, Ubaldo Stecconi, Daniella Aguiar, Pedro Ata, Joao Queiroz gibi yabancı ve başta Öztürk Kasar olmak üzere Didem Tuna, Mesut Kuleli, Şule Demirkol Ertürk, Nedret Kılıçeri gibi Türk bilim insanları, çeviri göstergebilimi alanında verimli akademik araştırmalar yürütmekte ve kapsamlı yayınlar yapmaktadır.

Bu çalışmanın kuramsal çerçevesini Sündüz Öztürk Kasar'ın aşağıda belirtilen "kent göstergeleri sınıflandırması"nda yer alan "özel ad göstergeleri" ve "tarihsel göstergeler" başlıklı ana maddeler ve bunların alt maddeleri ile yine Öztürk Kasar'ın çeviri göstergebilimi bağlamında ortaya koyduğu "Çeviride Anlam Evrilmesi Dizgeselliği" bağlamında çeviribilim dünyasına kazandırdığı "anlam evirici eğilimler" oluşturmaktadır.

Çeviriyi "gerçek anlamda bir göstergebilimsel etkinlik" olarak gören Öztürk Kasar'a (2021, s. 19) göre "yazınsal çeviride üretilmiş bir anlam evrenini kavramak", göstergebilimde "anlam arayışı" olarak adlandırılır ve çeviri ediminin de birinci aşamasını oluşturur. İkinci aşamaya geçmek için ise çevirmenin bu anlam arayışını "başarıyla tamamlamak zorunda" olduğunu ifade eden Öztürk Kasar, göstergebilimin "çevirmen-okura yol ve yöntem gösterecek bir rehber" olacağını, göstergeleri ve bu göstergelerin ürettiği anlamları "okuma, çözümleme ve yorumlama yöntemi" sunacağını belirtir (Öztürk Kasar, 2021, s. 19). Anlam oluşum sürecinde ortaya çıkan sorunları irdelemek için hem dilbilim hem göstergebilim hem de çeviribilim alanında ihmal edilmiş olan "désignification" kavramına değinen Öztürk Kasar, en kapsamlı sözlüklerde bile karşılığı gösterilmeyen bu terim için "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" (2020b) başlıklı makalesinde Fransızca bir tanım yapmış ve bir başka çalışmasında bu tanımı şu biçimde Türkçeye aktarmıştır:

"Çeviride göstergelerin kavranması ve yeniden üretilmesi sırasında meydana gelen her türlü anlamdan uzaklaştır(ıl)ma, anlamın değişimi, anlamdan yoksun bırak(ıl)ma, anlamın olumsuzlanması ve anlamın yok edilmesi edimi ya da durumu" (Öztürk Kasar, 2021, s. 23).

Yukarıdaki alıntıda tanımını yaptığı "désignification" terimine Türkçe karşılık olarak "anlam evrilmesi" ifadesini öneren ve bu ifadesi akademik çalışmalarda kullanılan Öztürk Kasar, eğilimler konusunda Antoine Berman'ın "biçim bozucu eğilimler"inden esinlenerek ilk defa 2008 yılında yaptığı bir çalışmada "anlam bozucu eğilimler"i ortaya koymuş ve bu eğilimler son olarak 2021 yılında "anlam evirici eğilimler" adını almıştır. Öztürk Kasar, makalesinde Berman'ın şu on üç biçim bozucu eğilimine değinmiştir: mantıksallaştırma, belirginleştirme, uzatma, yüceltme, nitel yoksullaştırma, nicel yoksullaştırma, türdeşleştirme, ritimlerin bozulması, alt katmandaki anlam ağlarının yok edilmesi, dizgeselliklerin bozulması, yerli dil ağlarının yok edilmesi ya da egzotikleştirilmesi, değişlerin bozulması ve dil katmanlarının silinmesi (Öztürk Kasar, 2021, s. 24-26). Öztürk Kasar, çeviri göstergebilimi alanında ortaya koyduğu dizgeselliği ile ilgili şunları söylemektedir:



"Berman, çözümlemesini 'yazınsal alanda üretilen düzyazı eserlerde kendini gösteren biçimbozucu güçlerle' (Berman, 1999, s. 50) sınırlarken bizim tasarladığımız dizgesellik yorumu açık her tür metne uygulanabilir: özellikle şiir, roman, öykü, tiyatro oyunu, masal, fabl, mektup, günlük, deneme gibi her türden yazınsal yapıta hatta reklam metinlerine ve şarkı sözlerine ama aynı zamanda düşünsel içerikli metinlere de. Başlangıçta, *Systématique des tendances désignifiantes* [Türkçesi: Anlam Bozucu Eğilimler Dizgeselliği] olarak adlandırdığımız bu sınıflandırmayı Fransızca olarak yaptık ve çalışmamızı da ilk kez 2008 yılında Paris'te *Les traces du traducteur* [Çevirmenin İzleri] konulu kongrede sunduk (Öztürk Kasar, 2009). Çevirmen adaylarının eğitiminde onların gösterge duyarlılığını geliştirmek ve böylece yazınsal çevirinin kalitesini arttırmak amacıyla yararlandığımız bu dizgeselliği zaman içinde geliştirmeye devam ettik" (Öztürk Kasar, 2021, s. 26-27).

Ortaya koyduğu "Çeviride Anlam Evrilmesi Dizgeselliği"nde "çevirmenin anlam arayışı sırasında devreye giren dokuz eğilim" olduğunu ifade eden Öztürk Kasar'ın bu dizgeselliğinin içerdiği dokuz eğilimi gösteren tabloyu şu şekilde belirtmek mümkündür: "Anlamlamanın değişimi", "anlamlamanın dönüşümü" ve "anlamlamanın yitimi" olmak üzere üç tür anlam evrilmesi düzeyi vardır. "Anlamlamanın değişimi" düzeyi "anlam evirici eğilim"lerden "anlamın aşırı yorumlanması", "anlamın bulanıklaştırılması" ve "anlamın eksik yorumlanması"yı içerir ve bu düzey ve içerdiği anlam evirici üç eğilim, anlamlama alanlarından "anlam" sınırları içerisinde. "Anlamlamanın dönüşümü" düzeyi "anlam evirici eğilim"lerden "anlamın kaydırılması", "anlamın bozulması" ve "anlamın çarpıtılması"yı içerir ve bu düzey ve içerdiği anlam evirici üç eğilim, anlamlama alanlarından "dolay anlam" sınırları içerisinde. Anlam evrilmesi düzeylerinden "anlamlamanın yitimi" düzeyi "anlam evirici eğilim"lerden "anlamın saptırılması", "anlamın parçalanması" ve "göstergenin yok edilmesi"ni içerir ve bu düzey ve içerdiği anlam evirici üç eğilim, anlamlama alanlarından "anlamsızlık" sınırları içerisinde. Anlam evirici eğilimler ve dereceleri ise şu şekildedir: 1-anlamın aşırı yorumlanması, 2-anlamın bulanıklaştırılması, 3-anlamın eksik yorumlanması, 4-anlamın kaydırılması, 5-anlamın bozulması, 6-anlamın çarpıtılması, 7-anlamın saptırılması, 8-anlamın parçalanması, 9-göstergenin yok edilmesi<sup>2</sup>. Öztürk Kasar'ın geliştirdiği "Çeviride Anlam Evrilmesi Dizgeselliği"nin dokuz aşamasının her biri giderek artan bir oranda ciddi bir anlamsal müdahalenin göstergesi olan çeviri tuzaklarını kapsamaktadır (Öztürk Kasar, 2021, s. 27).

Öztürk Kasar'ın göstergebilime katkılarında bir diğeri, bu çalışmanın kuramsal yöntemlerinden birini de oluşturan kent göstergebilimi alanındadır. Göstergebilimin araştırma alanlarından biri olan kent göstergebilimi, son yıllarda akademik dünyada gittikçe rağbet gören bir araştırma alanı olmuştur. İnsanlarla dolaylı yoldan da olsa konuşan kentler (Barthes, 1993) birçok göstergeyi barındırmaktadır. Kentin bir söylem olduğunu ve kentsel söylemin de gerçek anlamda bir dil oluşturduğunu söyleyen Barthes'a (1993, s. 182) göre insanlar, kentte dolaşarak, onu yaşayarak ve ona bakarak kenti konuşur ve böylece "şehrin dili" ortaya çıkar. Ortaya çıkan bu deyimli sorunlu bulan Barthes, çözümün göstergebilim sayesinde geliştirilebileceğini şöyle ifade eder:

"Tıpkı sinema dili ya da çiçeklerin dili gibi şehrin dilinden eğretilmeli olarak söz etmek son derece kolaydır. Gerçek bilimsel atılım, şehrin dilinden eğretilmesiz olarak söz edilebilirse gerçekleşecektir. [...] Şehrin dilinden söz ettiğimizde eğretilmeden çözümlemeye nasıl geçilebilir? Burada bir kez daha şehir olgusunun uzmanlarına başvuracağım, çünkü, bu uzmanlar sözünü ettiğimiz şehrin anlambilimi sorunlarından oldukça uzak olsalar da şunu çoktan fark etmişlerdir: 'Toplumsal bilimlerde kullanılabilen veriler, örneklerle bütünleşme konusunda pek az elverişli bir biçim sunarlar'. İşte bu konuda da göstergebilim (sözcüğün en geniş anlamıyla), belki de henüz tahmin edilemeyecek bir gelişme göstererek bize yardımcı olabilecektir" (Barthes, 1993, s. 182).

Barthes, kent uzamının anlambilimsel analizinin yapılabilmesi için kent göstergebiliminin kullandığı yöntemleri "şehir metni birimlere ayırma", bu birimleri "biçimsel sınıflara dağıtma" ve "bu birimler ile

<sup>2</sup> "Çeviride Anlam Evrilmesi Dizgeselliği" ile ilgili tablo ve daha detaylı bilgi için bkz. Öztürk Kasar, 2021.

örnekçelerin birleşim ve dönüşüm kurallarını bulma" biçiminde özetlemekte ve yaşanılan kenti, kentle kurulan özel ve bireysel ilişkilerden hareketle anlambilimsel çözümleme çalışmalarının artmasını istemektedir. İster kentin yerlisi olsun ister yabancı olsun, ona göre herkesin, bir anlamda bir metin olarak gördüğü kentin "okur dizisi"ni oluşturduğunu ifade eden Barthes, kente ilişkin anlambilimsel yaklaşımın şu şekilde olması gerektiğini söyler:

"[...] ortada kolayca okunabilen ve saptanabilen bir anlamlar bütünü vardır. Şehre ilişkin olarak gerçekleştirilen bu anlambilimsel yaklaşım çabası içinde, göstergelerin oyununu ve her şehrin bir yapı oluşturduğunu anlamaya çalışmalıyız ama bu yapıyı hiçbir zaman aramamalı ve hiçbir zaman doldurmak istememeliyiz" (Barthes, 1993, s. 187).

Barthes, Tokyo kentini kent göstergebilimi açısından ele aldığı çalışmasında anılan kenti "gösterenler imparatorluğu" olarak niteler ve "gösterge alışverişi"nin bu kentte "büyüleyici bir zenginlik, büyüleyici bir devingenlik, büyüleyici bir incelik" (1996, s. 17) seviyesine ulaştığını belirtir.

Kent göstergebilimi üzerine Kevin Lynch (*Kent İmgesi*, 2010), Roland Barthes (*Göstergebilim ve Şehircilik*, 1993), Algirdas Julien Greimas (*Yerbilimsel Bir Göstergebilime Doğru*, 1986), Umberto Eco (*İşlev ve Gösterge: Mimarlık Göstergebilimi*, 1968), Pierre Boudon (*Uzam Göstergebilimine Giriş*, 1977; "Bir Kentin Yeniden Yazılması: Tunus'un Eski Kent Merkezi, 1978), Raymond Ledrut (*Şehrin Söylemi ve Sessizliği*, 1973; *Kent İmgeleri* 1973), Richard Faque (*Kente Yönelik Yeni Bir Göstergebilimsel Yaklaşım*, 1973), Françoise Choay (*Tartışılan Şehircilik*, 1965; *Şehircilik ve Göstergebilim*, 1969), Alexandros Ph. Lagopoulos (*Göstergebilimsel Şehircilik: Geleneksel Batılı Sudan Yerleşiminin Bir Analizi*, 1975; *Göstergebilimsel Kent Modelleri ve Üretim Biçimleri: Toplum-göstergebilimsel Bir Yaklaşım*, 1983), M. Gottdiener (*Kültür, İdeoloji ve Kent Göstergesi*, 1986; *Merkezi Yeniden Ele Geçirme: Alışveriş Merkezlerinin Göstergebilimsel Bir Analizi*, 1986), Sherry Simon (*Çeviri Kentleri - Dil ve Bellek Kesişimleri*, 2012) ve Michael Cronin (Sherry Simon ile birlikte "Giriş: Bir Çeviri Bölgesi Olarak Kent", 2014) gibi gerek yabancı bilim insanları gerekse de Sündüz Öztürk Kasar, Şule Demirkol Ertürk (*Şehrin Sunduğu Metni Okumak: Türkçe ve Fransızca İstanbul*, 2011), Nedret Kılıçeri (*Tasarım Alanı Olarak Kent Uzamı ve Değişen Kent Algısı*, 2014) gibi Türk bilim insanları tarafından birçok akademik çalışma yapılmıştır.

Türkiye'de kent göstergebilimi alanındaki çalışmalarıyla ve sunduğu kent göstergeleri sınıflandırma ölçütleri ile öncü isim olan Öztürk Kasar'ın Türkçe ve Fransızca olarak verdiği konferans ve seminerler, sunduğu bildiriler, yayınladığı makaleler ve yönettiği lisansüstü tezler olmak üzere bu alanda pek çok akademik çalışması bulunmaktadır<sup>3</sup>. "Çeviri Göstergebilimi ile Kent Göstergebiliminin Bütünleşik Bağlamında Özde Çeviri Kavramının İncelenmesi" (2020a) başlıklı makalesinde kenti "birçok katmanda anlam üreten göstergelerin oluşturduğu bir dizge" biçiminde niteleyen Öztürk Kasar, kentin "bu katmanlarda doğal uzam, yönetsel uzam, toplumsal uzam, kültürel uzam, duygu durumsal uzam gibi farklı niteliklerle karşımıza çıktığını" (2020a, s. 9) söyler ve bu farklı nitelikleri şöyle açıklar:

"Kent, öncelikle bir coğrafya üzerine konuşlanmış doğal bir uzamdır, bu uzama özgü olan ve onun coğrafi kimliğini belirleyen dağ, ova, deniz, göl, nehir gibi doğal oluşumlara sahiptir. [...] Kent, daha sonra yönetsel olarak yapılandırılmış bir uzamdır, bir başka deyişle, kamusal işleyişlerini gerçekleştirebilecek şekilde düzenlenmiş bir bütündür. [...] Kent, bunun yanı sıra, ortak yaşama alanı olarak toplumsal bir uzamdır. Bu niteliğiyle de, sakinlerinin karşılaşmalarını ve paylaşımlarını sağlayacak şekilde düzenlemiştir. [...] Kent, ayrıca, sakinlerinin gündelik yaşamını düzenleyen ve kentin kimliğini belirleyen bir kültürel uzamdır, bu niteliği bir kenti diğerlerinden ayıran en baskın özelliklerden biridir. [...] Tüm bunların yanı sıra, kent, sakinlerinin nezdinde, onların duygu durumlarına hitap eden bir uzamdır. Kentliler içinde yaşadıkları kentle olumlu ya da olumsuz bir

<sup>3</sup> Öztürk Kasar'ın kent göstergebilimi üzerine yaptığı çalışmalar için bkz. Güzel, 2022, s. 175-179.

ilişki kurarlar; ilişki olumlu olduğunda kent onlar için 'esenlikli' (Fr. euphorique) bir uzamdır, olumsuz olduğunda ise 'esenliksiz' (Fr. dysphorique) bir uzamdır" (Öztürk Kasar, 2020a, s. 9).

Kentin farklı niteliklerini bu şekilde açıklayan Öztürk Kasar, "kentini temsilini sağlayan göstergeleri" "özel ad göstergeleri", "tarihsel göstergeler" ve "kültürel göstergeler" olmak üzere "üç ana öbekte" topladığını ve "bu öbekleri de kendi içinde alt öbeklere" ayırdığını söylemiştir:

#### Kent Göstergeleri Sınıflandırması

1. Özel ad göstergeleri
  - a) Yer adları ve su adları
  - b) Kişi adları ve lakapları
  - c) Kurum ve işletme adları
2. Tarihsel göstergeler
  - a) Tarihi anıtlar
  - b) Tarihi olaylar
  - c) Tarihi şahsiyetler
3. Kültürel göstergeler
  - a) Toplumsal yaşam ve günlük alışkanlıklar
  - b) Ev yaşantısı ve düzeni, mobilyalar ve dokumalar
  - c) Yemek kültürü
  - d) Giysiler, şapkalar ve diğer aksesuarlar
  - e) Ulaşım araçları
  - f) Ölçü birimleri (Öztürk Kasar, 2020a, s. 10).

Öztürk Kasar, ortaya koyduğu bu temel çerçeveyi daha sonraki kent göstergebilimi bağlamında ele aldığı çalışmalarında güncellemiş ve bu ölçütlere bazı yeni maddeler eklemiştir. Öztürk Kasar; Halise Gülmüş Sırkıntı ile hazırladığı "Çeviri Göstergebilimi Bağlamında Bir Özde Çeviri Örneği: The Clown and His Daughter" (2021) başlıklı makalesinde "dini göstergelerin aktarılması", Kübra Çelik ile hazırladığı "Bir Özde Çeviri Örneği The City of the Sultan and Domestic Manners of the Turks in 1836 ve Aslına Çevirilerinde Kenti Temsil Eden Göstergelerin Aktarımı" (2021) başlıklı makalesinde "batıl inançların aktarılması", Ozan Erdem Güzel ile hazırladığı "Ayşe Kulin'in *Nefes Nefese* Adlı Romanı ile İngilizce Çevirilerinin Kent Göstergebilimi ve Çeviri Göstergebilimi Odağında Çözümlenmesi" (2022) başlıklı makalesinde ise "kültürel göstergeler" in alt kolu olan "ölçü birimleri" yerine "para birimleri" başlığını kullanmış ve yine bu alt kolun ölçütlerine "dini inançlar ve pratikler" ve "aygıtlar, araçlar ve makineler" olmak üzere iki alt başlık daha ekleyerek kent göstergebilimi inceleme ölçütlerini genişletmiştir. Bu makalede ise yapılan inceleme sonucunda "özel ad göstergeleri" nin "kişi adları ve lakapları" alt maddesi, "kişi adları, lakaplar ve rütbelere" olarak değiştirilerek alt maddeye bir de "rütbelere" eklenmiştir.

Yukarıda yer verilen kent göstergebilimsel çözümleme ölçütleri ve anlam evirici eğilimler çerçevesinde incelenen Graham Greene'in *Stamboul Train* adlı romanı ve *İstanbul Treni* adlı Türkçe çevirisinde saptanan örnekler şunlardır:

### 3. Özel ad göstergeleri ve tarihsel göstergelerin çözümlenmesi

#### 3.1. Özel ad göstergeleri

##### 3.1.1. Yer adları ve su adları

###### a.1) Yer adları

**Örnek 1:** *goose market / tavuk pazarı*

**KM:** "The stir of life, the passage of porters and paper-boys, recalled for a moment the **goose market**, and to the memory of the market she clung, tried to externalize it in her mind, to build the

bricks and lay the stalls, until they had as mush reality as the cold rain-washed quay, the changing signal lamps" (Greene, 1987, s. 14-15).

**EM:** "Hamalların geçişi, gazeteciler de bir an **tavuk pazarını** andırır gibi oldu, kız pazarın anısına sıkı sıkı sarıldı, tuğla duvarlarını, satıcı bölmelerini tek tek gözünün önünde canlandırdı, öyle ki sonunda hepsi ıslak, soğuk ritim ve sık sık değişen işaret ışıkları kadar gerçek oluverdiler" (Greene, (çev. Harmancı), 2004 s. 7).

Yukarıda KM'den alıntılanan örnekte geçen "goose market" ifadesinin içerdiği "goose" sözcüğü Türkçede "kaz" anlamına gelmektedir. Nitekim İngilizce "goose market" ifadesinin Türkçe karşılığı "kaz pazarı"dır. Oysaki çevirmen, KM'deki bu özgün İngilizce ifadeyi EM'ye "tavuk pazarı" olarak aktarmıştır.

Çağdaş şehirciliğin egemen olduğu, kentlerin modernleştiği yakın zamanlara değin Avrupa'nın çeşitli kentlerinde görülen bu kaz pazarlarında hem kaz eti hem de canlı olarak kaz satılmaktaydı. Avrupa ülkelerinin mutfak kültüründe önemli bir yer tutan kaz etinin en tazesini ve hatta kazın canlısını kaz pazarlarından satın almak mümkündür. Ayrıca bu pazarlar, özellikle Aziz Martin Yortusu'nda geleneksel olarak fırında pişirilen kaz yemeği için de taze ve semiz kazların temin edildiği gözde bir yerdi. Bu kutsal günde pişirilen bir adak yemeği olmasının yanı sıra kaz eti, Avrupa gastronomisinde çeşitli varyasyonlarıyla önemli bir yer tutar. Genellikle fırında pişirilen kaz eti, yumuşak ve lezzetli olması ve derisinin çıtırlığı nedeniyle beğenilen bir yemektir. Ayrıca kaz ciğeri de Avrupa'da sevilerek tüketilen bir diğer kaz yemeğidir (<https://germanfoods.org/german-food-facts/martinstag-st-martins-day/>). Kaz'ın ve kaz yemeğinin Aziz Martin Yortusu ile olan ilgisi ve bu kutsal günde kaz eti yeme geleneği şöyle açıklanabilir:

"Her ne kadar toplumun büyük kesiminde kabul görmüş ve sahiplenilmiş bir gelenek halini almışsa da, St. Martin, aslında Aziz Martin'e ithaf edilmiş bir Katolik Yortusu'dur. Noel'den önce gelen bu yortu, Aziz Martin'in ölüm tarihi olan 11 Kasım'da kutlanır" (<https://vasistdas.de/almanyada-sankt-martin/Erişim Tarihi: 02.07.2023>). "Karda kışta savaştan yorgun argın dönen Romalı şövalye olan Martin, efsaneye göre yolda bir dilenciyle karşılaşır. Zavalı adam titremekte. Martin zor yol ve hava koşullarına rağmen tereddütsüz kırmızı pelerinini, kılıcıyla ortadan ikiye ayırarak bu fakirle paylaşıyor ve dilenciye donmaktan kurtarıyor. Sonradan bu üstün meziyetli davranışı için aziz rütbesi alıyor" (a.g.e.). "Başka bir efsane de Aziz Martin'i kazlara bağlar. Çünkü Aziz Martin piskoposluk yapacağı zaman, bir çiftlikte küçük bir sığınakta saklanmış ve varlığı bu sığınaktaki bazı kazları rahatsız ettiği için kazlar onu maalesef derhal ve yüksek sesle viyaklayarak ifşa edermiş" (<https://tr.traasgpu.com/i%CC%87rlandada-saint-martin-guenue-kaziniz-pisirildiğinde> /Erişim Tarihi: 02.07.2023). "Tour Piskoposu olarak atanmaktan kaçındığı için saklanan Aziz Martin'in, bu efsaneye göre, kazların ona yaptığı ihanetin intikamını, onların etini yiyerek aldığı rivayet edilir" (<https://germanfoods.org/german-food-facts/martinstag-st-martins-day/Erişim> Tarihi: 02.07.2023).

"Bu günün sevilen gelenekleri arasında çocukların fener alayları ile "Martinigans" adı verilen kaz yemeğinin yenilmesi bulunur" (<https://tuerkei.diplo.de/tr-tr/themen/willkommen/05-vorweihnachtliches-martinsfest/1793772> Erişim Tarihi: 02.07.2023). "Martinsgans ("St Martin's goose"), adı verilen ve bu kutsal güne adak olarak pişirilen bu özel yemek Aziz Martin Günü arefesinde fener alayını takiben yenir. Bu yemek yalnızca evlerde pişirilmez, anılan yortu gününde restoranlarda da fırında pişirilerek kırmızı lahana ve mantı eşliğinde müşterilere servis edilir" ([https://en.wikipedia.org/wiki/St.\\_Martin%27s\\_Day](https://en.wikipedia.org/wiki/St._Martin%27s_Day) Erişim Tarihi: 02.07.2023). "Dahası Aziz Martin Yortusu'nda kaz yumurtası ve yağı da yemeklerde kullanılır. Hatta kaz tüyleri de bir tür Noel ambiyansı yaratmak için kullanılmasının yanı sıra yastık ve yataklar için de dolgu malzemesi olarak da kullanılır. Bir inanışa göre Aziz Martin Yortusu günü kaz eti yemeyen, ertesi yıl boyunca açlık çeker" (<https://tr.traasgpu.com/i%CC%87rlandada-saint-martin-guenue-kaziniz-pisirildiğinde> /Erişim Tarihi: 02.07.2023).

Yukarıdaki açıklamalardan da anlaşılacağı üzere çevirmen, EM'de yaptığı bu yerlileştirici çeviri yaklaşımı tercihiyle KM'deki özgün ifadenin kaynak kültürde taşıdığı anlam ve çağrışımları erek kültüre aktarmamıştır. Dolayısıyla çevirmenin KM'deki anlamı bozduğu söylenebilir. Sonuç olarak, çeviri

metinde "özgün metindeki anlamla tümüyle ilintisiz olmamakla birlikte yanlış olan bir anlam üretilmiştir" (Öztürk Kasar, 2021, s. 32).

**Örnek 2:** *Asia Minor / Anadolu*

**KM:** "But the text dealt only with an obscure town in **Asia Minor** and the drawings might have been a child's scribble with ruler and compasses" (Greene, 1987, s. 59).

**EM:** "Ancak metinde **Anadolu**'nun adı duyulmadık bir kasabasından söz ediliyordu. Çizgiler de bir çocuk tarafından bir cetvel ve pergelle çizilmiş olabilirdi" (Greene, (çev. Harmancı), 2004, s. 54).

Yukarıda KM'den alıntılanan örnekte yazarın "Asia Minor" şeklinde yazdığı ibareyi çevirmen Türkçeye "Anadolu" şeklinde aktarmıştır. Aslında her iki sözcük de aşağı yukarı aynı coğrafyayı işaret etmesine karşın zaman içinde nüanslarla birbirinden farklılaşmıştır. Şöyle ki "Küçük Asya" ifadesi, Batı dünyası, özellikle de Yunanlar tarafından tercih edilirken "Anadolu" sözcüğü ise daha çok Türkler tarafından kullanılmaktadır. Nitekim Yunanların Milli Mücadele döneminde ülkemiz topraklarını işgal ettiği Batı bölgelerinde Türk ordusu tarafından uğratıldığı büyük hezimetten Yunanlar "Anadolu" değil, "Küçük Asya Felaketi" olarak söz eder. Bunun yanı sıra, önceleri aynı coğrafyayı ifade eden eşanlımlı kullanımlar olmasına karşın zamanla Anadolu sözcüğü, Türkiye Cumhuriyeti'nin Asya kıtası tarafında kalan topraklarıyla sınırlı bölgeyi kastetmek üzere kullanılmaya başlamıştır. Kaldı ki her iki sözcüğün kültürel çağrışımları da birbirinden farklıdır: "Küçük Asya", Yunanların daha sonra yitirdikleri Antik Helen dönemindeki topraklarını ve kültürel damgalarını vurdukları Grek çağrışumlu bir sözcük olmasına karşın "Anadolu" ise Yunanca kökenli bir sözcük olduğu halde günümüzde Selçuklu-Osmanlı-Türk kültürlerinin izlerine ilişkin çağrışımları içeren bir sözcük olup T.C. egemenliğindeki coğrafi ve kültürel bölgeyi işaret eder. "Küçük Asya" ve "Anadolu" ibareleriyle ilgili şu açıklamalar, yukarıda söz edilen anlamsal farkı destekleyici niteliktedir:

Fatih Mehmet Berk "Küçük Asya" başlıklı makale çevirisinde Anadolu Yarımadası'nın Küçük Asya (Asia Minor) olarak bilindiğini belirtmiştir (Berk, 2009, s. 263). "Küçük Asya", Yunan hükümeti ve ordusunun Kurtuluş Savaşı döneminde işgal ettiği Anadolu topraklarını kastetmek için kullandığı bir ifadedir. Bu ifade coğrafi olarak Yunanistan'ın "Megali İdea" uyarınca canlandırmayı hayal ettiği Helen İmparatorluğunun doğusunda kalan ve Ege kıyılarından Karadeniz kıyılarına kadar uzanan geniş bir bölgeyi kapsamaktadır (<http://www.sessiz tarih.net/2020/06/kucuk-asya-neresidir.html>, Erişim Tarihi: 02.07.2023). "Anadolu" sözcüğünün Yunanca 'doğu' anlamına gelen 'anatole (Ανατολή)' sözcüğünden geldiğini ve Türkçe ses benzerliğinden yararlanılarak 'Anadolu' şeklinde telaffuz edildiğini belirten Mehmet Önal, "Anatolia"nın bu yarımada'yı fetheden Türkler tarafından "Anadolu" şeklinde telaffuz edilmeye başladığını ifade etmektedir (Önal, 2022, s. 2). Önal, "Küçük Asya" ibaresiyle ilgili de aşağıdaki açıklamalara yer vermektedir:

"Küçük Asya'nın Kapadokya ve Suriye'ye uzanan doğu bölümü dışında kalan her tarafı denizlerle çevrilidir; Kuzeyinde Karadeniz, Batısında Marmara Denizi ile Ege Denizi, Güneyinde ise Akdeniz bulunmaktadır (Schwertheim, 2009, s. 2). Bu şekilde tanımlanan Anadolu yarımadası hemen hemen bugünkü Türkiye Cumhuriyeti'nin ülkesi olan coğrafyayla örtüşmektedir (Önal, 2022, s. 2). Bugün Anadolu olarak bilinen bu yarımada'nın tarihi kaynaklarda daha çok Latince Küçük Asya (Asia Minor) olarak adlandırıldığı da bilinmektedir... Asya ismi önceleri Anadolu'ya verilen bir addi. Daha sonra Roma İmparatorluğu doğuya doğru yayılınca Asya ismi tüm kıtaya verilmiş ve onun Anadolu yarımadasında kalan ve ona asıl adını veren bölge ise Küçük Asya olarak anılmaya başlamıştır (a.g.e., s. 3) 20. yüzyıla girildiğinde Anadolu adlandırması hemen hemen bugünkü Türkiye'nin tümünü ifade edecek şekilde netleşmiştir" (a.g.e., s. 4).

Sonuç olarak; EM'de çevirmen tarafından kullanımı yeğlenen "Anadolu" sözcüğü, KM'de yazar tarafından kullanılan "Küçük Asya" ibaresinden taşıdığı anlam nüansları ve çağrışımlar bakımından

farklıdır. Dolayısıyla KM'deki bu ifadenin EM'ye aktarımında "anlam birimiyle bir ilintisi olmakla birlikte kesin olarak yanlış bir bilgi aktaran, yanlış bir anlam üreten yanlış bir çeviri" olduğu söylenebilir (Öztürk Kasar, 2021, s. 32).

**Örnek 3:** *Piraeus* /-----

**KM:** "The great garish hotel with its tiled floors and international staff and its restaurant in imitation of the Blue Mosque had been built before the war; now that tyhe Government had shifted to Ankara and Constantinople was feeling the competition of the **Piraeus**, the hotel had sunk a little in the world" (Greene, 1987, s. 197).

**EM:** "Çini döşemeli, personeli çeşitli uluslardan, lokantası Mavi Cami'ye benzeyen gösterişli otel savaştan önce yapılmıştı. Şimdi hükümet Ankara'ya taşındığından, otel de dünyadaki yerinden biraz kaymış gibiydi" (Greene, (çev. Harmancı), 2004, s. 203).

Yukarıda KM'den alıntılanan örnekte geçen İngilizce "Piraeus (Pire)" kenti, EM'ye aktarılmamıştır. Dolayısıyla, KM'deki "anlam çevrilmemiş ve anlam taşıyan gösterge silinmiştir". Sonuç olarak, "anlamlı birim tümüyle silinmiş ve gösterge yok edilmiştir" (Öztürk Kasar, 2021, s. 35).

**a.2) Su adları**

**Örnek 4:** *for two God-forsaken hours* / *Manş*<sup>4</sup>

**KM:** "I can't get away from their damned faces, the purser thought, recalling the young Jew in the heavy fur coat who had complained because he had been allotted a two-berth cabin; **for two God-forsaken hours**, that's all" (Greene, 1987, s. 9).

**EM:** "Onların o lanet yüzlerinden kurtulamıyorum, diye düşündü gemi kâtibi, iki saatlik **Manş**'ı geçmek için kendisine iki yataklı kamara verildiğinden şikâyetçi olan kalın kürk paltolu genç Yahudi'yi hatırlayarak" (Greene, (çev. Harmancı), 2004, s. 2).

Yukarıda KM'den alıntılanan örnekte geçen İngilizce "for two God-forsaken hours" ifadesi Türkçeye "iki saatlik Manş'ı geçmek için" biçiminde aktarılmıştır. İngilizcedeki "God-forsaken" deyimini Türkçede "tanrının unuttuğu, tanrının vazgeçtiği, tanrının terk ettiği, inin cinin top oynadığı, çok tenha, terk edilmiş, boş, sıkıcı, kasvetli, tanrının belası, kahrolası, kör olası, lanet(li/olası)" vb anlamlara gelmektedir (<https://www.seslisozluk.net/God-forsaken-nedir-ne-demek/> Erişim Tarihi: 09.07.2023). Bu nedenle söz konusu ifade Türkçeye sözcüğü sözcüğüne "kahrolası iki saatliğine" biçiminde çevrilebilir. Oysaki çevirmen, KM'deki bu İngilizce deyimini, Türkçede eşdeğeri bir deyimini kullanarak çevirmek yerine, "Manş" sözcüğünü kullanıp bu yolculuğun yapıldığı denize gönderme yapıp bu ifadeyi geçtiği bağlamdan hareketle yorumlayarak EM'ye aktarmayı yeğlemiştir. Dolayısıyla EM'de, KM'de "verilenden daha fazla bilgi verilmiş ya da orada örtük olarak verilen bir gösterge açığa çıkarılmıştır". Sonuç olarak, EM'de "aşırı anlam ve aşırı çeviri üretilmiştir" (Öztürk Kasar, 2021, s. 29).

**Örnek 5:** *Bosphorus* /-----

**KM:** "Stein's business is worth that to us, even if we dumped is stock into the **Bosphorus**, because we should gain a monopoly; but for any other firm it would be the purchase of a rocky business beaten by our competition" (Greene, 1987, s. 22).

**EM:** "Stein'in elindeki malı denize atsak bile, onun şirketine sahip olmak önemli bizim için, böylece bir tekel elde etmiş olacağız. Oysa başka bir firma ancak bizim rekabetimizle batmak üzere olan rizikolu bir işi devralmış olur (Greene, (çev. Harmancı), 2004, s. 15).

4 Bu örnekte incelenen su adı (Manş) KM'de değil, EM'de geçmektedir.

Yukarıda KM'den alıntılanan örnekte geçen İngilizce "Bosphorus" sözcüğü, EM'ye aktarılmamıştır. Dolayısıyla, KM'deki "anlamın çevrilmediği ve anlam taşıyan göstergenin silindiği" yani "anamlı birimin tümüyle silindiği ve göstergenin yok edildiği" görülmektedir (Öztürk Kasar, 2021, s. 35).

### 3.1.2. Kişi adları, lakaplar ve rütbeler

#### b.1) Kişi adları

##### Örnek 6: *Isaacs / Isaac*

**KM:** "He was being driven slowly by **Isaacs** in his Bentley, and they watched the girls' faces as they walked in pairs along the lamplit eastern side, shopgirls offering themselves dangerously for a drink at the inn, a fast ride, and the fun of the thing; on the other side of the road, in the dark, on a few seats, the prostitutes sat, shapeless and shabby and old, with their backs to the sandy slopes and the thorn bushes, waiting for a man old and dumb and blind enough to offer them ten shillings" (Greene, 1987, s. 31).

**EM:** "**Isaac**'ın kullandığı Bentley arabada gidiyorlardı. Yolun ışıklı olan tarafında kendilerini biraz içki, biraz gezinti ve eğlence olsun diye sunan tezgâhtar kızlar vardı. Diğer karanlık yanda ise yaşlı, vücutları biçimlerini kaybetmiş orospular sırtlarını çalılara dayamışlar kendilerine on şilin teklif edecek yaşlı, budala ya da kör bir erkek bekliyorlardı" (Greene, (çev. Harmanlı), 2004, s. 25).

**KM:** "**Isaacs** drew up the Bentley under a lamp and they let the anonymous young beautiful animal faces stream by" (Greene, 1987, s. 31).

**EM:** "**Isaac**, Bentley'i sokak lambalarından birinin altına çekti, genç ve güzel yüzlerin yanı başlarından geçişini seyrettiler" (Greene, (çev. Harmanlı), 2004, s. 25).

KM'deki yan karakterlerden biri olan "Isaacs"ın adı EM'de ilgili karakterin anıldığı her yerde "Isaac" olarak aktarılmıştır. Çevirmenin bu çeviri kararının nedeni anlaşılammamaktadır. Dolayısıyla, çevirmenin EM'de, KM'deki "anlam birimiyle bir ilintisi olmakla birlikte kesin olarak yanlış bir bilgi aktaran, yanlış bir anlam üreten yanlış bir çeviri" yaptığı söylenebilir. Sonuç olarak, özgün metindeki "anlam bozulmuştur" (Öztürk Kasar, 2021, s. 32).

#### b.3) Rütbeler

##### Örnek 7: *Captain Alexitch / Yüzbaşı Alexitch*

**KM:** "...myself, said the voice indistinctly, you, **Major, Captain Alexitch**" (Greene, 1987, s. 132-133).

**EM:** "Ses pek hafifçe, '...Be kendim...' dedi, 'Siz, **Binbaşı Alexitch**', daha da hafifledi sonra" (Greene, (çev. Harmanlı), 2004, s. 134).

**KM:** "**Captain Alexitch** blew out his round red cheeks" (Greene, 1987, s. 148).

**EM:** "**Yüzbaşı Alexitch** yuvarlak kırmızı yanaklarını şişirdi" (Greene, (çev. Harmanlı), 2004, s. 151).

**KM:** "**Captain Alexitch** opened his eyes and closed them again" (Greene, 1987, s. 165).

**EM:** "**Yüzbaşı Alexitch** gözlerini açtı, sonra yine kapattı" (Greene, (çev. Harmanlı), 2004, s. 169).

KM'de adı geçen yan karakterlerden biri olan Alexitch'in anıldığı her yerde adından önce rütbesi de belirtilmektedir. Bir subay olan söz konusu karakterin rütbesi KM'de "captain" olarak geçmektedir. Türkçede "yüzbaşı" anlamına gelen bu İngilizce askeri rütbe adı EM'ye çevirmen tarafından kimi yerde "yüzbaşı" kimi yerde ise "binbaşı" olarak aktarılmıştır. Dolayısıyla, bir çeviri tutarsızlığı olarak da değerlendirilebilecek olan bu çeviri örneklerinde KM'deki anlamın bozulduğu görülmektedir. Sonuç olarak, "özgün metindeki anlam birimiyle bir ilintisi olmakla birlikte kesin olarak yanlış bir bilgi aktaran, yanlış bir anlam üreten yanlış bir çeviri söz konusudur" (Öztürk Kasar, 2021, s. 32).

### 3.1.3. Kurum ve işletme adları

#### c.1) Kurum adları

**Örnek 8:** *The Roman books / Roma Kilisesi'nin kitapları*

**KM:** "The Roman books are, what shall I say? too **exclusively religious**" (Greene, 1987, s. 118).

**EM:** "Roma Kilisesi'nin kitapları, nasıl diyeyim, çok **aşırı dincidir**" (Greene, (çev. Harmancı), 2004, s. 118).

Yukarıda KM'den alıntılanan tümcede geçen İngilizce "the Roman books" ibaresi çevirmen tarafından açıklanarak EM'ye "Roma Kilisesi'nin kitapları" biçiminde aktarılmıştır. Oysaki bu İngilizce ibare Türkçede "Roma kitapları / Roma Dönemi kitapları" anlamına gelmektedir. EM'deki ibare ise bizzat Roma Kilisesi tarafından yayımlanan dinsel içerikli kitapları ifade etmektedir. Ancak KM'deki özgün ibareden böyle bir anlam çıkarmak aşırı bir yorumdur. Çünkü söz konusu ifadenin özgün biçiminde genel olarak Roma Dönemi'nde yayımlanan ister felsefi ister dini olsun düşünsel nitelikli tüm kitaplara gönderme yapılmaktadır. Dolayısıyla, çevirmenin EM'de KM'ye oranla "daha fazla bilgi vererek ya da orada örtük olarak verilen bir göstergeyi açığa çıkardığı" görülmektedir. Sonuç olarak, çevirmenin EM'de "aşırı anlam ve aşırı çeviri ürettiği" söylenebilir (Öztürk Kasar, 2021, s. 29).

Yukarıda KM'den alıntılanan tümcede geçen İngilizce "exclusively religious" ibaresi çevirmen tarafından EM'ye "aşırı dinci" biçiminde aktarılmıştır. İngilizce "exclusively" sözcüğü Türkçede "münhasıran, özellikle, sadece, yalnızca, sırf" vb anlamlara, "religious" sözcüğü ise "dinsel, dini, dindar, müteyyin, dini bütün, imanlı, inançlı" vb anlamlara gelmektedir. Bu nedenle İngilizce "exclusively religious" ibaresi Türkçeye "özellikle dinsel (nitelikli)", "münhasıran / bilhassa dini (nitelikli)" vb anlamlara gelmektedir. KM'deki özgün ibareden ne "aşırı" ne de "dinci" anlamını çıkarmak olasıdır. KM'deki özgün ibarenin "excessively theocratic / fundamentalist / bigoted / fanatic" biçiminde olması durumunda EM'deki anlam çıkarılabilirdi. Kaldı ki Türkçede "dini / dinsel" ve "dindar" sözcükleriyle "dinci" sözcüğü arasında ciddi anlam ayrımı vardır. "Dindar" sözcüğü hiçbir çıkar gözetmeyen, saf ve temiz bir dinsel inancı ifade ederken "dinci" sözcüğü negatif bir anlam taşır ve kendi çıkarları doğrultusunda dini suistimal eden, ideolojik amaçları için dini kullanarak din kurallarını yaşamın her alanına yayma peşinde olan kişi, kurum ya da yayınları ifade eder. Dil Derneği Sözlüğü'ne göre söz konusu sözcüklerin anlamları şöyledir:

"dini: dinsel.

dinsel: Din üzerine olan, dinle ilgili, dini

dindar: Dinsel inancı güçlü, din kurallarına bağlı (kimse), müteyyin

dinci: Dinsel görüşlerin her alanda egemen olmasını isteyen (kimse)"  
(<http://www.dildernege.org.tr/TR,274/turkce-sozluk-ara-bul.html> Erişim Tarihi: 22.07.2023).

Dolayısıyla, çeviri metinde "özgün metindeki anlam birimiyle bir ilintisi olmakla birlikte kesin olarak yanlış bir bilgi aktaran, yanlış bir anlam üreten yanlış bir çeviri söz konusudur"(Öztürk Kasar, 2021, s. 32). Sonuç olarak, çevirmenin KM'deki "anlamı bozduğu" öne sürülebilir.

**Örnek 9:** *Walthamstow Old Comrades / Walthamstow-Yoldaşları*

**KM:** "Workers of the World, Unite, **Walthamstow Old Comrades**, Balham Branch of the Juvenile Workers League" (Greene, 1987, s. 146).

**EM:** "Dünyanın Emekçileri, Birleşin, **Walthamstow-Yoldaşları**, Genç Emekçiler Derneği Balham Şubesi" (Greene, (çev. Harmancı), 2004, s. 149).



Yukarıda KM'den alıntılanan tümcede geçen İngilizce "Walthamstow Old Comrades" ibaresi çevirmen tarafından EM'ye eksik bir biçimde "Walthamstow-Yoldaşları" olarak aktarılmıştır. Oysaki söz konusu ibare, Türkçeye bütünlüklü bir biçimde "Walthamstow Eski Yoldaşları" veya "Walthamstow Eski Tüfekleri" olarak çevrilebilir. Dolayısıyla, çevirmenin KM'deki "göstergeleri yeterince sorgulamadığı ve özgün metinde verilen bilgileri azalttığı" görülmektedir. Sonuç olarak, EM'de "eksik bir çeviri üretilmiş ve yetersiz bir anlam sunulmuştur" (Öztürk Kasar, 2021, s. 32).

### c.2) İşletme adları

**Örnek 10:** *Cook's tourists, Cook's tour / Cooks Şirketi, Cook Acente*

**KM:** "He too had made no complaint, and for that reason was more easily forgotten than the young Jew, the party of **Cook's tourists**, the sick woman in mauve who had lost a ring, the old man who had paid twice for his berth" (Greene, 1987, s. 11).

**EM:** "O da bir şikâyetle bulunmamıştı ve bu nedenle genç Yahudi'den de **Cooks Şirketi**'nin turist kafilesinden de, yüzüğünü kaybetmiş leylak rengi giysili hasta kadından da, yatak parasını iki kez ödeyen yaşlı adamdan da kolay unutulabilecek bir tipti" (Greene, (çev. Harmancı), 2004, s. 4).

**KM:** "She knew the answer: shop-keepers on a spree, going out to Budapest on a **Cook's tour**, because it was a little farther than Ostend, because they could boast at home of being travellers, and show the bright labels of a cheap hotel on their suitcases" (Greene, 1987, s. 108).

**EM:** "Ama bunun cevabını biliyordu: **Cook Acente**'nin turuyla Budapeşte'ye giden dükkân sahipleri. Mahallelerine dönünce böbürlenecekler, bavullarındaki ucuz otel etiketini göstereceklerdi" (Greene, (çev. Harmancı), 2004, s. 107).

Yukarıda KM'den alıntılanan tümcede geçen İngilizce "Cook's tourists" ibaresi çevirmen tarafından Türkçeye açıklama yapılarak "Cooks Şirketi'nin turist kafilesi" biçiminde aktarılmıştır. Çevirmenin bu kararı, yerinde bir çeviri müdahalesi olarak değerlendirilebilir. Ancak aynı ibare başka bir yerde "Cook Acente" olarak Türkçeye aktarılmıştır. Çevirmenin bu kararı bir çeviri tutarsızlığı olarak görülebilir. Ayrıca ibarenin ikinci kez geçtiği örneğin çevirisinde bir Türkçe dilbilgisi yanlışlığı da göze çarpmaktadır. Çünkü söz konusu tamlamaya iyelik takısı eklenmemiştir. Tamlamanın dilbilgisel olarak doğru yazımı "Cook Acentesi" biçiminde olmalıdır.

**Örnek 11:** *Kruger's beer garden / Kruger'in bira bahçesi, birahanesi*

**KM:** "They've built over **Kruger's beer garden**" (Greene, 1987, s. 43).

**EM:** "**Kruger'in bira bahçesinin** yerine bir bina yapıldı" (Greene, (çev. Harmancı), 2004, s. 37)

**KM:** "It was no use telling himself that he had no home and that his destination was a prison; for that one moment of light-hearted enjoyment it was to **Kruger's beer-garden**, to the park at evening swimming in green light, to the steep streets and the bright rags that he was journeying" (Greene, 1987, s. 138).

**EM:** "Yuvasının olmadığı, gideceği yerin hapisane olduğunu söylemesinin hiçbir yararı yoktu. O bir anlık yürek ferahlığı içinde gittiği yer **Kruger'in birahanesiydi**, akşamları yeşil ışıklar altında yüzen parktı, dik sokaklar ve parlak renkli paçavralardı" (Greene, (çev. Harmancı), 2004, s. 140).

Yukarıda KM'den alıntılanan tümcede geçen İngilizce "Kruger's beer garden" ibaresi Türkçede "Kruger'in bira bahçesi" anlamına gelmektedir. Nitekim özgün metnin bağlamından da anlaşıldığı üzere burası açık havada hizmet veren bir özel işletmedir. Aynı ifadenin geçtiği bir diğer yerde ise çevirmen söz konusu ifadeyi bu kez "Kruger'in birahanesi" olarak çevirmeyi yeğlemiştir. Oysaki birahane kapalı mekânda hizmet veren bir özel işletmedir. Ancak bu ibare EM'ye sözcüğü sözcüğüne "bira bahçesi" olarak aktarılsaydı, erek dil ve kültürde karşılığı olmayan yadırgatıcı bir ifade olurdu. Bu nedenle bu ibarenin EM'ye "Kruger'in açık hava birahanesi" olarak aktarılsaydı hem EM'de yanlış bir anlam üretilmesini önlerdi hem de erek kültür tarafından anlaşılabilir bir ifade kullanılmış olurdu. Dolayısıyla,

bir çeviri tutarsızlığı olarak da değerlendirilebilecek bu çevirmen kararı KM'deki "anlamın bozulmasına" yol açmıştır. Sonuç olarak EM'de, KM'deki "anlam birimiyle bir ilintisi olmakla birlikte kesin olarak yanlış bir bilgi aktaran, yanlış bir anlam üreten yanlış bir çeviri söz konusu" olduğu söylenebilir (Öztürk Kasar, 2021, s. 32).

**Örnek 12:** *the Moscowa / Moskova Lokantası*

**KM:** Carl's gone from **the Moscowa**, that's all, the new waiter's a Frenchman (Greene, 1987, s. 43).

**EM:** "**Moskova Lokantası**"ndan Carl gitti, bütün değişiklik bu" (Greene, (çev. Harmancı), 2004, s. 36-37).

Yukarıda KM'den alıntılanan tümcede geçen İngilizce "the Moscowa" ibaresi çevirmen tarafından ek bilgi verme yoluyla açıklama yapılarak EM'ye "Moskova Lokantası" biçiminde aktarılmıştır. Çevirmenin bu kararı yerinde bir çevirmen müdahalesi olarak değerlendirilebilir. Çünkü tersi durumunda erek okur kitlesinin bu göndermeden neyin kastedildiğini anlaması zorlaşacaktır.

### 3.2. Tarihsel göstergeler

#### 3.2.1. Tarihi anıtlar

**Örnek 13:** Anıt: the spires of Würzburg / Würzburg Katedrali

**KM:** "Miss Warren recognized through the window **the spires of Würzburg**, the bridge over the Main; the train was shedding its third-class coaches, shunting backwards and forwards between the signal boxes and the sidings" (Greene, 1987, s. 56).

**EM:** "Mabel Warren dışarı bakınca **Würzburg Katedrali**'nin kulelerini, Main Köprüsü'nü gördü. Tren ileri geri hareket ederek üçüncü mevki vagonlarını bırakıyordu" (Greene, (çev. Harmancı), 2004, s. 52).

Yukarıda KM'den alıntılanan tümcede geçen İngilizce "the spires of Würzburg" ibaresi çevirmen tarafından ek bilgi verme yoluyla açıklama yapılarak EM'ye "*Würzburg Katedrali*" biçiminde aktarılmıştır. Özgün metinde geçen "spire" sözcüğü Türkçede "çan kulesi, kilise kulesi, çan kulesi tepesi, kule külahı" vb anlamlara gelmektedir. Bu İngilizce ibare Türkçeye sözcüğü sözcüğüne bir çeviriyle "Würzburg'un çan kuleleri / kilise kuleleri" vb biçimde aktarılabilirdi. Ancak kaynak bağlam ve kültüre egemen olmayan erek okur kitlesi bu ifadeden Almanya'nın Würzburg kentinde yer alan ve tarihsel anıt niteliği taşıyan Würzburg Katedrali'ne gönderme yapıldığını anlamayabilirdi. Dolayısıyla, çevirmenin bu kararı yerinde bir çevirmen müdahalesi olarak değerlendirilebilir. Çünkü tersi durumunda erek okur kitlesinin bu göndermeden tam olarak neyin kastedildiğini anlaması zorlaşacaktır.

**Örnek 14:** bazaar / çarşı

**KM:** "You should have a guide for the **bazaars**" (Greene, 1987, s. 196).

**EM:** "**Kapalıçarşı** için bir rehber ihtiyacınız olmalı" (Greene, (çev. Harmancı), 2004, s. 202).

**KM:** "I have a second cousin though, and I will arrange that he shall meet you here tomorrow morning and take you to the **bazaar**" (Greene, 1987, s. 196).

**EM:** "Ama bir kuzenim var, yarın sabah burada olmasını sağlarım, o sizi **çarşıya** götürür" (Greene, (çev. Harmancı), 2004, s. 203).

Yukarıda KM'den alıntılanan örneklerde geçen "the bazaars" ve "the bazaar" ifadelerinin gerek içerdikleri belirtili tanımlık (the) gerekse de romanda geçtiği ilgili yerlerin bağlamından anlaşılacağı üzere İstanbul'daki "Kapalıçarşı"ya gönderme yaptığı açıktır. Kaldı ki İngilizcede "çarşı" ya da "pazar" anlamında "market" sözcüğü kullanılmasına karşın İstanbul'da yer alan tarihi "Kapalıçarşı"yı özellikle

ifade etmek için uzun söylenişle "the Grand Bazaar" veya "the Covered Bazaar (in Istanbul)" ifadeleri ya da kısaca "the bazaar" sözcüğü kullanılır. Çevirmen, KM'den alıntılanan ilk örnekte geçen "the bazaars" sözcüğünü EM'de doğru biçimde "Kapalıçarşı" olarak çevirmesine karşın KM'den alıntılanan ikinci örnekte "the bazaar" sözcüğünü ise daha genel bir ifade olan ve göndermesi net olarak anlaşılmayan "çarşı" biçiminde EM'ye aktarmıştır. Bu iki farklı çevirmen kararı hem bir çeviri tutarsızlığı oluşturmakta hem de KM'den yapılan ikinci alıntıda anlamın bulanıklaşmasına ve yapılan göndermenin belirsizleşmesine yol açmaktadır. Dolayısıyla, EM'de çevirmenin ikinci örnekteki çeviri tercihi, KM'de "açık seçik ortada olan bir anlamı belirsiz hale getirme uygulamasıdır." Sonuç olarak, KM'den çevirisi yapılan bu ikinci örnekte "bulanık bir anlam ortaya çıkmıştır" (Öztürk Kasar, 2021, s. 29).

**Örnek 15:** Roman cisterns / Yerebatan Sarayı

**KM:** "Now this afternoon I would suggest that you take a taxi to the Blue Mosque by way of the Hippodrome, and afterwards visit the **Roman cisterns**" (Greene, 1987, s. 196).

**EM:** "Bu öğleden sonra da bir taksile Mavi Cami'ye gitmenizi salık veririm, oradan da **Yerebatan Sarayı**'ni gezersiniz" (Greene, (çev. Harmanlı), 2004, s. 203).

Yukarıda KM'den alıntılanan örnekte yazar tarafından kullanılan İngilizce "Roman cisterns" ifadesi Türkçede "Roma sarnıçları" anlamına gelmektedir. Söz konusu ifadeden anlaşılacağı üzere yazar özel olarak tek bir sarnıca değil, İstanbul'un Hipodrom (At Meydanı), Ayasofya ve Sultanahmet Camileri gibi anıtsal nitelikteki tarihsel yapıların çoğunu barındıran tarihi yarımada bölgesinde Roma-Bizans döneminden kalan tüm sarnıçlara genel olarak gönderme yapmaktadır. Oysaki KM'de yazar tarafından kullanılan bu ifadeyi çevirmen, EM'ye "Yerebatan Sarayı" olarak aktarmıştır. Öncelikle İstanbul'un tarihi yarımada bölgesinde yer alan ve antik dönemden bu yana ayakta kalan bu yapı bir saray değil, sarnıçtır. İkinci olarak ise bu sarnıç, Bizans İmparatorluğunun başkenti olan İstanbul'un kent merkezini oluşturan tarihi yarımada da yer alan çok sayıdaki sarnıçtan yalnızca biridir. Tarihi yarımada da yer alan Bizans döneminden kalan sarnıçlar şunlardır<sup>5</sup>: Acımusluk Sokağı Sarnıcı, Altımermer Sarnıcı, Binbirdirek Sarnıcı, Bizans Sarnıcı, Bodrum Camii Sarnıcı, Çukurbostan Aspar Sarnıcı, Dizdariye Sarnıcı, Hipodrom Sarnıcı, Kırk Şehitler Sarnıcı, Myrelaion Sarnıcı, Nuruosmaniye Sarnıcı, Soğuk Çeşme Sokağı Sarnıcı, Sultan Sarnıcı, Şerefiye (Theodosios / Constantinus) Sarnıcı, Unkapanı Sarnıcı, Yerebatan Sarnıcı, Zeyrek Sarnıcı.

Dolayısıyla, KM'deki "Roman" (Türkçesi "Roma, Roma'ya özgü, Roma'ya ilişkin") sözcüğü çevirmen tarafından EM'ye "Yerebatan" biçiminde aktararak "özgün metinde verilenden daha fazla bilgi verilmiştir". Sonuç olarak, KM'deki anlamın "aşırı yorumlanması" yoluyla EM'de "aşırı çeviri üretilmiştir" (Öztürk Kasar, 2021, s. 29).

Ayrıca KM'deki "cistern" (Türkçesi "sarnıç, su deposu") sözcüğü çevirmen tarafından EM'ye "saray" olarak aktarılmıştır. Dolayısıyla "özgün metindeki anlam birimiyle bir ilintisi olmakla birlikte kesin olarak yanlış bir bilgi aktaran, yanlış bir anlam üreten yanlış bir çeviri" üretilmiştir. Sonuç olarak, KM'deki "anlam bozulmuştur" (Öztürk Kasar, 2021, s. 32).

**Örnek 16:** Blue Mosque / Mavi Cami

**KM:** "Now this afternoon I would suggest that you take a taxi to the **Blue Mosque** by way of the Hippodrome, and afterwards visit the Roman cisterns" (Greene, 1987, s. 196).

<sup>5</sup> Burada geçen sarnıçların adları İstanbul Fatih Belediyesi ve Fatih Kaymakamlığının web sitelerinden alınmıştır.

**EM:** "Bu öğleden sonra da bir taksiyle **Mavi Cami**'ye gitmenizi salık veririm, oradan da Yerebatan Sarayı'nı gezersiniz" (Greene, (çev. Harmancı), 2004, s. 203).

Yukarıda KM'den alıntılanan örnekte geçen "Blue Mosque" ifadesi Türkçeye sözcüğü sözcüğüne "Mavi Cami" olarak çevrilebilir. Kaynak kültürde bu biçimde adlandırılan cami, İstanbul'un tarihi yarımadasında Ayasofya Camii'nin yakınında yer alan Sultanahmet Camii'dir. Genel olarak yabancıların ve özellikle Avrupalıların kullandığı bu ad, erek kültürde yabancı dil bilenler ya da genel kültür, tarih veya mimarlık alanlarında bilgi sahibi olan kişilerce bilinmektedir, sıradan insanlar tarafından ise pek bilinmemektedir. Nitekim Öztürk Kasar da söz konusu tarihsel göstergenin Türkçeye çevirisi konusundaki görüşlerini Jason Goodwin'in *Janissary Tree* adlı yapıtını çeviri göstergebilimi ile kent göstergebiliminin bütünlük bağlamında incelediği çalışmasında şu şekilde ifade etmiştir:

"Türk bağlamında bu adlandırma çok büyük bir kesim için hiçbir şeyi işaret etmez zira biz bu yapıyı Mavi Cami olarak adlandırmayız, bu ada çoğumuz yabancıyız. Bilenler de bu adın sadece Avrupalı yabancılar tarafından kendi dillerinde bu şekilde kullanıldığını bilirler. Dolayısıyla, günlük yaşamında hiçbir Türk bu camiden Mavi Cami diye söz etmez" (Öztürk Kasar, 2020a, s. 16).

Dolayısıyla çevirmenin KM'deki bu ifadeyi EM'ye sözcüğü sözcüğüne aktarma yaklaşımını benimsemesi hem yabancılaştırıcı çeviri yönteminin hem de KM'deki "anlamın bozulması"nın bir göstergesidir. Sonuç olarak çevirmenin, "özgün metindeki anlam birimiyle bir ilintisi olmakla birlikte kesin olarak yanlış bir bilgi aktaran, yanlış bir anlam üreten yanlış bir çeviri" yaptığı söylenebilir (Öztürk Kasar, 2021, s. 32). Öztürk Kasar, anılan göstergenin Türkçeye aktarımı için "[...] Batılıların Mavi Cami olarak adlandırdıkları Sultanahmet Camii [...]" (Öztürk Kasar, 2020a, s. 16) ifadesinin en uygun çözüm olacağını belirtmiştir.

Sultanahmet Camii'nin tarihi ve yabancılar tarafından Mavi Cami olarak adlandırılması nedeniyle ilgili "Sultanahmet Camii Tarihçesi ve Restorasyonu" adlı konferansta paylaşılan aşağıdaki bilgiler dikkate değerdir:

"Sultan Ahmet Camii, 1609-1616 yılları arasında Osmanlı Padişahı I. Ahmed tarafından İstanbul'daki tarihî yarımada, Mimar Sedefkâr Mehmed Ağa'ya yaptırılmıştır. Cami mavi, yeşil ve beyaz renkli İznik çinileriyle bezenildiği için ve yarım kubbeleri ve büyük kubbesinin içi de yine mavi ağırlıklı kalem işleri ile süslenildiği için Avrupalılarca, Mavi Camii (Blue Mosque) olarak adlandırılır" (<https://www.aydin.edu.tr/haberler/Pages/sultanahmet-camii-tarih%C3%A7esi-ve-restorasyonu.aspx>. Erişim Tarihi: 09.07.2023).

Türkiye'de turizm sektörünün önde gelen isimlerinden biri olan rehber, tv programcısı, yazar, tasarımcı ve iş insanı Saffet Emre Tonguç da Sultanahmet Camii'ne yabancıların "Mavi Cami" demesinin tarihi yapının mimari ayrıntılarıyla ilgili somut nedenlerini şöyle açıklamaktadır:

"Muhteşem kubbesi ve altı minaresi ile yabancı turistler tarafından 'Mavi Cami' olarak adlandırılan Sultanahmet Camii, vazgeçilmez güzelliği ve ihtişamıyla İstanbul silüetinin değişmez bir parçası. İlk bakışta yabancıların verdiği 'Mavi Cami' ismini haklı çıkaracak mavi çarpmaz gözünüze. Bununla beraber, daha yakından incelediğinizde duvarların aşağı kısımlarının 20 binden fazla lale, karanfil, gül ve zambak desenli mavi-beyaz İznik çinisiyle kaplanmış olduğunu ve bazıları mavi vitraylı 260 pencereden giren ışık huzmesinin günün belli zamanlarında mavinin farklı tonlarından oluşan gölgeler yaydığını görürüz" (<https://www.saffetemretonguc.com/sultanahmet-camii-ve-meydani/>. Erişim Tarihi: 09.07.2023).

#### 4. Sonuç

Metin türleri içinde çeviriye en fazla direnç gösteren metinler hiç kuşku yok ki yazınsal yapıtlardır. Çünkü yazınsal metinlerde anlam oluşturma biçimleri günlük yaşamımızdaki olağan anlamlandırma biçimlerinden farklıdır. Yazınsal yapıtlar, okurlarına standart dilin yasalarını delen, genel dilbilgisi kurallarını altüst eden, gündelik dil kullanımının alışlagelmiş sınırlarını zorlayan, sözcüklerin bilinen/düz anlamlarını aşan yepyeni anlamlar, sıra dışı kullanımlar, farklı imgeler içeren yenilikçi ve öznel bir dil sunar. Dolayısıyla, yazınsal metnin dolambaçlı yollarında yolunu yitirmekten çekinen yazın çevirmeni bir kılavuza gerek duyar (Öztürk Kasar, 2021, s. 27). Bu noktada, örtük, değişmeceli ve/veya yan anlamların oldukça ağır bastığı tuzak ve şaşırtmacalarla dolu yazınsal evrende anlam arayışını sağlam temellere oturtma çabasına dayanan göstergebilim, yol gösterici bir işlev üstlenerek çevirmene özgün yazınsal yapının örtük, değişmeceli ve/veya yan anlamlarla örülü gizlerine ilişkin aydınlatıcı ipuçları verip onun erek dile çevirisinde çevirmene kılavuzluk eder, ona adeta rotasını gösteren bir yol haritası sunar. Çünkü yazınsal göstergebilim, yazınsal metnin anlam evrenini irdeleyerek metindeki anlam katmanlarının ortaya çıkarılmasını amaçlar (Öztürk Kasar, 2017, s. X).

Kentsel uzam, göstergebilimsel çözümlemeye elverişli niteliktedir. Çünkü çok sayıda ve türde göstergelerle dolu olan kentler, yalnızca coğrafi değil aynı zamanda kültürel uzam niteliği de taşır. Bu nedenle de kent uzamı, göstergebilimin doğal inceleme nesnelere biridir. Bu çalışmada Graham Greene'in *Stamboul Train* adlı romanı ve bu romanın Mehmet Harmancı tarafından *İstanbul Treni* başlığıyla yapılan çevirisindeki göstergeler, kent göstergebilimi sınıflandırmasının "özel ad göstergeleri" ve "tarihsel göstergeler" maddeleri bağlamında incelenmiştir. Sündüz Öztürk Kasar'ın ortaya koyduğu "Çeviride Anlam Evrilmesi Dizgeselliği" ve "kent göstergeleri sınıflandırması"nın ilk iki maddesi olan "özel ad göstergeleri" ve "tarihsel göstergeler", bu çalışmanın kuramsal çerçevesini oluşturmuştur.

Öztürk Kasar, kent göstergeleri sınıflandırmasını "Çeviri göstergebilimi ile kent göstergebiliminin bütünleşik bağlamında özde çeviri kavramının incelenmesi" (2020a) başlıklı makalesinde "özel ad göstergeleri", "tarihsel göstergeler" ve "kültürel göstergeler" olmak üzere üç ana başlık halinde sunmuştur. Ortaya konulan bu ana başlıkların altındaki alt başlıkların bir kısmı ise sonraki dönemde yapılan farklı çalışmaların türüne ve niteliğine göre kimi zaman çıkartılırken kimi zaman da bunlara yenileri eklenmiştir. Bu çalışmada "özel ad göstergeleri" ana başlığına alt başlık olarak bir de "rütbelere" başlığı eklenmiştir. Greene'in romanında kent göstergebilimi bağlamında tespit edilen on altı örnek, Öztürk Kasar'ın sınıflandırmasındaki ilk iki ana başlık ve bu başlıkların alt maddeleri çerçevesinde incelenmiştir. Yapılan çalışmada bu ana başlık ve alt başlıklara dair şu örnekler tespit edilmiş ve ele alınıp incelenmiştir:

İncelemesi yapılan roman ve Türkçe çevirisi bağlamında "özel ad göstergeleri"nden "yer adları"na üç örnek [*goose market / tavuk pazarı* (örnek 1), *Asia Minor / Anadolu* (örnek 2), *Piraeus / ----* (örnek 3), "su adları"na iki örnek [*for two God-forsaken hours / Manş* (örnek 4), *Bosphorus / ----* (örnek 5)], "kişi adları"na bir örnek [*Isaacs / Isaac* (örnek 6)], "rütbelere" bir örnek [*Captain Alexitch / Yüzbaşı Alexitch* (örnek 7)], "kurum adları"na iki örnek [*The Roman books / Roma Kilisesi'nin kitapları* (örnek 8), *Walthamstow Old Comrades / Walthamstow-Yoldaşları* (örnek 9)], "işletme adları"na üç örnek [*Cook's tourists, Cook's tour / Cooks Şirketi, Cook Acente* (örnek 10), *Kruger's beer garden / Kruger'in bira bahçesi, birahanesi* (örnek 11), *the Moscowa / Moskova Lokantası* (örnek 12)]; "tarihsel göstergeler"den ise "tarihi anıtlar" alt başlığına dair dört örnek [*the spires of Würzburg / Würzburg Katedrali* (örnek 13), *bazaar / çarşı* (örnek 14), *Roman cisterns / Yerebatan Sarayı* (örnek 15), *Blue Mosque / Mavi Cami* (örnek 16)] tespit edilmiştir. "Özel ad göstergeleri" başlığından "lakaplar";

"tarihsel göstergeler" başlığından ise "tarihi olaylar" ve "tarihi şahsiyetler" alt başlıklarına dair herhangi bir örnek tespit edilememiştir.

Öztürk Kasar'ın ortaya koyduğu kent göstergebilimi sınıflandırmasının yanı sıra yine Öztürk Kasar'ın ortaya koyduğu "Çeviride Anlam Evrilmesi Dizgeselliği", bu çalışmanın kuramsal çerçevesini oluşturmuştur. Öztürk Kasar, bu dizgesellikte "anlamın aşırı yorumlanması"ndan başlayıp "anlamın yok edilmesi"ne kadar giden dokuz eğilim ortaya koymuş ve bu eğilimleri de "anlam", "dolay anlam" ve "anlamsızlık" olmak üzere üç anlam alanına ayırmıştır. Çalışmanın inceleme bölümünde tespit edilip ele alınan örnekler "Çeviride Anlam Evrilmesi Dizgeselliği" bağlamında incelendiğinde anlam evirici eğilimlere dair şu örnekler tespit edilmiştir: "anlamın aşırı yorumlanması" - üç örnek [*for two God-forsaken hours / Manş* (örnek 4), *the Roman books / Roma Kilisesi'nin kitapları* (örnek 8), *Roman cisterns / Yerebatan Sarayı* (örnek 15)]; "anlamın bulanıklaştırılması" - bir örnek [*bazaar / çarşı* (örnek 14)] ve "anlamın eksik yorumlanması" - bir örnek [*Walthamstow Old Comrades / Walthamstow-Yoldaşları* (örnek 9)]; "anlamın bozulması" - yedi örnek [*goose market / tavuk pazarı* (örnek 1), *Asia Minor / Anadolu* (örnek 2), *Isaacs, Isaac* (örnek 6), *Captain Alexitch / Yüzbaşı Alexitch* (örnek 7), *Kruger's beer garden / Kruger'in bira bahçesi, birahanesi* (örnek 11), *Roman cisterns / Yerebatan Sarayı* (örnek 15), *Blue Mosque / Mavi Cami* (örnek 16)]; "göstergenin yok edilmesi" - iki örnek [*Piraeus / ----* (örnek 3), *Bosphorus / ----* (örnek 5)]. Yapılan incelemede "anlamın kaydırılması", "anlamın çarpıtılması", "anlamın saptırılması" ve "anlamın parçalanması" eğilimlerine dair ise herhangi bir örnek tespit edilememiştir. Yerinde çevirmen müdahalesi görülen örnekler ise şunlardır: *the Moscowa / Moskova Lokantası* (örnek 12) ve *the spires of Würzburg / Würzburg Katedrali* (örnek 13). Şu örnekte ise yukarıda tespit edilen anlam evirici eğilimlerin yanı sıra kent göstergebilimine ilişkin olmamasına rağmen "anlamın bozulması" eğilimi görülmüştür: *exclusively religious / aşırı dinci* (örnek 8). *Cook's tourists, Cook's tour / Cooks Şirketi, Cook Acente* (örnek 10) örneğinde ise çeviri tutarsızlığı tespit edilmiştir.

Yazınsal çeviri girişiminden önce çeviri göstergebilimi aracılığıyla özgün metnin anlam ve söylem çözümlemesinin yapılması, çevirmenin yazarın yazınsal metinde yarattığı ve kendini kolaylıkla göstermeyen karmaşık/örtülü anlam evrenini doğru ve derinlikli biçimde kavrayarak çevireceği özgün metne tümüyle egemen olmasını sağlar. Bir başka deyişle, göstergebilimsel çözümleme, tuzaklarla dolu yazınsal çeviride çevirmenin anlam arayışına sağlam bir temel kurma olanağı sunar. Bir yazın yapıtının bir başka dile çevrilmeden önce yapıtın göstergebilimsel çözümlemesinin yapılması zorlu yazınsal çeviri sürecinde çevirmene ışık tutarak işini büyük ölçüde kolaylaştırır. Bu nedenle, göstergebilimsel çözümlemenin yardımına başvurulmaksızın ya da en azından özgün metni göstergebilimsel bir bakış açısıyla okunmaksızın yapılan çevirilerde anlam sorunlarıyla karşılaşma ve anlam evirici eğilimlere rastlama olasılığı yüksektir (Öztürk Kasar & Güzel, 2022, s. 875). Bu bakımdan, çeviri etkinliği ve göstergebilim arasında bir ilişki ve hatta işbirliği olduğu doğal olarak öne sürülebilir. Çünkü, çevirmen de çeviri göstergebilimcisi de yazınsal metnin çok katmanlı anlam örgüsünü saptayıp ayırştırmak ve yazınsal metindeki anlam oluşumunu çözümlemek zorunda olduğundan her ikisinin de amaç ve etkinlikleri birbiriyle uyumludur. Yapılan bu araştırmada gözler önüne serildiği üzere özgün metnin göstergebilimsel bir bakış açısıyla çevirmen tarafından okunması ve çözümlenmesi, çeviri metinde "anlam evirici eğilim"lerin en az düzeyde kalmasını sağlayan ve yazın çevirmenine çeviri sürecinde ışık tutup işini kolaylaştıran bir yöntemdir.

### Kaynakça

- Barthes, R. (1993). *Göstergebilimsel serüven* (2. Baskı). (Mehmet Rifat ve Sema Rifat, Çev.). Yapı Kredi Yayınları (Orijinal eserin basım tarihi 1985, 1. Baskı).
- Barthes, R. (1996). *Göstergeler imparatorluğu* (1. Baskı) (Tahsin Yücel, Çev.). Yapı Kredi Yayınları (Orijinal eserin basım tarihi 1970, 1. Baskı).
- Berk, F. M. (2009). Küçük Asya. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Dergisi*, 12(1-2), 263-278.
- Coquet, J.-C. ve Öztürk Kasar, S. (2003). *Söylem, göstergebilim ve çeviri*. (1. Baskı). Yıldız Teknik Üniversitesi Basım-Yayın Merkezi.
- Çakıcı, M. (2021). Rus ruletini alışkanlık hâline getiren yazar Graham Greene hakkında 5 tuhaf bilgi. *KayıpRıhtım*. <https://kayiprihtim.com/liste/graham-greene-hakkinda-bilgi/>
- Gorlée, D. L. (2000). *Göstergebilim ve çeviri sorunu: Charles S. Peirce'ün göstergebiliminden özel alıntılarla*. (1. Baskı) (Mine Mutlu, Çev.). Günce Yayın ve Eğitim Ltd. Şti.
- Greene, G. (1987). *Stamboul train*. Penguin Books.
- Greene, G. (2004). *İstanbul treni* (1. Baskı). (Mehmet Harmancı, Çev.). Everest (Orijinal eserin basım tarihi 1987, 21. Baskı).
- Greene, G. (2011). *Meselenin kalbi* (1. Baskı). (Mina Urgan, Çev.). İletişim (Orijinal eserin basım tarihi 1948, 1. Baskı).
- Güzel, O. E. (2022). Ayşe Kulin'in *Nefes Nefese* adlı romanının ve İngilizce çevirilerinin kent göstergebilimi bağlamında göstergelerinin çözümlenmesi [Yayımlanmamış doktora tezi] Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Kılıçaslan, G. (2015, 25 Kasım). *İstanbul treni* - Graham Greene. <https://gurkankilicaslan.com/istanbul-treni-graham-greene/>
- Kourdis, Evangelos. 2015. Semiotics of translation: An interdisciplinary approach to translation. *International Handbook of Semiotics*. (Petre Pericles Tryfonas, Ed.): 303-320. DOI: 10.1007/978-94-017-9404-6\_13.
- Önal, M. (2022). Jeopolitik ve jeofilozofik açıdan Anadolu. *Geçmişten geleceğe Küçük Asya Anadolu* (2. Baskı, s.1-16) içinde. Paradigma Akademi.
- Öztürk Kasar, S. (2009). Pour une sémiotique de la traduction. In C. Laplace, M. Lederer & D. Gile (Eds.), *La traduction et ses métiers*. (pp. 163-175). Lettres modernes Minard, Coll.
- Öztürk Kasar, S. (2017). Göstergeler, anlam arayışı ve çeviri . *Çeviri göstergebilimi çerçevesinde yazınsal çeviri için bir metin çözümlenme ve karşılaştırma modeli* (1. Baskı, s. VII-XI) içinde. Eğitim Yayınevi.
- Öztürk Kasar, S. (2020a). Çeviri göstergebilimi ile kent göstergebiliminin bütünleşik bağlamında özde çeviri kavramının incelenmesi. *Dünya Dilleri, Edebiyatları ve Çeviri Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 1-25.
- Öztürk Kasar, S. (2020b). 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), 154-175.
- Öztürk Kasar, S. (2021). Çevirmek, anlamı eğip bükme sanatı mıdır? *Söylem, anlam ve çeviri üzerine disiplinlerarası tartışmalar* (1. Baskı, s. 19-44) içinde. Anı Yayınları.
- Öztürk Kasar, S. ve Çelik, K. (2021). Bir özde çeviri örneği The City of the Sultan and Domestic Manners of the Turks in 1836 ve aslına çevirilerinde kenti temsil eden göstergelerin aktarımı. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 23(Haziran), 1067-1084.
- Öztürk Kasar, S. ve Gülmüş Sırkıntı, H. (2021). Çeviri göstergebilimi bağlamında bir özde çeviri örneği: The Clown and His Daughter. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 23(Haziran), 1042-1057.

- Öztürk Kasar, S. ve 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(Nisan), 869-890.
- Öztürk Kasar, S. ve Tuna, D. (2015). Yaşam, yazın ve yazın çevirisi için gösterge okuma. *Frankofoni Ortak Kitap*. (No: 27), 457-482.
- Tuna, D. ve Kuleli, M. (2017). *Çeviri göstergebilimi çerçevesinde yazımsal çeviri için bir metin çözümleme ve karşılaştırma modeli* (1. Baskı). Eğitim Yayınevi.
- [https://en.wikipedia.org/wiki/St.\\_Martin%27s\\_Day](https://en.wikipedia.org/wiki/St._Martin%27s_Day) (Erişim Tarihi: 02.07.2023).
- <https://germanfoods.org/german-food-facts/martinstag-st-martins-day/> (Erişim Tarihi: 02.07.2023).
- <http://sosyolojisi.com/graham-greene-kimdir-hayati-kitaplari-eserleri-hakkinda-bilgi/33340>. html (Erişim Tarihi: 01.07.2023).
- <https://sozluk.gov.tr/> (Erişim Tarihi: 01.07.2023).
- <https://tr.traasgpu.com/i%CC%87rlandada-saint-martin-guene-kaziniz-pisirildiginde/> (Erişim Tarihi: 02.07.2023).
- <https://tuerkei.diplo.de/tr-tr/themen/willkommen/05-vorweihnachtliches-martinsfest/1793772> (Erişim Tarihi: 02.07.2023).
- <https://tureng.com/tr/turkce-ingilizce/bide%20one's%20time> (Erişim Tarihi: 21.07.2023).
- <https://vasistdas.de/almanyada-sankt-martin/> (Erişim Tarihi: 02.07.2023).
- <https://www.aydin.edu.tr/haberler/Pages/sultanahmet-camii-tarih%C3%A7esi-ve-restorasyonu.aspx> (Erişim Tarihi: 09.07.2023).
- <https://www.britannica.com/story/whats-the-difference-between-great-britain-and-the-united-kingdom> (Erişim Tarihi: 21.07.2023).
- <http://www.dildernegi.org.tr/TR,274/turkce-sozluk-ara-bul.html> (Erişim Tarihi: 22.07.2023).
- <https://www.encyclopedia.com/people/literature-and-arts/english-literature-20th-cent-present-biographies/graham-greene> (Erişim Tarihi: 01.07.2023).
- <https://www.fatih.bel.tr/tr/main/rehber?Category=12&SubCategory=435> (Erişim Tarihi: 09.07.2023).
- <http://www.fatih.gov.tr/sarniclarimiz> (Erişim Tarihi: 09.07.2023).
- <https://www.saffetemretonguc.com/sultanahmet-camii-ve-meydani/> (Erişim Tarihi: 09.07.2023).
- <https://www.seslisozluk.net/God-forsaken-nedir-ne-demek/> (Erişim Tarihi: 09.07.2023).
- <http://www.sessiztarih.net/2020/06/kucuk-asya-neresidir.html> (Erişim Tarihi: 02.07.2023).



## 75. Yapılandırmacı Yaklaşım ve Mobil Uygulamalarla Fransızca Öğretimi/Öğrenimi

Ertan KUŞÇU<sup>1</sup>

Erdinç ASLAN<sup>2</sup>

**APA:** Kuşçu, E. & Aslan, E. (2023). Yapılandırmacı Yaklaşım ve Mobil Uygulamalarla Fransızca Öğretimi/Öğrenimi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (36), 1275-1290. DOI: 10.29000/rumelide.1369585.

### Öz

İnsanoğlu, 21. yüzyılda nüfusun çok hızlı arttığı, kıtalar arası göçlerin yaygınlaştığı, dünyanın küreselleştiği ve teknolojinin baş döndürücü bir biçimde ilerlediği bir dönemden geçmektedir. Küresel ölçekte yaşanmakta olan bu köklü değişimler ve gelişmeler bireyleri, toplumları ve eğitim sistemlerinin önemli ölçüde etkilemekte ve biçimlendirmektedir. Bu çalışmada, Genel Tarama Modeline başvurularak öncelikle yabancı dil öğretiminin/öğreniminin teknolojiyle olan ilişkisi (uzaktan eğitim, bilgisayar ve mobil destekli öğrenme), ardından yapılandırmacı yaklaşım ve mobil uygulamaların yabancı dil Fransızca öğretme/öğrenme süreçlerine yaptığı katkılar incelenmiştir. Bu bağlamda Fransızca mobil uygulamaların Avrupa Diller için Ortak Başvuru Metni ölçütlerine uygun olduğu ve en çok bilinenlerinden (Duolingo, Babbel, Mosalingua, vb.) daha az bilinenlerine kadar yapılandırmacı yaklaşımın ilkeleri ile örtüştüğü görülmüştür. Öte yandan alanyazında, insanoğlunun geçmişten günümüze yabancı dil öğretmek/öğrenmek için sayısız uğraş verdiği ve yabancı dilin en iyi doğal ortamında öğrenilebileceği görüşünü benimsediği gözlemlenmiştir. Fakat öğrencileri yabancı dilin doğal ortamına taşımanın zorluğu eğitim bilimcileri yeni arayışlara sevk etmiş, günümüzde sınıftaki öğrenimleri keyifli ve eğlenceli bir biçimde pekiştirmek, bunları kazanıma dönüştürmek ve sonraki bilgilerle ilişkilendirmek için en kolay ve en etkili yolun teknolojiye başvurmak olduğu sonucuna varılmıştır. Çalışmada Fransızca mobil uygulama içeriklerinin birçok yönüyle yapılandırmacı yaklaşım ile örtüştüğü de görülmektedir. Söz gelimi bir okuma etkinliğinde öğrenilen sözcük ya da ifadeyi dijital içerikli etkinliklerde ve bağlamlarda işitmek, görmek ve kullanmak fazlasıyla mümkün olmuştur. Sonuç olarak, teknoloji ve mobil uygulamalar sayesinde yabancı dil Fransızca öğretiminde/öğreniminde yeni perspektiflerin oluşmaya başladığı, sınıfta edinilen bilgilerin güncel yaşamda kolaylıkla kullanılabilirdiği ve hatırlamaktan çok bilginin yapılandırıldığı bir öğrenme/öğretme anlayışı başlamıştır.

**Anahtar kelimeler:** Yabancı dil Fransızca, yaklaşım, yapılandırmacı yaklaşım, mobil öğrenme, mobil cihazlar ve uygulamalar, Duolingo, Mosalingua

<sup>1</sup> Doç. Dr., Pamukkale Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Fransız Dili ve Edebiyatı (Denizli, Türkiye), ertan\_milas@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0003-1503-1697 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 21.08.2023-kabul tarihi: 20.10.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1369585]

<sup>2</sup> Doç. Dr., Marmara Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Fransızca Mütercim Tercümanlık (İstanbul, Türkiye), erdinc.aslan@marmara.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-8484-1450

## Constructive Approach and French Teaching/Learning With Mobile Apps

### Abstract

In the 21st century, human beings are passing through a period in which the population has increased very rapidly, intercontinental migration has become widespread, the world has become globalized and technology has advanced in a dizzying way. These radical changes and developments experienced on a global scale significantly affect and shape individuals, societies and education systems. In this study, firstly, the relationship between foreign language teaching/learning and technology (distance education, computer and mobile assisted learning), and then the contribution of constructivist approach and mobile applications to foreign language teaching/learning processes were examined by applying the General Scanning Model. In this context, it has been seen that French mobile applications comply with the criteria of the Common European Framework of Reference for Languages and overlap with the principles of the constructivist approach, from the most well-known (Duolingo, Babbel, Mosalingua, etc.) to the lesser-known ones. On the other hand, it has been observed in the literature that human beings have made numerous efforts to teach/learn foreign languages from past to present and adopt the view that a foreign language can best be learned in its natural environment. However, the difficulty of transporting students to the natural environment of a foreign language has prompted pedagogues to search for new ones, and it has been concluded that the easiest and most effective way is to use technology to reinforce classroom learning in a pleasant and entertaining way, to transform them into gains, and to associate them with subsequent information. In the study, it is seen that the content of the French mobile application overlaps with the constructivist approach in many aspects. For example, it has become more than possible to hear, see and use the word or expression learned in a reading activity in activities and contexts with digital content. As a result, thanks to technology and mobile applications, a learning/teaching process has begun, in which new perspectives have begun to emerge in teaching/learning French as a foreign language and the information gained in the classroom can be easily used in daily life and the information is structured rather than remembered.

**Keywords:** French as a foreign language, constructivism, approach, mobile learning, mobile devices and applications, Duolingo, Mosalingua

### 1. Giriş

Geçmişten günümüze toplumu oluşturan bireyler bilgi, beceri ve yetenekleri doğrultusunda kendilerine ve çevrelerine yararlı olmak için çeşitli uğraşlar içine girmişlerdir. Bireylerin bu bilgi, beceri ve yetenekleri edinebilmelerinde ve nesilden nesile aktarabilmelerinde eğitim-öğretim faaliyetleri önemli bir yer tutmaktadır. Tarihsel açıdan insanoğlunun bu uğraşı, yazının icadıyla önemli bir dönüşüm geçirmiştir; Sümer tabletleri, Mısır papirüsleri, Gutenberg'in matbaası, ders kitapları, kara tahta, bilgisayar, internet, e-posta, mobil cihazlar vb. gibi araç-gereçlerle daha sistematik bir yapıya bürünerek günümüze ulaşmıştır.

17. yüzyıl Avrupa'sının eğitim bilimcilerinden Comenius, dönemin yabancı dil öğretme/öğrenme anlayışına önemli katkılar sunmuş *Büyük Didaktika*, *Orbis Pictus* ve *Jama Lingarum Roseta* adlı eserleriyle günümüzde de hala kabul görmekte olan birçok ilke ve kuralı alanyazına kazandırmıştır. Comenius başarıyı, öğretici içeriğin birden fazla duyuya hitap etmesine, sınıfların ilgi çekici biçimde düzenlenmesine ve materyallerin görsellerle donatılmasına bağlamış hatta Latince öğretmek için yazdığı

*Orbis Pictus* adlı eserinde bolca görsel kullanmış ve Latince yapıları/ifadeleri öğrencinin ana dilindeki karşılıklarıyla vermiştir. Ayrıca *Jama Linguarum Rosetta* adlı eserinde yabancı dil öğretimine, öğrencinin yakın çevresinde bulunan objelerle başlamak gerektiğini vurgulamıştır (Ceyhan, 2007, s. 43).

Teknoloji, günümüzde her disiplini muazzam bir biçimde etkilemektedir. Eğitim-öğretim alanında bu etkiyi bilgiye ulaşmada, görsel-işitsel araçlarda, interaktif yazılımlarda, mobil uygulamalarda ve her türlü dijital içerikte görebilmek mümkündür. Teknolojinin bu etkisi, 20. yüzyıldan itibaren her toplumu kendi basılı ve dijital materyallerini üretmeye, bu alanda söz sahibi olmak için uğraşlar vermeye sevk etmiştir. Ülkemizde ise, bakanlığın 1951 yılında görsel-işitsel içerikler tasarlamak ve üretmek için Öğretici Film Merkezini kurmasıyla bu süreçlerin başladığı görülmektedir. Özetle 20. yüzyılda teknoloji, eğitim-öğretimde başta ders kitapları olmak üzere eğitsel resimler, dıalar, tepegözler, projeksiyonlar, videolar, ses kayıtları ve televizyon gibi birçok materyalle alana katkı sunmuştur. 21. yüzyıla doğru teknolojik cihazların (bilgisayar, mobil cihazlar, internet, vb.) insanların yaşamında daha fazla yer edinmesiyle, eğitimde özellikle yabancı dil eğitiminde öğretme/öğrenme ortamlarını çeşitlendirmiş, zenginleştirmiş ve dijital içerik üretimini yaygınlaştırmıştır. Bu durum eğitim-öğretimde yeni yaklaşımların ortaya çıkmasına vesile olmuş ve yabancı dil eğitiminde her zaman ve her yerde öğrenme düşüncesi yaygınlaşmaya başlamıştır.

Bilgisayarlar, mobil cihazlar (akıllı telefon, tablet, vb.) ve internet, hem dünyanın hem de eğitimin küreselleşmesine katkı sunan en önemli teknolojik araç-gereçlerdir. Tarihsel bağlamda bu araç-gereçlerin önemli bir değişim ve dönüşüm geçirerek günümüze ulaştığı görülmektedir. Örneğin, MÖ 2000’li yıllarda Çinli tüccarların kullandığı abaküs, çeşitli amaçlar için tasarlanmış sayma çubukları, Pascal’ın hesap makinesi, Leibniz’in aritmetik işlemler yapan cihazı, Babbage’in 1830’daki ilk bilgisayar tasarımı, 1939’da Iowa Üniversitesinde üretilen ilk dijital bilgisayar (Oruç ve Sezen, 2010, s. 115) bu araçların gelişimini, dönüşümünü ve eğitimde kullanımını gösteren birkaç örnektir. Bunlara ilaveten, 1960’larda ABD Savunma Bakanlığı’nın önce askeri amaçlı kullandığı, daha sonra tüm kurumlarda yaygınlaştırdığı Arpanet ve Darpanet ağ teknolojileri eğitimde çığır açmış ve 1980’li yıllardan itibaren bu teknolojiler, tüm dünyada yaygın bir biçimde kullanılmaya başlamıştır (Alyaz ve Gürsoy, 2002, s. 11).

Teknolojinin eğitim bilimlerine sunduğu sayısız katkıdan biri de e-posta kullanımınıdır. İlk e-posta, 1971’de Ray Tomlinson tarafından atılmış, internet ile 1974’ten itibaren e-posta dünya çapında yaygınlaşmıştır (Ken, 2004). Hatta 1976 yılında İngiltere Kraliçesi II. Elizabeth de Arpanet’i incelerken ilk e-postasını göndermiştir. Arpanet ve Darpanet yanı sıra aynı yıllarda kullanılmaya başlanan LAN<sup>3</sup> ve WAN<sup>4</sup> teknolojileri, dünyadaki dijital sınırları ortadan kaldırarak eğitim-öğretime damga vuracak yeni anlayışları ortaya çıkarmıştır. Ülkemizde ise bu tür gelişmelerin 1973’te başladığı ve özellikle yabancı dil derslerinde daha etkin biçimde kullanıldığı görülmektedir (Kaya, 2006, s. 161).

## 2. Yöntem

Bu çalışmada Genel Tarama Modeline başvurulmuştur. Bu model, çok sayıda ögeden oluşan bir evren hakkında genel yargıya varmak amacıyla örneklerle bu evren hakkında çıkarımlarda bulunmayı ve genellemeler yapmayı amaçlamaktadır. Yapılandırmacı yaklaşım alanyazın taramasında elde edilen veriler, Fransızca mobil uygulamalardan örneklerle açıklanmıştır. Çalışmanın alanını, yapılandırmacı yaklaşım ve bazı Fransızca öğretimi/öğrenimi mobil uygulamaları oluşturmaktadır. Yapılandırmacı yaklaşımın önerdiği “öğrenen” ve “kullanıcı” kavramları yerine, ortaöğretim düzeyi birinci ve ikinci

<sup>3</sup> Aynı ya da yakın ortamdaki bilgisayarları birbirine bağlayan ağ, yerel ağ bağlantısı.

<sup>4</sup> Birbirinden uzak bilgisayarların oluşturduğu ağ.

yabancı dil Fransızca öğretimine/öğrenimine yönelik olması nedeniyle “öğrenci” kavramı tercih edilmiştir.

### 3. Bulgular

#### 3.1. Uzaktan Eğitim, e-Öğrenme ve Mobil Öğrenme

Teknoloji, önceden ifade edildiği gibi her dönem öğretme/öğrenme ortamlarını etkilemiş ve şekillendirmiştir. Örneğin 2019’da yaşanan Covid-19 salgını, öncesinde daha az tercih edilmekte olan uzaktan eğitim anlayışını bir anda hayatımıza katmış ve bireyleri, teknolojiyle daha içli dışlı bir hale getirmiştir. Bu durum, uzaktan eğitim üzerine birçok çalışmanın yapılmasına da imkân tanımıştır. Moore ve Kearsley (2005) uzaktan eğitimin ilk olarak 18. yüzyılda Amerika’da ve 19. yüzyılda İngiltere’de mektupla başladığını, 20. yüzyılda radyo ve televizyonla, yüzyılın sonunda telekonferans yöntemiyle, günümüzde ise mobil cihazlar ve internet üzerinden gerçekleştirildiğini ifade etmişlerdir. Uzaktan eğitim taraftarlarından Keegan (1998) yararlarını sırasıyla küreselleşme, bireyselleştirme, özelleştirme, endüstrileşme, geleneksel eğitime ulaşamayan öğrencilere eğitim verme, zaman ve mekândan bağımsızlık, hızlı geri bildirim ve sistemin ekonomikliği olarak sıralamıştır (akt., Kalelioğlu ve Gülbahar, 2019, s. 24-27). Açıklamalardan hareketle uzaktan eğitim, tüm öğeler sürece dâhil edildiğinde etkileşimli, öğrencileri aktif kılan, paylaşıma ve bilgiye erişime önem veren bir süreç olarak ifade edilebilir.

Günümüzde eğitim-öğretim kurumlarında çoğunlukla tercih edilen eğitim türü, örgün eğitimidir. Bununla birlikte nüfus, coğrafi koşullar, fiziki yetersizlikler, ekonomik nedenler, teknolojik imkanlar, doğal afetler, salgın hastalıklar, bireylerin hem çalışmak hem de okumak istemeleri ve her daim öğrenme talepleri uzaktan eğitimin tercih edilmesinin gerekçelerindedir. Tüm bunlar sadece uzaktan eğitimi yaygınlaştırmakla kalmamış, teknolojinin de katkısıyla elektronik öğrenme (e-öğrenme) ve/veya mobil öğrenme gibi modelleri de alanyazına kazandırmıştır. Sonuç olarak uzaktan eğitim, alanyazında sırasıyla mektup, radyo, televizyon, açık öğretim, telekonferans ve internet aracılığıyla yapılan bir eğitim türü olarak yer almaktadır.

E-öğrenme ise, uzaktan eğitim içinde yer alan bir öğrenme modelidir. Bu model, öğretmenin sınıfta yaptığı öğrenmeyi pekiştirmek için öğretmen ve öğrenci arasında oluşturulan çevrimiçi öğrenme ortamıdır. Günümüzde e-öğrenme, eğitim-öğretim kurumları kadar birçok kurum ya da kuruluşun çalışanlarına sanal ortamda eğitim vermesiyle daha çok tanınmaktadır. Öte yandan yaşam boyu öğrenme fikrinin yaygınlaşması, “öğretim” yerine “öğrenme” kavramının yaygınlaşmasına neden olmuştur.

E-öğrenmede öğrenme, bir ağa bağlı cihazlar aracılığıyla oluşturulmuş bir sınıfta ya da sanal ortamda gerçekleşirken, uzaktan eğitimde ise farklı yerlerdeki öğretmen, öğrenci ve materyallerin farklı biçimlerde ve farklı teknolojik araçlarla bir araya gelmesiyle gerçekleşmektedir. Son yıllarda teknolojinin sunduğu imkanlar ve sağladığı kolaylıklar, bilgi alışverişini ve sosyalleşmeyi kolaylaştırmış uzaktan eğitim, e-öğrenme ve mobil destekli öğrenmeyi hayatımızın bir parçası haline getirmiştir. Kaynak taramasında e-öğrenmenin birçok türünün olduğu görülmektedir. Bunlar; eş zamanlı e-öğrenme, eş zamanlı olmayan e-öğrenme, hibrit e-öğrenme, iş birlikçi e-öğrenme, bütünleşik e-öğrenmedir.

Benzer bir biçimde Coldeway de (1986) uzaktan eğitim ve e-öğrenmeyi, yer ve zaman kapsamı bakımından dört biçimde sınıflandırmıştır. Geleneksel bir biçimde sınıfta, öğretmen merkezli sürdürülen aynı-zaman, aynı-yer (az-ay) yaklaşımı; farklı zamanlarda aynı yerde öğrenmeyi amaçlayan farklı-zaman, aynı-yer (fz-ay) yaklaşımı; alanyazında senkron (eş zamanlı) diye de bilinen aynı-zaman, farklı-yer (az-fy) yaklaşımı ve son olarak asenkron yaklaşım olarak da adlandırılan farklı-zaman, farklı-yer (fz-fy) yaklaşımıdır (Gülbahar, 2019, s. 6). Her ne kadar farklı-zaman yaklaşımında yer ve zaman önemli olmasa da öğrencilerin önceki bilgi ve deneyimleri bu yaklaşımın başarısını doğrudan etkilemektedir. Coldeway'den başka Horton ve Horton'da (2003) e-öğrenmeyi kendi kendine öğrenme, yönlendirilmiş öğrenme, eğitmen önderliğinde e-öğrenme, harmanlanmış e-öğrenme, bütünlük e-öğrenme, tele-danışmanlık ve e-koçluk olarak sınıflandırmışlardır (akt., Gülbahar, 2019, s. 14-18).

20. yüzyılın sonlarında yaygınlaşmaya başlayan e-öğrenme kavramı için alanyazında birçok söz söylenmektedir. Bunlardan biri 1999 yılında Jay Cross'un, "Brandon Hall's İnternet ve Multimedia Training Newsletter'daki makalesinde<sup>5</sup> yer alan mizahi yaklaşımdır. Buna göre, Cross, e-öğrenmedeki "e" sesinin İngilizce "elephant" sözcüğündeki "e" yerine kullanılmış olabileceğini ve görme engelli bir bireyin filin farklı yerlerine dokunduğunda o fili farklı biçimlerde tarif etmesine benzeterek herkesin e-öğrenmeyi farklı biçimlerde tanımladığını söylemiştir. Yani filin kuyruğunu tutan, "e-öğrenmeyi internetin belkemiği T-3'e" benzetmiş; hortumunu tutan "e-öğrenmeyi, etkileşim ve geri bildirim" olarak ifade etmiş; karnına dokunanın ise "e-öğrenmenin ne olduğunu anlayamadığını fakat çok büyük bir şey olduğunu söylemiştir. Cross'tan başka Elliott Masie de e-öğrenmedeki "e"<sup>6</sup> sesi için dijital çağdaki öğrenme deneyimini gösteren bir imge olarak açıklamıştır (Ebranati, 2007, s. 15).

Genel ağ taramasında Cross'un e-öğrenme kavramını alanyazına kazandıran ya da en azından bu kavramı internette kullanan ilk kişi olduğu kabul edilmektedir. Öte yandan e-öğrenme kavramı, her dilde farklı sözcüklerle ve farklı anlamlarda kullanılmaktadır. Örneğin, Fransa'da öğrenci odaklı "apprentissage en ligne: çevrimiçi öğrenme", ülkemizde "açıköğretim/uzaktan öğretim" biçiminde ifade edilmektedir. Bu bağlamda e-öğrenmenin geniş bir tanımı olduğu söylenebilir ve e-öğrenmenin bilgisayar/mobil destekli dil öğreniminden farklılıkları bulunmaktadır.

Dünya çapında uzaktan eğitim ve/veya e-öğrenme uygulamalarının çoğunlukla nüfusunun kalabalık, ulaşım sorunu yaşayan ya da teknolojik anlamda lider ülkeler olduğu göze çarpmaktadır. Uzaktan eğitim ilk olarak 1830 yılında İngiltere Londra Üniversitesinde başlamıştır. Uzakdoğu ülkesi Japonya'da 19. yüzyılın başında konuşulmaya başlanan uzaktan eğitim, 1883'te yaygınlaşmış hatta Japonya Çin'den, Kore'den, Havai'den öğrenci kabul etmiştir. Norveç'te 1914'te başlayan bu süreç, II. Dünya Savaşı döneminde yaygınlaşmıştır. İsveç'te 1898'de, Kanada'da 1970'te, Almanya'da 1856'da Çin'de 1980'lerde, Türkiye'de 1982'de, Hollanda'da 1984'te uzaktan eğitim başlamıştır. ABD'de ise 1728'de daktilo derslerinin mektupla öğretilmiş olduğu görülmektedir. Günümüzde ABD'de özellikle iş ve eğitim alanında oldukça yaygın olan e-öğrenme, tüm dünyada giderek yaygınlık kazanmaktadır (Kalelioğlu ve Gülbahar, 2019, s. 37).

Dijital çağda e-öğrenme, her bireyin sahip olduğu internet donanımlı kolay taşınabilen bilgisayar, tablet ya da akıllı telefon gibi mobil cihazlarla her daim ulaşılabilen bir sistem haline gelmiştir. Başlangıçta çoğunlukla eğlenme amaçlı kullanılan bu cihazlar, internet ve mobil uygulamalar sayesinde yeni anlamlar ve işlevler kazanmışlardır. Yabancı dil öğrenme/öğretme süreçleri teknolojik öğelerden nasibini almıştır. Söz gelimi Christensen ve Knezek (2018), Godwin-Jones (2021), Luduque-Agullo ve

<sup>5</sup> Jay Cross, 1999, <http://internettime.com/itimgroup/elephant.thm>

<sup>6</sup> Masie Center, the Learning Consortium, 2000, Saratoga Springs, NY, <http://masie.com/masie/default.cfm?page=default>

Martos-Vallejo (2015), Hrubesova (2021), Yılmaz vd. (2021) yaptıkları çalışmalarda, öğrencilerin çoğunun kişisel bilgisayarları dışında akıllı telefonlarını kullanarak okulda öğrendiklerini okul sonrasında tekrar ettiklerini söylemişlerdir (akt. Çetin ve Kılıçkaya, 2022, s. 103).

21. yüzyılda internet donanımlı bilgisayarlar, dijital müzik çalarlar, cep bilgisayarları, kişisel dijital asistanlar ve akıllı telefonlar yaşamımızda daha fazla yer edinmeye başlamıştır. Günümüzde akıllı telefonlarla internet bankacılığı işlemleri yapan, büyük şehirlerde navigasyonla yol bulan, yabancı dil öğrenmek için uygulamalara başvuran, internette maç izleyen, müzik dinleyen, resim ve/veya video çeken, sosyal medya hesaplarına içerik yükleyen, Gps'ten takip yapan, tansiyonunu ölçen, yemek siparişi veren, oyun oynayan ya da sayısız işlem yapan birçok birey bulunmaktadır. Mobil cihazlara indirilen uygulamaların eğitim-öğretim süreçlerinde kullanılması yeni bir öğrenme modeli olan "M-öğrenme", "Mobil Öğrenme" ya da "Mobil Destekli Öğrenme" kavramlarını ortaya çıkarmıştır. Alanyazında bu konuda yapılmış birçok çalışma bulunmaktadır. Salmon (2004) mobil öğrenmeyi, e-öğrenmenin dördüncü nesli olarak tanımlamış; Wagner (2005) de mobil teknolojileri eğitim-öğretimde kullanmanın kaçınılmaz olduğunu vurgulamış (akt., Droui vd., 2013, s. 11), Unesco (2012) ise mobil öğrenmeyi her zaman ve her yerde herkesin öğrenmesini sağlayan bir model olarak ifade etmiştir (akt. Nkwanui, 2019, s. 28). Dahası Geddes (2004), mobil teknolojilerle bilgiyi veya beceriyi edinerek davranış değişikliği oluşturma; Quinn (2000) mobil cihazlar ve e-öğrenmenin kesişmesi; Georgiev vd., (2004) ise uzaktan öğrenmeyle e-öğrenmenin birleşmesi olarak açıklamışlardır (akt., Sayın, 2010, s. 32).

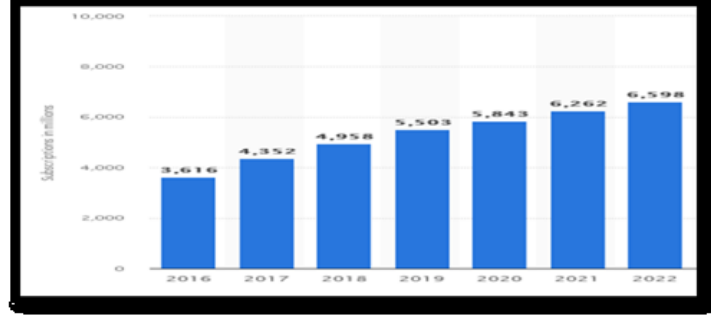
Milrad (2004), teknoloji destekli modelin öğrenme için faydalı olduğunu ve öğrenme süreçlerinde mutlaka kullanılması gerektiğini, internet donanımlı bir cihazın her zaman ve her yerde öğrenmeyi mümkün kılacağını dile getirmiştir. Bu cihazlar sadece bireysel gelişime değil, sosyal etkileşime de katkı sağlamaktadır. Yani öğrenciler, internet donanımlı mobil cihazları kullanarak akranlarıyla iletişime geçebilmekte, etkileşimde bulunabilmekte ve bilgi paylaşımı yapabilmektedir. Yine bu cihazlarla bilgiye erişebilmekte ve araştırma yapabilmektedirler. Yabancı dil öğrenmek isteyenler de dilsel becerilerini ilerletebilmektedirler. Bu yönleriyle mobil cihazlar, dijital ve gerçek evreni birleştiren, öğrenciler için oldukça geniş öğrenme alanları oluşturan sistematik düzeneklerdir. Fakat mobil öğrenme çok kullanışlı ve faydalı olsa da sınıf ortamında gerçekleşen bir öğrenmenin yerini asla tutmaz. Bu durum, birçok çalışmada da dile getirilmiştir. Ayrıca mobil cihazların pahalılığı, internet ve bellek yetersizliği, uygulamanın ücretli olması ya da küresel eşitsizlikler mobil öğrenmenin tek başına öğrenme sürecini üstlenebilmesini mümkün kılmamaktadır. İşte bu nedenle mobil cihazların ve uygulamaların eğitim kurumlarında yasaklandığı ya da kısıtlı kullanıma izin verildiği görülmektedir. Bu konuda Nworie ve Haughton (2008) mobil cihazların/uygulamaların öğretmenin otoritesini sarsabileceğine; Campbell, (2006), Özer ve Kılıç (2015) öğrenci-öğretmen etkileşimine zarar verebileceğine; Gilroy (2004) ise de teknolojik teröre neden olabileceğine (akt., Özer, 2017, s. 6) dikkat çekmişlerdir.

Droui ve Rasmy, mobil öğrenmeyi üç kavramla ilişkilendirmiştir. Bunlar *bireyselleşme*, *özgünlük* ve *iş birliğidir* (2016, s. 87). *Bireyselleşme*, öğrencinin öğrenme hızını arttıran, öğrenme ihtiyacını ve tercihini şekillendiren aşamadır. *Özgünlük* ise öğrencinin kendi dünyasıyla gerçek dünya arasında ilişki kurmasıdır. Son olarak *iş birliği* de öğrenciler arası sosyal etkileşimin gerçekleşmesine katkı sağlayan aşamadır.

Mobil cihazları ve uygulamaları yaşamın hatta eğitim-öğretim sisteminin bir parçası haline getiren en somut veriler, küresel ölçekte yapılmış bazı istatistiksel çalışmalardır. 2022'de 8 milyara yakın bir nüfusa sahip olan dünyamızda Statista<sup>7</sup> verilerine göre, 6 milyar 598 milyon kişinin internet donanımlı akıllı

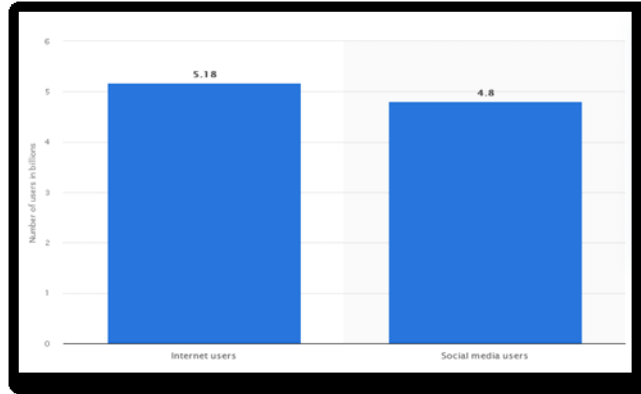
7 Statista, 2007'de Almanyada kurulmuş pazar ve tüketici verileri konusunda uzmanlaşmış bir organizasyondur.

telefon kullandığı bilinmekte ve aynı zamanda bu sayının 2028'de 7 milyar 861 milyona ulaşacağı öngörülmektedir (Tablo 1).



**Tablo 1.** 2016'dan 2022'ye dünya çapında internet donanımlı akıllı telefon sayısı<sup>8</sup>

Bununla birlikte Statista 2023 Nisan ayı raporunda, dünya genelinde 5 milyar 180 milyon kişinin, yani toplam nüfusun yaklaşık %65'nin internet kullanıcısı olduğu; 4 milyar 800 milyon kişinin yani toplam nüfusun yaklaşık %60'nın sosyal medyayı aktif biçimde kullandığı da görülmektedir (Tablo 2). Bu veriler, bireylerin mobil cihazlar ve uygulamalarla daha fazla ilgili olduklarını göstermektedir.



**Tablo 2.** Nisan 2023 Statista verilerine göre dünyadaki internet ve sosyal medya kullanıcıları sayısı<sup>9</sup>

Tablolardaki verilere göre, mobil cihazların ve internetin her alanda yoğun bir biçimde kullanıldığı görülmektedir. Benzer bir biçimde, dijital dünyanın en büyük küresel raporu *We Are Social & Hootsuite*<sup>10</sup> Nisan 2022 verilerine göre dünya nüfusu 7,93 milyardır. Bu nüfusun 5,32 milyarı, mobil cihaz sahibidir, ayrıca küresel çapta 5 milyar internet kullanıcısı ve 4,65 milyar sosyal medya kullanıcısı bulunmaktadır. Yine dünya nüfusunun %96,5'i akıllı telefon kullanırken, %60,9'u da bilgisayar kullanmaktadır. Bireylerin günlük internet kullanımı 6 saat 53 dakikadır. Yine bireyler günlük ortalama 54 dakika Podcast, 1 saat 31 dakika müzik dinlemekte, 1 saat 57 dakika basılı yayınları takip etmektedir. Raporda 16-44 yaş arası bireylerin %41'i interneti eğitim amaçlı internet kullanırken, eğitim içerikli siteleri ziyaret etme oranı %20,60'tır. Aynı yaş grubunda eğitim içerikli video oluşturma oranı %30,6 iken, eğitim içerikli video izleme oranı ise %29,8 olarak kayıtlara geçmiştir. Her ne kadar genel ölçekte

<sup>8</sup> <https://www.statista.com/statistics/330695/number-of-smartphone-users-worldwide/>

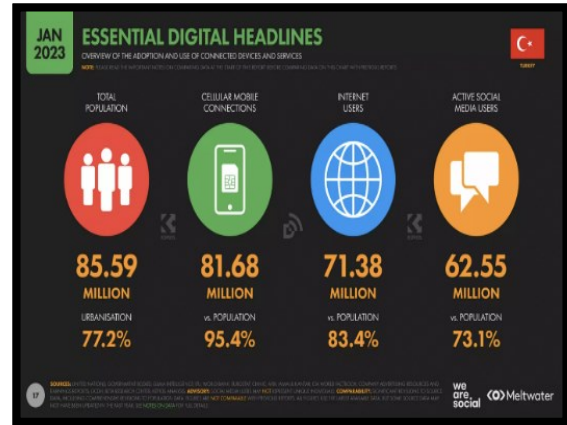
<sup>9</sup> <https://www.statista.com/statistics/617136/digital-population-worldwide/>

<sup>10</sup> <https://wearesocial.com/uk/blog/2022/01/digital-2022-another-year-of-bumper-growth-2/>

internet erişiminin kalitesinde hala önemli farklılıklar olsa bile dünya nüfusunun yüzde 63'ü çevrimiçidir. İnternete erişim oranlarına bakıldığında %99,9 oranla en yüksek ülkenin Bahreyn, en düşük ülkenin de Kuzey Kore olduğu görülmektedir. Raporda internet içeriklerinin oluşturulmasında en çok tercih edilen dillerin sırasıyla %62,7'yle İngilizce, %6 ile Rusça, %3,6 ile Türkçe ve İspanyolca, %2,8 ile Fransızca olduğu da vurgulanmıştır. Raporun 2020 (Tablo 3) ve 2023 (Tablo 4) ocak ayı Türkiye verileri ise şöyledir.



**Tablo 3.** Ocak 2020 Dijital Başlık Verileri<sup>11</sup>



**Tablo 4.** Ocak 2023 Dijital Başlık Verileri<sup>12</sup>

Bu veriler, ülkemizde de mobil cihazların ve internetin oldukça yaygın bir biçimde kullanıldığını göstermektedir. Aslında internet donanımlı bu mobil cihazlar, koskoca dünyayı küçük ekranlara sığdırarak önümüze getirmekte, dünyaya açılmamıza imkân vermektedir. Teknolojinin içine doğan genç nesiller için Obligner, “net nesli” (2003, s. 111); Prensky ise dijital yerliler (2001, s. 1-6), kavramlarını kullanmaktadırlar. İşte bu durum, teknolojiden uzak kalmamızı mümkün kılmamakta ve özellikle eğitimde mobil öğrenme süreçlerinin doğru ve iyi yönetilmesi gerektirmektedir.

### 3.2. Yapılandırmacı Yaklaşım ve Mobil Uygulamalarla Fransızca Öğretimi/Öğrenimi

Geçmişten günümüze yabancı dil öğretiminde birçok yaklaşımın, yöntemin ve tekniğin kullanıldığı bilinmektedir. Son yıllardaki teknolojik gelişmeler yabancı dil öğretimi alanyazını önemli ölçüde etkilemiş ve dil öğretimine yeni bakış açıları, yeni kavramlar kazandırmıştır. Hatta yaklaşım, yöntem ve teknik kavramlarının tanımları genişlemiş, bazen birbirleri yerine kullanıldıkları da görülmüştür. Dil öğretiminin temel kavramı olan yaklaşım, en yalın biçimiyle dil öğretiminin kuramsal ilkelerinden oluşmaktadır (Anthony, 1963, s. 63), Clarke ise, yabancı dil öğretimine bakış açısı (1983, s. 111) olarak ifade etmektedir. Açıklamalardan hareketle yaklaşım, bir dersin nasıl ve hangi stratejilerle öğretilmesi gerektiğini ele alan bir bakış açısıdır. Eğitim bilimleri alanyazında yaklaşımların kesin bir sayısı ve sınıflandırması yoktur. Bununla birlikte yapılan bazı sınıflandırmalar da oldukça kabul görmektedir. Örneğin Bailly'nin 1998'de yaptığı *davranışçılık*, *bilişselcilik* ve *yapılandırmacılık* şeklindeki sınıflandırması en çok kabul görendir. Davranışçılık Watson, Pavlov ve Skinner'in tecrübeleri doğrultusunda gözlenebilir ve ölçülebilir davranışlara odaklanan, öğrenmenin deney ve gözlem aracılığıyla gerçekleştiğini öne süren bir yaklaşımdır. Piaget ve Bruner'in ortaya attığı bilişselcilik ise

<sup>11</sup> <https://datareportal.com/reports/digital-2020-turkey>

<sup>12</sup> <https://datareportal.com/reports/digital-2023-turkey>



öğrenme sürecinin doğrudan değil, zihinsel işlemlerle gerçekleştiği ilkesini benimseyen bir düşüncedir. Başka bir deyişle bilişselcilik, öğrenmeyi şema ve bilgi işleme modelleriyle gerçekleştirerek bu süreci bellek, düşünme, yansıtma, isteklendirme ve soyutlama gibi kavramlarla açıklayan bir boyut olarak bilinmektedir. Bailly dışında, Bertocchini ve Costanzo'da öğrenme kuramlarını *davranışçılık, rasyonalizm, Gestalt psikolojisi, yapılandırmacılık, sosyo-bilişselcilik, ebeveyn etkileşimi* ve *çoklu zekâ kuramı* (2008, s. 29-32) olarak kategorize etmişlerdir. Bunlardan başka Günday, özellikle yabancı dil öğretimine yönelik geliştirmiş *sözlü yaklaşım, görsel yaklaşım* ve *konusal yaklaşım* kuramlarından bahsetmiştir (2015, s. 39). Öte yandan 21. yüzyılda bir anda gelişen bilgisayar ve mobil destekli dil öğrenme süreçleri için benimsenmiş özel bir öğrenme kuramı bulunmasa da (Patchler vd., 2010, s. 9), bilgisayar ve mobil destekli uygulamaların tasarlanmasında bilişsel psikolojiden beslenen Bilişsel Yük ve İkili Kodlama yaklaşımlarının katkısı büyüktür (Öz, 2013, s. 133-134).

Kökenleri Socrates, Platon ve Aristo'ya kadar dayanan *yapılandırmacılık*, 18. yüzyıl felsefecisi Vico'nun öne sürdüğü *İşlemler Kuramı*ndan hareketle 20. yüzyıl düşünürleri Piaget, Vygotsky ve Bruner'in katkılarıyla günümüzdeki halini almıştır. Yaklaşım, kaynaklarda *oluşturmacılık* adıyla da anılmaktadır. Pragmatik felsefeyi temel alan bu kuramcılara göre birey, sürekli gelişir ve bu gelişim, her bilginin yeniden yapılandırılmasını gerektirir (Günday, 2015, s. 38). Sönmez de bir bireyin her seferinde öğrendiği bilgiyi sonrakilerle ilişkilendirmesi gerektiğini ifade etmiştir (2007, s. 145). 20. yüzyılın sonlarında yaygınlık kazanmaya başlayan *Yapılandırmacılık*, Piaget'nin *Genetik Epistemoloji* adlı eserinde öğrenmenin var olan şema ya da model içindeki bilgiyle yeni bilginin ilişkilendirilmesi ve bu yeni bilginin yaşantıya aktarılması olarak ifade edilmiştir (Yurdakul, 2004, s. 110-111).

Yapılandırmacılık alanyazında *gelişimsel, sosyal* ve *etkileşimsel* olmak üzere üç alt türde ele alınmaktadır. Piaget'nin zihinsel gelişim kuramına dayanan gelişimsel yapılandırmacılığın temelinde keşfetmek yer almaktadır. Bu alt kuramda öğrenciler, dilsel aktiviteler aracılığıyla yeni sözcükler, ifadeler ve yapılarla karşılaşır, bunların kullandıkları bağlamları görürler ve böylece öğrenme gerçekleşir. Vygotsky'nin düşünceleri çerçevesinde şekillenen sosyal yapılandırmacılığa göre öğrencilerdeki dilsel gelişim, zihinsel olgunlaşma ve çevreyle etkileşim sonucunda oluşur. Dahası Vygotsky, dil gelişmeden öğrenmenin de gerçekleşmeyeceğini, öğrencilerdeki dilsel ve zihinsel gelişimin sosyal etkileşimle ilişkili olduğunu vurgulamıştır (Onan, 2013, s. 205). Etkileşimsel yapılandırmacılık ise, Piaget ve Vygotsky'nin görüşlerinden hareketle Bruner'in, bir dilin öğrenilme sürecinin gelişimsel ve etkileşimsel bir aşama olarak görmesiyle ortaya çıkmıştır. Başka bir deyişle Bruner, bir çocuğun konuşmayı ve dili nasıl öğrendiğini, bunları nasıl geliştirdiğini açıklamaya çalışmıştır. Etkileşimsel yapılandırmacılık ile birlikte öğretmek yerine öğrenmek düşüncesi yaygınlık kazanmaya başlamıştır.

Akinoğlu da yapılandırmacılığı üç boyutta ele almıştır. Bunlar sırasıyla bilişsel, *sosyo-kültürel* ve *radikal yapılandırmacılıktır* (2014, s. 32). Bilişsel yapılandırmacılık, Piaget'nin bilişsel gelişim kuramı ve Bruner'in görüşleriyle şekillenmiş olup, öğrenmenin öğrencinin zihninde nasıl gerçekleştiğini, nasıl organize olduğunu konu edinmektedir. Sosyo-kültürel yapılandırmacılık ise Vygotsky'nin düşünceleriyle şekillenen ve öğrenme sürecinde toplumun özelliklerini öne çıkaran bir anlayıştır. Radikal yapılandırmacılık, her öğrencinin bilgiyi işleme ve yapılandırma süreçlerinin farklı olduğu, bu nedenle öğrenme süreçlerinde bireysel farklılıkları dikkate alan alt türdür (Günday, 2015, s. 40).

Öğrencinin pratik zekasına odaklanan yapılandırmacılık, öğrenmeyi dünyayı anlamlandırma süreci olarak görmektedir. Bu nedenle bilgiyi ezberlemek yerine, eğlenceli ve keyifli etkinliklerle zihinsel süreçlerden geçirmek, aktif öğrenmeyi sağlamak gerekmektedir. Günümüzde genç neslin bilgiye ulaşmak için mobil cihazlarına her daim başvurdukları bilinmektedir. Alanyazında uzaktan eğitimi, e-

öğrenmeyi, mobil öğrenmeyi davranışçılık, bilişselcilik ve yapılandırmacılık gibi kuramlarla ele alan birçok çalışma bulunmaktadır. Örneğin Çelik (2012), mobil öğrenmeyi davranışçılığın tekrar etme ve bilgi aktarma yönüyle, Herrington (2007) ise öğretmen merkezli olması yönüyle ilişkilendirmiştir. Sur (2011) ise davranışçılık ve mobil öğrenme ilişkisini, etkileşim ve sık sık yapılan mekanik tekrarlara bağlamış; bilişsel yaklaşımla olan ilişkisini de yapılan tekrarların zihinsel süreçlerden geçirilmesine dayandırmıştır (2011, s. 28). Diğer taraftan yapılandırmacılık öğrencilerin zihninde gerçekleşen bir öğrenme işlemidir. Bu işlem, öğrencinin bildikleriyle yeni öğrendiği bilgiler arasında ilişki kurmasına imkân tanır. Örneğin, Fransızca *Va Te Faire Conjuguer* uygulaması oldukça basit ve kullanışlı bir eylem çekim aracıdır. Bilindiği gibi Fransızca kip, zaman ve eylem konusu öğrenilmesi zor konuların başında gelmektedir. Sınıfta bu konuya giriş yapan öğrenciler, okul sonrası boş zamanlarında bu uygulamayı kullanarak öğrenmek istedikleri fiili tek tuşa basarak çekebilirler, sayısız defa sesletimlerini dinleyebilirler ve farklı bağlamlardaki kullanımlarını görebilirler. Bu yönüyle müfredat programlarında ya da ders kitaplarında haftalarca sürecek bir konu, pratik bir uygulama sayesinde kolayca öğrenilebilmektedir. Dahası sınıfta, sosyal çevrede, internette ya da filmde duyulan bir fiil ve çekimi, her zaman ve her yerde kolayca öğrenebilmektedir.

*Yapılandırmacılığın* özünde, öğrenilmiş bilgiyi yapılandırmak ve anlamlandırmak yer alır (Sönmez, 2007, s. 148). Günümüzde yabancı dil öğreniminde bunu gerçekleştirebilmenin en etkili ve en kolay yolu, bilgisayar ve mobil destekli uygulamalara başvurmaktır. Çünkü bazen bu tür uygulamaların sunduğu imkanlar, sınıfın sunduğu imkanlardan daha zengin ve daha etkili olabilmektedir. Aslında içeriklerinde öğretici etkinlikler bulunduran internet sayfaları ve mobil uygulamalar, hedefi dil öğrenmek olan bireyler için tercih edilebilecek en ekonomik ve en kullanışlı araçlardır. Örneğin Avrupa OBM dil ölçütlerine (A1, A2, B1, B2) göre çocuk, ergen ve yetişkinlere yönelik <https://www.tv5monde.com/> adlı internet sayfası, Millî Eğitim Bakanlığının birinci ya da ikinci yabancı dil Fransızca müfredat programlarındaki içeriklere uygun birçok dokümana sahiptir. Benzer bir biçimde <https://www.podcastfrancaisfacile.com/> ve <https://www.lepointdufle.net/> siteleri de müfredat programlarına uygun binlerce içerik içermektedir. Yani Fransızca öğretimi internet sayfalarındaki belge ve dokümanlar davranışçılık, bilişselcilik ve yapılandırmacılık bakış açılarına uygundur. Ayrıca Fransızcasını geliştirmek isteyenler, arama motoruna yazdıkları anahtar sözcüklerle doğrudan bu sitelere ulaşabilmektedirler. Dahası bu sayfalardaki sayaç verileri sayfaların popülerliğini ortaya koyan başka bir etmendir.

Herkesçe kabul gördüğü gibi yabancı dil derslerinde öğrenilen sözcük, yapı veya ifadeler, en iyi o dilin konuşulduğu doğal ortamda öğrenilir. Burada doğal ortam, o dilin anadil olarak konuşulduğu yerdir. Ülkemizde yabancı dil öğrenimi/öğretimindeki en büyük eksikliklerden biri de pratik yapacak ortam bulamamak, yani öğrenilen dilin doğal ortamında bulunamamaktır. Bu sorunun en önemli nedeni belki de ekonomik nedenlerdir. Günümüzde bu durum kısmen teknolojik araç-gereçlerle, bilgisayar ve mobil destekli uygulamalarla aşılabilmektedir. Örneğin <https://fr.youglis.com/> anadili Fransızca olanların kendi ortamlarında konuştukları gündelik dili öğretmeyi amaçlayan bir sayfadır. Sayfanın işleyişi ise şöyledir: Sayfanın arama çubuğuna bir sözcük/ifade yazıldığında, önce bunun geçtiği tüm *Youtube* sayfaları listeleniyor, sonra da listeden seçilen bir sayfada o sözcüğün/ifadenin geçtiği yerdeki kullanımı sayısız defa dinlenebilir. Sayfanın özellikleri bunlarla sınırlı değildir. Videolarda altyazı seçeneğinin olması, sözcük ya da ifadenin sesletimleri yanı sıra diğer bağlamlardaki kullanımlarını öğrenciye sunması bunlardan birkaçıdır. İnternet sayfalarından başka Google ve Apple Store mağazalarından indirilen *Duolingo*, *Babbel*, *Memrise*, *Mondly*, *Rosetta Stone* gibi sayısız birçok mobil uygulamada da bu türden etkinlikler bulunmaktadır. Bu mobil uygulamalardan bazılarının internet sayfaları da bulunmaktadır. Öte yandan küresel ölçekte yapılan istatistiksel çalışmalarda, hemen hemen herkesin

internet donanımlı bir mobil cihaza sahip olduğu ve yine birçok kişinin bir dönem yabancı dil öğrenmek için mobil cihazına uygulama indirdiği görülmektedir.

Bu veriler çerçevesinde, birçok öğrenci sınıftaki dil derslerine destek mahiyetinde ve özelliği eksik olduğu konularda mobil uygulamalara başvurmaktadır. Sensor Tower platformunun 2021 yılında Avrupa'da yaptığı (Türkiye'nin de dahil olduğu) çalışmada, 71 milyon insanın dil öğrenmek için mağazalardan (Google Play Store, App Store) uygulamalar indirdiği ve bu uygulamalar için toplamda 160 milyon dolar ödediği görülmüştür. Bu sektörün gelişmesinde küresel Covid-19 salgını da önemli bir rol oynamıştır. Bundan başka uygulamaların çeşitliliği ve zenginliği, kolay ulaşılabilirliği ve ekonomikliği, insanların merak duygusu ve öğrenme istekleri gibi birçok neden bu sektörün gelişmesine katkı sunmaktadır. Bu tür gerekçelerden dolayı öğrenme konusu, son dönemlerde mobil öğrenmeyle daha popüler olmuştur. Bu çerçevede, 2019-2021 yılları arasında dil öğrenmek için indirilen mobil uygulamalar şöyledir (Tablo 5).



**Tablo 5.** 2019-2021 indirme oranlarına göre dünya çapında en iyi dil uygulamaları<sup>13</sup>

Platformun 2021 Türkiye verilerine göre, Türkiye'de yabancı dil öğrenmek için en çok indirilen uygulamalar sırasıyla *Duolingo*, *Cake*, *Buddy*, *Mondly* ve *Busuu*'dur. Mağazalardaki bu uygulamaların ücretli, ücretsiz, çevrimiçi, çevrimdışı olmak üzere çeşitli versiyonları bulunmaktadır. Söz gelimi *Phallaina*, tamamen ücretsizdir. Uygulama içeriğinde, okuma becerilerini geliştirmek amacıyla 16 bölümlük orijinal bir çizgi roman bulunmaktadır. Öğrencilerin karikatürleri ve çizgi romanları keyifle okurken dilsel yapıları, sözcükleri ve ifadeleri öğrenmeleri amaçlanmıştır. *Phallaina*'nın konuşma balonlarında gündelik dil kullanılmıştır. Görsellerdeki jest ve mimikler, anlatılmak istenen düşünceyi anlamayı kolaylaştıran bir biçimde tasarlanmıştır. *LyricsTraining* harika hikayesi ve fon müziğiyle Fransızca öğrenenler için eşsiz bir öğrenme aracıdır. Dinleme becerilerini geliştirmeyi amaçlayan *LyricsTraining*, en popüler Fransızca şarkıları, video klipleri ve sözleriyle öğreten bir uygulamadır. *Le détecteur de fautes*, öğrencilerin yazma derslerinde yaptıkları hataları düzeltmek amacıyla 60'tan fazla etkinlik içeren bir araçtır. Fransızca imla kuralları konusunda eşsiz örnekler içeren *Le détecteur de fautes* dilbilgisinden, sözdiziminden sözcüklerin yazımına kadar birçok içerik barındırmaktadır. *HelloTalk* ise öğrencilere, anadili Fransızca olan kişilerle doğrudan iletişim kurma imkanı tanıyan bir materyaldir. *Dr French* de tüm seviyelerde dil bilgisi öğretmek için tasarlanmıştır. *Quizlet*, flaş kartlarla sözcük öğretimini amaçlayan bol görselli, çekici ve merak uyandırıcı bir uygulamadır. *Busuu* ise, öğrencilere gündelik dili öğretmeyi hedefleyen bir araçtır. *iTooch Français 6e/iTooch Collège (eduPad)*,

<sup>13</sup> <https://sensortower.com/>

146 ülkede beş milyondan fazla kişinin kullandığı, 5000'den fazla alıştırmasıyla müfredat programlarına yardımcı bir uygulamadır. Ayrıca yüzden fazla öğretmenin bu uygulama için içerik üretmekte olduğu bilinmektedir. *Le Kiosk*, ücret karşılığında Fransız ve uluslararası basından 1.800'den fazla başlığa sınırsız erişim sağlayan bir materyaldir. Okuma becerilerini geliştiren uygulama orta ve ileri düzey öğrenciler için oldukça ideal bir öğrenme aracıdır. *24matins* uygulaması dört dilde (Almanca, İngilizce, İspanyolca ve Fransızca) uluslararası haberler sunan bir araçtır. Otuz dil öğreten *Mondly*, Fransızca öğrenmek isteyenler için bolca dilbilgisi, sözcük bilgisi, yazma ve konuşma etkinlikleri içeren, ücretli versiyonu olan bir uygulamadır. *Busuu* ise, en popüler dilleri öğrenmek için tercih edilen uygulamalar listesinde en başlarda yer almaktadır. Uygulamayı kullanan öğrenciler, diğer öğrencilerle sohbet edebilir, grup etkinliklerine katılabilirler. *Busuu*, başlangıç seviyesinden (A1) ileri orta ileri seviyeye (B2) kadar tüm seviyelerde içerikler sunmaktadır. Modern bir yapıya sahip *FluentU*, podcastler aracılığıyla Fransızca öğrenmeyi kolaylaştıran bir uygulamadır. Gymglish tarafından geliştirilen *Frantastique*, bireysel öğrenme içerikleri sunan bir materyaldir. Uygulama yazılı içerikler, video ve ses kayıtlarıyla günde 15 dakikalık bir sürede Fransızca öğretmeyi amaçlamaktadır. Aynı zamanda özel öğretmen gibi çalışan *Frantastique*, öğrenciyi yönlendirerek dilsel ilerlemesine katkı sunmaktadır. Uygulamalar, müfredatta ve ders kitaplarında olduğu gibi evrensel ve Fransız kültüründen birçok örnek içermektedir. Örneğin Ekim 2019'dan beri 3000'den fazla video ve haber etkinliğiyle Fransız kültürüne en çok yer veren internet sayfası *TV5 Monde*'dur. Mobil versiyonu da olan sayfanın A1'den (başlangıç) B2 (ileri orta düzey) düzeyine kadar etkinlikleri vardır. Fransızcaya sıfırdan başlayanlar için hazırlanmış *Bravolol*, 800 civarında Fransızca sözcük, sözcük öbeği ve deyim içermektedir. Uygulamaların video dosyalarında jest ve mimik kullanımlarından birçok örnek bulunmaktadır.

Günümüzde öğrenciler mobil cihazlarda oyun oynamak, müzik dinlemek, eğlenmek ve keyifli zaman geçirmek dışında özellikle yabancı dil konusunda, sınıftaki bilgilerini pekiştirmek için bu cihazları kullanmaktadırlar. Bu sürecin genel işleyişi ise şöyledir: Önce uygulamayı indirme, sonra mobil cihaza kurma, daha sonra da uygulamaya kayıt olma şeklindedir. Kayıt sonrası yapılacak etkinliğe göre, ister bireysel, ister öğretmenleri isterse arkadaşlarıyla uygulamayı kullanabilirler. Öte yandan birçok mobil uygulamanın internet sayfası versiyonu da bulunmaktadır. Örneğin, ülkemizde yabancı dil öğretiminde en yaygın olarak bilinen internet sayfasından dil öğretme/öğrenme programı, 2008 yılında ortaokul ve liselerde bilgisayar destekli İngilizce öğretimi kapsamında tasarlanmış *DynEd* (Dinamik ve Eğitim) olmuştur. Öğrenciler, İngilizce dil becerilerini geliştirmek için öğretmenlerinin oluşturdukları sanal sınıflarda etkinliklere katılmışlar, öğretmenlerinin yönlendirmesine göre, etkinlikleri tamamlamışlar ve puan toplamışlardır.

*Yapılandırıcılık* öğrenci odaklı bir anlayışı benimser. Bu bağlamda yüzeysel bir biçimde incelenen Fransızca uygulamalar ilgi çekici, bol görselli, öğrenci düzeylerine uygun, öğrenme beklentilerini karşılayan, iletişime, iş birliğine ve etkileşime önem veren niteliklerdendir. Bu yönleriyle uygulamalar, öğrenci odaklıdır ve Fransız toplumunun yaşam biçimini en iyi örneklerle anlatmaktadır. Örneğin, 2010'dan bu yana Fransızca öğreten *Memrise*'in yaklaşık 65 milyon öğrencisi vardır. Kendini daha çok yapay zekâ öğretmeni olarak ifade eden *Memrise*, öğrencinin dil düzeyine göre, Paris'te bir restoranda nasıl sipariş verilir? Marsilya halk pazarından nasıl alışveriş yapılır? Louvre Müzesine nasıl bilet alınır? biçimindeki birçok bağlamı öğrettiği etkinlikleri görmek mümkündür. Uygulama etkinliklerinde anadili Fransızca olanlar kadar Fransızca'yı sonradan öğrenmiş kişiler de yer almaktadır. Bu yönüyle öğrenciler, farklı konuşma biçimlerini duyarak Fransızca aksan konusunda haberdar olurlar. Hatta yazı diline aktarılamayan bazı Fransız beden dili kullanımları (öksürme, hapşırma, burun çekme, beğenme, öfkelenme vb.) *Memrise*'in video ve sesletim etkinliklerinde öne çıkmaktadır. Öğrenciler bu tür durumları uygulamanın etkinliklerine göre bazen duyarak, bazen de izleyerek kolaylıkla

öğrenebilmektedirler. Ayrıca uygulamadaki etkinlikler, dilsel ve iletişimsel amaçlar, bakanlığın ortaöğretim müfredatı ve ders kitaplarıyla uyuşmaktadır. Uygulama, *YouTube* ve *TikTok* gibi kaynaklardan da yararlanarak öğrencilere sınırsız doküman sunmaktadır. *Memrise*'in yapay zekâ özelliği de öğrencilere Fransızca pratik imkânı tanımaktadır. Bu özelliği sayesinde, pratik yapmak istedikleri konuşma ortamına çabucak erişebilmektedirler.

Fransızca müfredat ve ders kitaplarıyla uyuşan uygulamalar, yapılandırmacılık ilkeleriyle de uyuşmaktadır. Yaşar (1998), Özden (2000), Semerci (2001), Arslan (2007) ve Akınoğlu (2014) yapılandırmacılık ilkeleri şöyle ifade etmişlerdir: Yapılandırmacılık öğretmeyi değil, öğrenmeyi esas alan bir yaklaşımdır ve bu anlayışta öğrenme, bilgiler arası ilişki kurma sürecidir. Ausubel öğrenmeyi, zihindeki bilgilerle yeni bilgiler arasında anlamlı ilişki kurmak olarak ifade etmiş, Novak ise öğrenmenin anlamlı olabilmesi için zihindeki bilgiler arasında somut bir ilişki kurulması gerektiğini, bunun ancak kavram haritalarıyla mümkün olacağını söylemiştir (akt., Günday, 2014, s. 42). Yukarıda bahsedilen Fransızca uygulamaların çoğunda öğrenmenin zihinsel işlemlerle gerçekleştiğine yönelik birçok örnek bulunmaktadır. Örneğin, eylem çekimi uygulamalarında Fransızca “*parler*” eyleminin çekimini ve bu eylemin tümcedeki kullanımlarını somutlaştırarak kavram haritalarına koyan bir öğrenci, “-er” ile biten diğer eylemleri bu yöntemle kolaylıkla öğrenebilir. Hatta öğrenci, “*parler*” eylemi çekiminde sesletim kurallarını öğrendiyse, diğer eylemlerin çekimlerinde zorluk yaşamayacaktır.

Yapılandırmacılıkta öğrenciler kendi öğrenmelerinden kendileri sorumludur. Bu yönüyle Fransızca mobil uygulamalar, öğrencilerin öğrendikleri bilgileri pekiştirmeleri için bolca alıştırmalar yapmalarına, bilgileri zihinsel süreçlerden geçirerek öğrenmenin gerçekleştirilmesine yardımcı olur. Genel itibarıyla Fransızca etkinliklerin ses ve görüntü kayıtlarıyla desteklendiği görülmektedir. Bilginin, ifadenin ya da yapının birden fazla duyuya hitap etmesi, öğrenmeyi kolaylaştıran bir etmendir. Bu nedenle uygulama içerikleri, öğrencinin öğrenme sorumluluğunu üstlenmektedir. 2010’da Fransızca öğretim hayatına başlayan *MosaLingua*, 2019’dan bu yana çevrimiçi/çevrimdışı Fransızca öğreten bir uygulamadır. *MosaLingua*, aralıklı tekrar sistemini benimseyen bir yönteme benimsemektedir. Uygulamayı günümüzde yaklaşık 12 milyon kişi kullanmaktadır. 5 üzerinden 4,5 mağaza puanına sahip uygulama, Fransızca’yı hızlı ve verimli biçimde öğretmeyi amaç edinmektedir. *MosaLingua*, %90 oranında konuşma dilinde kullanılan 3000 sözcük ve sözcük öbeğini farklı bağlamlarla ve aralıklı tekrarlarla zihinsel işlemlerden geçirerek öğretmektedir. Uygulamadaki bilgi kartları öğrenmeyi kolaylaştırmakta, verilen yanıtlara göre öğrenciye puan vermekte ve dilsel becerilerini değerlendirmektedir. Değerlendirmede amaç hem öğrencinin ilerlemesini görmesini sağlamak hem de verilen yanıtlara göre eksik konularını daha sık gözden geçirmesine imkân tanımaktadır. Bu özelliğiyle uygulama öğrencinin öğrenme sorumluluğunu paylaşmaktadır. Uygulamanın çevrimdışı çalışması her daim öğrenmeye verdiği önemi göstermektedir. En somut biçimiyle uygulama, öğrencinin günlük 20 dakika çalışmayla 6 ay gibi bir sürede yaklaşık 3000 sözcük öğrenmesini hedeflemektedir. Uygulama, birçok uygulamada olduğu gibi, ikinci yabancı dil olarak Fransızca öğretimi için daha uygun bir araçtır.

Yapılandırmacılıkta öğrenme, süreklilik arz eder. Yabancı dil Fransızca öğretiminde bunu sağlamanın en doğru yolu, sınıfta öğrenilenleri o dilin konuşulduğu ortamda kullanmak; en kolay yolu ise çevrimiçi ve çevrimdışı uygulamalara başvurarak öğrenciyi o dilin doğal ortamına girmesini sağlamaktır. Genel olarak uygulamaların ölçme-değerlendirme sistemi benzer bir biçimde işlemektedir. Öğrenci başardığı her görev için puan toplamakta, bu da öğrencinin daha fazla puan kazanmak için yeni alıştırmalar yapmak istediğini güdülemektedir. Uygulamaların böylesi özellikleri öğrenme süreçlerinin sürekliliğini sağlamaktadır. Öte yandan tüm uygulamalar güncelleme almakta, bu da uygulamaların sürekliliğini göstermektedir.

Yapılandırıcılık, öğrenmenin toplumsal boyutuna, öğrenciler arası iş birliğine ve iletişime önem verir. Sınıf ortamında öğrenilen yapıları, kalıp sözleri gündelik yaşamdaki görebilmenin, duyabilmenin en kolay yolu yine dijital içeriklerdir. Örneğin, toplumsal hayatın olmazsa olmazı olan “*Bonjour, s’il vous plait!, moi aussi, au revoir, bonsoir*” gibi selamlaşma içerikli bazı kalıp sözler *Duolingo*’nun başlangıç diyaloglarında sık sık tekrar edilmektedir. Diyaloglarda bu kalıp sözlerin çeşitli mekanlarda kullanılması, öğrencinin girdiği resmi ve resmi olmayan ortamlarda hangi kalıp sözleri kullanması gerektiğini de öğretmektedir. Yine *Duolingo, Babel ve Memrise* uygulamalarında “*Bonjour, ça va?*” gibi selamlaşma sözlerinin kafede, otobüste, sinemada, okulda, tren istasyonunda, okulda vb. birçok yerde kullanımları vardır. Uygulamalarda toplumsal ve kültürel özellikleri ön plana koyan birçok örnek bulunmaktadır.

Sonuç olarak, özellikle genç neslin mobil cihazlara ve uygulamalara olan hayranlığı, öğrenme için bir motivasyon kaynağı olabileceğinden eğitim bilimcilerin, öğretmenlerin, yazılımcıların ve bu konuyla ilgili tüm paydaşların iş birliği içinde öğrencinin öğrenme ihtiyacını karşılayan, müfredata ve öğrencilerin beklentilerine uygun içerikler tasarlaması gerekmektedir.

#### 4. Sonuç

Geçmişten günümüze eğitimde öğretme ve öğrenme süreçlerini nitelikli ve verimli bir biçimde yürütebilmek amacıyla birçok yaklaşım, yöntem ve tekniğe başvurulduğu görülmektedir. Günümüzde ise eğitim süreçlerinde daha modern bir yaklaşım olan yapılandırıcı yaklaşıma başvurulduğu bilinmektedir. *Yapılandırıcılık*, kavramın sözcük anlamından da anlaşılacağı gibi, öğrenilmiş bilgiler üzerine yeni bilgiler inşa etme sürecidir.

Günümüzde her yaş grubundan bireyin sahip olduğu internet donanımlı mobil cihazların sayısız işlevi vardır. Elimizden bir an bile düşürmediğimiz bu cihazlar bilgisayar, televizyon, navigasyon, öğretmen, bankacı, mağaza, oyun salonu gibi işlevlerinden başka, ona sahip olan her bireyin en yakın, en samimi arkadaşı olarak da kabul edilmektedir. Son yıllarda dijital öğrenme araçlarının yaygınlaşması, insanların mobil cihazlarıyla daha fazla vakit geçirmelerine ve bu sektörün gelişmesine neden olmuştur. İnsanların dil öğrenme talepleri, teknoloji tasarımcılarının gözünden kaçmamış dil öğrenimiyle ilgili sayısız uygulama üretilmiştir. Böylece bu uygulamalar, yabancı dil öğrenme süreçlerini zenginleştirmiş ve öğrencilerin okul sonrası öğrenmelerine önemli katkılar sunmaya başlamıştır. Mağazalardaki uygulamaların genel itibarıyla Fransızca öğrenme konusunda oldukça yeterli ve zengin bir biçimde tasarlandığı görülmektedir. Aynı zamanda bu uygulamalar, ülkemizdeki Fransızca öğretimi ders kitapları içeriklerden daha zengin, daha renkli ve daha öğreticidir. Uygulama içeriklerinin her yaş grubuna hitap eden niteliklerde olduğu, müfredat ve ders kitaplarıyla uyumlu olduğu, davranışçı, bilişsel ve yapılandırıcı anlayışın ilkelerine uygun bir biçimde tasarlandığı görülmektedir.

Sonuç olarak uygulamaların yabancı dil öğretime/öğrenimine katkısı, birçok çalışmada vurgulanmaktadır. Çünkü sınıftaki dilsel zorlukları aşabilmenin en eğlenceli, en keyifli ve en ekonomik yolu bu uygulamalara başvurmaktadır. Basit, pratik ve eğlenceli etkinliklerle öğrencileri Fransızcanın gündelik akışına daldıran, boş zamanlarında dilsel becerilerini geliştirmelerine imkân veren ve çeşitli öğrenme ortamları oluşturan bu uygulamalar, öğrencilerin sınıftaki gibi yanlış yapma korkusu olmadan, rahat bir biçimde Fransızca öğrenebilmelerine de imkân vermektedir. Sayısız katkısı olan bu araçlar, öğrencilerde belirli bir dilsel düzey oluşuncaya kadar öğretmen gözetiminde kullanılmalıdır. Özgün etkinliklerin, eğlenceli içeriklerin, öğretici pencerelerin her yaş ve dil düzeyine hitap edecek bir biçimde sürekli güncellenmekte olması bu uygulamaların yakın gelecekte daha da yaygınlık kazanmasına vesile

olacaktır. Ülkemizde de bu konuda bir an önce yabancı dil Fransızca öğretimi/öğrenimi ders kitaplarına uygun mobil uygulamaların tasarlanması gerekmektedir.

### Kaynakça

- Akinoğlu, O. (2004). Yapılandırmacı Öğrenme ve Coğrafya Öğretimi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, Sayı: (10). <https://dergipark.org.tr/tr/pub/marucog/issue/457/3666>
- Alyaz Y., Gürsoy, E. (2002). *Bilgisayar Destekli Yabancı Dil Öğretimi İçin İnternet Yazarlığı*, 1. Baskı, Alfa Yayıncılık. İstanbul.
- Anthony, E. M. (1963). Approach, Method and Technique. *English Language Teaching*, 17, 63-67. <https://doi.org/10.1093/elt/XVII.2.63>
- Bertocchini, P., Costanzo, E. (2008). *Manuel de formation pratique: pour le professeur de FLE : cours, activités, corrigés*. CLE International, Paris.
- Ceyhan, E. (2007). *Yabancı Dil Öğretimi Teknolojisi*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Clarke, M. A. (1983). The scope of approach, the importance of method, and the nature of technique. In J. E. Alatis, H. Stern, & P. Strevens (Eds.), *Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics 1983: Applied linguistics and the preparation of second language teachers* (pp. 106–115). Washington, D.C.: Georgetown University
- Çetin, K., Kılıçkaya, F. (2022). *Yabancı Dil Öğretimine Dönük Mobil Uygulamalar*. İstanbul: Nobel Yayıncılık.
- Davudova, E. (2020). *Erken Yaşta Yabancı Dil Öğreniminde Mobil Uygulamaların Değerlendirilmesi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri, Elazığ.
- Droui, M., Rasmy, A. (2016). Les perspectives pédagogiques de l'apprentissage mobile, *Attadriss*, N.8, Nouvelle série. Rabat
- Droui M., Hajjami A. E., Ahaji K. (2013). Apprentissage mobile ou M-Learning : opportunités et défis. *EpiNet, la Revue électronique de l'EPI (association Enseignement Public et Informatique)*. <https://edutice.hal.science/file/index/docid/940669/filename/a1305d.htm>
- Ebranati, P. (2007). *Eğitmenler İçin E-Öğrenme Esasları*, (Çev.: Özden Akbaş). Morpa Kültür Yayınları, İstanbul.
- Gülbahar, Y. (2019) *e-Öğrenme*, 5. Baskı, Pegem Akademi. Ankara.
- Günday, R. (2015). *Yabancı Dil Öğretiminde Yaklaşımlar Yöntemler Teknikler ve Multimedya Araç ve Materyalleri*. Ankara: Favori Yayınları.
- Kalelioğlu, F. ve Gülbahar Y. (2019). *e-Öğrenme Tarihine Bakış, e-Öğrenme*. (Ed. : Yasemin Gülbahar). 5. Baskı, Pegem Akademi. Ankara.
- Kaya, Z. (2006). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*, 2. Baskı Pegem A Yayıncılık,
- Ken, R. (2004). *Yaratıcılık-Akılın Sınırlarını Aşmak*, Çev.: N.G. Koldaş, Kitap Yayınevi. İstanbul.
- Kukulka-Hulme, A. (2013). *Re-skilling language learners for a mobile world*. Monterey, CA: The International Research Foundation for English Language Education.
- Nkwanui B. (2019). Différenciation pédagogique en apprentissage mobile : Effet sur la motivation et la performance des apprenants. *Education*. Thèse de doctorat. Université de Cergy Pontoise, 2019. Français. NNT : 2019CERG1002.
- Oblinger, D. (2003). Keynote speaker at American Associate of Collegiate Registrars and Admissions Officers Technology Conference, 2003, Austin, TX. of mobile learning in King Saud University, Saudi Arabia. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 8(2), 111–119.
- Onan, B. (2013). *Dil Eğitiminin Temel Kavramları*. Nobel Akademik Yayıncılık.

- Oruç, Ş. Sezen, F. (2010) *Yabancı Dil Öğretiminde Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*. Birinci baskı. Ankara: Bilge Ofset Matbaa.
- Öz, H. (2013). Mobil Öğrenme, Mobil Dil Öğrenme. Türkiye’de Yabancı Dil Eğitiminde Eğilim Ne Olmalı? Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Bölümü İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı Eğitimi Anabilim Dalı II. *Ulusal Yabancı Dil Çalı II. Ulusal Yabancı Dil Çalıştayı* 8-9 Kasım 2013 10.13140/2.1.4122.3366.
- Özer, Ö. (2017). *Mobil Destekli Öğrenme Çevresinin Yabancı Dil Öğrencilerinin Akademik Başarılarına, Mobil Öğrenme Araçlarını Kabul Düzeylerine ve Bilişsel Yüke Etkisi*. Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Mersin.
- Pachler, N., Bachmair, B. ve Cook, J. (2010). *Mobile learning: Structures, agency, practices*. London: Springer.
- Premsky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9 (5), 1-6.
- Sayın, Z. (2010). Mobil telefonlarla mobil öğrenme üzerine bir araştırma ve örnek uygulama, *Selçuk Üni. Fen Bilimleri Enstitüsü*, Konya.
- Sönmez, V. (2007). *Teaching principles and methods*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sur, E. (2011). *Mobil Öğrenme ve Web Destekli Öğrenme Yöntemlerinin Karşılaştırılması (Sinop Üniversitesi Gerze Meslek Yüksekokulunda bir uygulama)*. Gazi Üniversitesi, Bilişim Enstitüsü, Bilgisayar Eğitimi Ana Bilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara.
- Yurdakul, B. (2004) Eğitimde Davranışçılıktan Yapılandırmacılığa Geçiş için Bilgi, Gerçeklik ve Öğrenme Olgularının Yeniden Yapılandırılması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4,4 (8). 109-120.
- <https://unesdoc.unesco.org/images/0021/002196/219637f>. Publié par l’Organisation des Nations Unies pour l’éducation, la science et la culture.
- <https://fr.youglis.com/>
- <https://www.podcastfrancaisfacile.com/>
- <https://www.lepointdufle.net/>
- <https://www.tv5monde.com/>
- <https://sensortower.com/>
- <https://datareportal.com/reports/digital-2020-turkey>
- <https://datareportal.com/reports/digital-2023-turkey>
- <https://www.statista.com/statistics/330695/number-of-smartphone-users-worldwide/>
- <https://www.statista.com/statistics/617136/digital-population-worldwide/>
- <https://wearesocial.com/uk/blog/2022/01/digital-2022-another-year-of-bumper-growth-2/>
- <http://internettime.com/itimgroup/elephant.thm> Jay Cross, 1999.
- <http://masie.com/masie/default.cfm?page=default> Masie Center, the Learning Consortium, 2000, Saratoga Springs, NY.



## 76. A systematic review: An investigation of studies on the use of discourse connectors in Turkish EFL learners' academic writing

Serpil UÇAR<sup>1</sup>

**APA:** Uçar, S. (2023). A systematic review: An investigation of studies on the use of discourse connectors in Turkish EFL learners' academic writing. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (36), 1291-1307. DOI: 10.29000/rumelide.1369163.

### Abstract

The goal of this study was to analyze a collection of studies on discourse connectors in EFL learners' writing in Turkey in terms of the distribution, purposes, corpora, findings, and pedagogical implications of certain studies between 2012-2022 in order to reveal research tendencies in this field. This review uses a systematic approach to identify and analyze studies on the use of discourse connectors in Turkish English as a Foreign Language (EFL) academic writing in Turkey. The data analysis procedure comprised a detailed evaluation and synthesis of the selected studies. The systematic review process involved deciding on the subject to be studied, doing a thorough assessment of the literature, selecting the studies that would be included in the study, collecting the data obtained from the investigation, analyzing the data, and reporting the findings. Out of 21 reviewed studies, 8 research papers, 9 M.A. theses, 2 Ph.D. dissertations, and 2 proceedings were reached. In light of the obtained results, it can be concluded that most of the studies were conducted to compare the discourse connectors in native and non-native academic writing such as argumentative essays, MA theses, or doctoral dissertations (Ph.D.), native and non-native corpora, or in written and spoken language respectively. In the last part of the research, practical implications and suggestions for further research were offered in detail.

**Keywords:** Discourse connectors, academic writing, a systematic review

## Sistematik bir inceleme: Yabancı Dil olarak İngilizce öğrenen Türk öğrencilerin akademik yazımlarında söylem bağlaçlarının kullanımına ilişkin çalışmaların incelenmesi

### Öz

Bu çalışmanın amacı, araştırma eğilimlerini ortaya çıkarmak için 2012-2022 yılları arasında Türkiye'de yabancı dil olarak öğrenenlerin akademik yazımlarındaki söylem bağlaçları üzerine yapılan bir araştırma koleksiyonunu dağılım, amaçlar, derlem, bulgular ve pedagojik çıkarımlar açısından analiz etmektir. Bu derleme, Yabancı Dil Olarak İngilizce (EFL) öğrenen Türk öğrencilerin akademik yazımında söylem bağlaçlarının kullanımına ilişkin çalışmalarını belirlemek ve analiz etmek için sistematik bir yaklaşım kullanır. Veri analizi prosedürü, seçilen çalışmaların ayrıntılı bir değerlendirmesini ve sentezini içermektedir. Sistematik derleme süreci, çalışılacak konuya karar verilmesi, literatür taramasının yapılması, araştırmaya dahil edilecek çalışmaların seçilmesi, araştırmadan elde edilen verilerin toplanması, verilerin analiz edilmesi ve bulguların raporlanması

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, İngiliz Dili Eğitimi ABD (Tokat, Türkiye), serpil.ucar@gop.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-9722-8236 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 31.07.2023-kabul tarihi: 20.10.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1369163]  
ETİK: Yukarıda çalışmamın sistematik bir inceleme olması sebebiyle etik kurul izni gerektirmeyen çalışmalar arasında yer aldığını beyan ederim.

aşamalarından oluşmaktadır. İncelenen 21 çalışmadan 8 araştırma makalesi, 9 yüksek lisans tezi, 2 doktora tez ve 2 bildiriye ulaşılmıştır. Elde edilen sonuçlar ışığında, araştırmaların çoğu, sırasıyla tartışmacı denemeler, yüksek lisans tezleri veya doktora tezleri gibi yerel ve yerel olmayan akademik yazılarda veya yazılı ve sözlü dilde söylem bağlayıcıları karşılaştırmak için yapılmıştır. Araştırmanın son bölümünde ise pratik çıkarımlar ve daha sonraki araştırmalar için öneriler ayrıntılı olarak sunulmuştur.

**Anahtar kelimeler:** Söylem bağlayıcıları, akademik yazı, sistematik bir inceleme

## Introduction

Cohesion is frequently considered to be one of the key components of high-quality academic discourse (Appel & Szeib, 2018). The term cohesion, which was first revealed by Halliday & Hassan (1976), signifies relations of meaning that the text contains and that distinguish it as a text (Halliday & Hassan, 1976). With the aid of sentence-connecting cohesive devices, cohesion in a text is appropriately achieved (Field & Oi, 1992). One type of commonly-used cohesive device is discourse connectors (LAs, e.g. thus, however). The main function of connectors is “to state the speaker/writer’s perception of the relationship between two units of discourse” (Biber et. al, 1999) and “to make semantic connections between spans of the discourse of varying length” (Biber et. al, 1999). Discourse connectors are crucial cohesive devices in order to properly produce textual cohesion.

Discourse connectors have been referred to by several names among academics such as “logical connectors” (Quirk et. al., 1985; Celce-Murcia & Larsen-Freeman, 1999); “linking adverbial” (Biber et al., 1999); “cohesive conjunction” (Halliday & Hassan, 1976); “discourse connector” (Cowan, 2008); “connective” (Finch, 2000); “connective adjunct” (Huddleston & Pullum, 2002); “linking adjunct” (Carter & McCarthy, 2006) and “discourse connective” (Blakemore, 2002). A clear classification of discourse connectors is a difficult procedure because of the fact that different scholars classify them in different ways. Biber et. al. (1999) distinguish linking adverbials into six general semantic categories such as “enumeration” and “addition”, “summation”, “apposition”, “result/ inference”, “contrast/ concession”, and “transition”. On the other hand, Quirk et. al. (1985) classified them into “listing, summative, appositional, resultative, inferential, contrastive and transitional” semantic categories. However, the original categorization method developed by Halliday & Hasan in 1976 was simplified by Celce-Murcia & Larsen-Freeman in 1999 (Liu, 2008). This classification included four major sub-categories: “additive”, “adversative”, “causal”, and “sequential” categories.

The usage of discourse connectors in learner writing has aroused much interest in recent decades. There is a great amount of research on these adverbials utilized by ESL/EFL learners (Altenberg & Tapper, 1998; Bolton et al., 2002; Chen, 2006; Crewe, 1990; Field & Yip, 1992; Granger & Tyson, 1996; Milton & Tsang, 1993). The research on the utilization of discourse connectors in EFL student writing was made up of different non-native learner groups such as Chinese EFL students (Lei, 2012; Milton & Tsang, 1993; Yeung, 2009), French EFL students (Granger & Tyson, 1996), Swedish EFL students (Altenberg & Tapper, 1998; Heino, 2010) Brazilian EFL students (Matte, 2017), Iranian EFL students (Sabzevari, Haghverdi, & Bria, 2016), African EFL students (Kayonde, 2021) Taiwanese EFL students (Chen, 2006), Spanish EFL students (Castele & Collewaert, 2013), Japanese EFL students (Narita et al., 2004), and Turkish EFL students (Demirel, 2015; Uçar & Yükselir, 2017; Güneş 2017; Tazegül, 2015).

Milton and Tsang (1993) investigated how connectors were used in the writing of Hong Kong students in high school and higher education. A corpus of four million words written by EFL students makes up the learner corpus. The results revealed that 25 single-word adverbials such as *'moreover'*, *'nevertheless'*, and *'therefore'* were overused by the learners. Moreover, the study demonstrated that the causal linking adverbial *'therefore'* was misused in EFL learner writing. In their research, Granger and Tyson (1996) investigated how discourse connectors were utilized in native and non-native essay writing. The researchers compared the linking adverbials used in French learners' writings in the International Corpus of Learner English (ICLE) with the control corpus of English native speakers' writing. The results showed that French learners overused and underused some specific adverbials in their writing procedure. The eight commonly underused linking adverbials were found as *'however'*, *'instead'*, *'hence'*, *'therefore'*, *'then'*, *'thus'*, *'though'*, and *'yet'*. Another finding obtained from the study was the misuse of some adverbials because of a lack of understanding semantic or syntactic features of certain adverbials. As a pedagogical implication, the authors recommended teaching the linking adverbials in authentic contexts.

In their study, Altenberg & Tapper (1998) compared advanced Swedish students' EFL writing with native English students writing through the usage of connectors. Swedish students' underuse or avoidance of contrastive or causal adverbs, which are utilized in formal genres, was one troubling finding of the study. Overused adverbials in essays of Swedish students were *'for instance'*, *'still'*, *'furthermore'*, and *'of course'*. Underused connectors were *'hence'*, *'thus'*, *'therefore'*, *'however'*, and *'though'*. The authors then recommended that "Swedish EFL students need to be exposed to a greater range of registers and to more extensive training in expository writing" (p.892). In order to compare the academic writing of advanced Japanese undergraduate students to native English writing, Narita et al. (2004) undertook a quantitative study of 25 connecting adverbs. According to their study, several connectors were significantly overused by Japanese EFL students such as *'for example'*, *'first'*, and *'of course'* while they significantly underused such adverbials as *'yet'*, *'then'*, and *'instead'*.

Lei (2012) investigated the use of discourse connectors in the academic writing of Chinese doctoral students. 20 doctoral dissertations on applied linguistics were the learner corpus of the study. As the control corpus, the researcher collected 120 published articles from international journals on the same topic. The study's results showed that student writers used more connectors overall in their academic writing than professional writers. Another finding of the research showed that Ph.D. students overused 33 linking adverbials. Among the linking adverbials used by the EFL students, *'besides'* and *'actually'* were misused by Chinese EFL learners. The findings also showed that, in comparison to experienced writers, Ph.D students relied more on a small number of adverbs in their academic writings. The study also showed 25 linking adverbials, specifically adversative adverbials were underused by EFL learners. As Granger & Tyson (1996) suggest, The researcher proposed providing instruction to the students on how to employ connecting adverbs in real-world literature. Another suggestion was that instructors should emphasize underused adverbials (adversative ones) in the teaching process for Chinese EFL learners.

Using two of the author's corpora, Chen (2006) examined how connecting adverbs were used in the academic writing of advanced Taiwanese EFL students. 23 final papers from 10 MA TESOL students from Taiwan were included in the learner corpus. The control corpus, however, was made up of 10 published papers from two international TESOL publications. According to the results, several connectors were found to be slightly overused by student authors at the word level. Moreover, the qualitative analysis revealed that most of the students used *'besides'* as an additive linking adverbial

which was not appropriate for written communication. The researcher suggested instructors should explicitly mention that some connectors such as *'besides'*, *'what's more'*, or *'actually'* are not suitable for formal writing. Students also had difficulties utilizing causal connecting adverbs. According to the author, students frequently utilize causal LAs to explain a conclusion without offering sufficient information or persuasive evidence for the reader to understand the argument, which results in incoherence. The researcher suggests further research for the causes of these difficulties in using causal LAs. Sabzevari, Haghverdi, & Bria (2016) investigated the use of conjunctive adverbials (CAs) comparing the research articles of Iranian EFL writers with those written by native speakers. The authors compiled two corpora including thirty research articles written by non-native writers on applied linguistics and thirty articles written by native ones. Both quantitative and qualitative analyses were performed on the data. According to the results obtained from the study, learner and control groups had the tendency to make use of the same linking adverbials. Another finding was that EFL learners used more conjunctive adverbials than the control group at the word level. The qualitative results demonstrated that EFL learners misused some adverbials such as *'besides'* and *'therefore'*.

In Turkey, there are several studies on the usage of discourse connectors in Turkish EFL student writing in literature. (Aysu, 2017; Çam, 2019; Güneş, 2017; Tazegül, 2015; Yangın-Ersanlı, 2015). In one of these research, Tazegül (2015) investigated how the connecting adverb "on the other hand" was used in the academic writing of Turkish PhD candidates. The findings revealed that doctorate students used the connecting adverb "on the other hand" more often than experienced writers. Additionally, there was no misuse, overuse, or underuse of the linking adverbial in the writing of the students. Another research by Uçar & Yükselir (2017) examined the frequency, underuse, overuse, and semantic misuse of the causal linking adverb "thus" among Turkish advanced learners of English in comparison to native professional writers. 20 scientific articles written by native speakers and COCA served as the control corpora for the data collection, whereas 20 scientific articles written by Turkish language learners served as the learner corpus. The findings showed that Turkish students underutilized the connecting adverb "thus" in their academic prose and tended to employ it more frequently in resultative roles than in appositional or summative roles. Another study conducted by Güneş (2017) compared the use of linking adverbials in the Ph.D. dissertations of Turkish EFL learners with those of native speakers with respect to frequency differences, overuse, misuse, and underuse. The findings revealed that Turkish doctoral students overused the linking adverbials in their writing.

However, to the researcher's knowledge, there is no systematic review of these studies on evaluating the problematic issues (such as misuse, overuse, or underuse of discourse connectors) on students' knowledge and use of discourse markers in the field of EFL learner writing in Turkey and revealing research tendencies on discourse connectors in Turkish EFL academic writing in the last decade between 2012-2022 years and demonstrating Turkish students' capacity to control discourse markers in academic writing. In this regard, this research builds on this gap in the literature and aims to contribute to the field by conducting a systematic review of studies to reveal recent trends and illuminate the future directions of research on Turkish EFL learners' employment of discourse connectors in their academic writing. By reviewing the available literature, this research aims to contribute to the understanding of discourse connectors' usage patterns in Turkish EFL academic writing and to identify potential areas for further research and pedagogical implications. The results of the study might motivate additional investigation in the area. Additionally, this study offers helpful advice for researchers who seek to investigate the use of discourse connectors in EFL writing in order to better comprehend the concept's foundation and identify emerging trends in this field. Therefore, the study tries to respond to the following questions:

1. What was the distribution of the reviewed studies conducted on discourse connectors in Turkish EFL learners' writing through the years?
2. What were the research tendencies among the reviewed studies conducted on discourse connectors in EFL learners' writing in Turkey in the last decade?
3. What purposes were employed in the reviewed studies conducted between 2012-2022 years?
4. What corpora were employed in the reviewed studies conducted between 2012-2022 years?
5. What findings were obtained in the reviewed studies conducted between 2012-2022 years?
6. What were the pedagogical implications of the findings obtained in the reviewed studies conducted between 2012-2022 years?

## Methodology

### Research design

A systematic review was used in this work, which is a specific method for identifying prior research, choosing and evaluating contributions, analyzing and synthesizing data, and disseminating information in a way that offers relatively clear conclusions about what is known and what is unknown. (Denyer & Tranfield, 2009). According to Borrego et al. (2014), a systematic review is a study that identifies new research gaps and seeks to organize the research field by categorizing the papers that have been published on a certain topic. The following objectives for reviews were listed by Baumeister and Leary (1997): assessing the effectiveness of interventions, charting historical evolution, outlining the current level of knowledge or practice on a subject, generating or assessing theories, and spotting potential areas for future study and innovation. On the other hand, Petticrew and Roberts (2006) listed some circumstances that could call for or benefit greatly from systematic reviews:

- Where there is ambiguity—for instance, over the efficacy of a program or service—and there has already been some prior study on the subject.
- When a broad overview of the available data on a specific subject is required to guide further investigation.
- When promoting the creation of new techniques, an accurate understanding of prior research and methodological research is needed.

The selection criteria for the studies included in this review were established to ensure the relevance and quality of the literature reviewed. The following criteria were applied in the selection process:

1. studies focusing on the use of discourse conjunctions in EFL Turkish academic writing;
2. studies published in peer-reviewed journals, conference proceedings, master's theses, and doctoral theses;
3. studies conducted in the last decade (between 2012-2022 years) in order to ensure the inclusion of recent research.

By making use of these selection criteria, a collection of relevant studies was obtained for analysis.

### Data collection process

To find research that met the predetermined selection criteria, the data-gathering approach entailed a methodical search of many academic databases and archives. In order to find relevant information, keywords like “discourse connectors,” “linking devices,” “cohesion,” “cohesive devices”, “linking adverbials”, “logical connectors”, “discourse markers” and “Turkish EFL academic writing” were used to search electronic resources including ERIC, Scopus, Web of Science, and Google Scholar, Google Academic search engine, Tübitak Ulakbim DergiPark, National Dissertation Center of Board of Higher Education, and Springer databases. The initial search turned up a sizable number of possible publications, which were then filtered based on their titles and abstracts to determine how pertinent they were to the study's topic. Following that, the full-text versions of the chosen articles were retrieved for additional review.

### Data analysis process

The data analysis procedure comprised a detailed evaluation and synthesis of the selected studies. The systematic review process involved deciding on the subject to be studied, doing a thorough assessment of the literature, selecting the studies that would be included in the study, collecting the data obtained from the investigation, analyzing the data, and reporting the findings. Each of the studies was coded as A1, A2, or A3..... A20. The researcher's "publication classification form" was employed as a method for gathering data. The titles that were believed to be utilized in the publication classification form were chosen based on previous research (Goktaş et al., 2012). These headings include information on the articles, including their types, numbers, objectives, corpora, pedagogical ramifications, and suggestions. A thematic analysis was performed to identify recurring themes and sub-themes across the selected studies. The identified themes were then grouped, categorized, and synthesized to provide an overview of the current research landscape on the use of discourse connectors in Turkish EFL academic writing.

To ensure the reliability and validity of the analysis, the studies were evaluated by the researcher and the independent encoder. The coefficient of the agreement was determined to be over 0.90, and this value was judged to be at an acceptable level. The consistency across coders was calculated (Miles & Huberman, 1994) using the formula (reliability = consensus / (consensus + disagreement) x 100). The consensus was formed after the encoders gathered in cases when it was impossible to come to a decision about a coding analysis.

### Findings

Below is an analysis of the study's conclusions based on the research questions. Regarding the first research question, the distribution of the reviewed studies conducted on discourse connectors in Turkish EFL learners' writing through the years is presented in Table 1:

**Table 1.** Distribution of the reviewed studies throughout the years

Year	Type of Reviewed Studies	Number of Reviewed Studies	%
2012	1 Ph.D.	1	4.76

Sistematik bir inceleme: Yabancı Dil olarak İngilizce öğrenen Türk öğrencilerin akademik yazımlarında söylem bağlaçlarının kullanımına ilişkin çalışmaların incelenmesi / Uçar, S.

2015	3 Research papers, 1 M.A.	4	19.04
2016	1 Research paper, 1 M.A.	2	9.52
2017	2 Research papers, 1 M.A.	3	14.28
2018	1 Research paper, 1 M.A., 1 Ph.D., 1 Proceeding	4	19.04
2019	2 M.A., 1 Research paper, 1 Proceeding	4	19.04
2020	1 M.A.	1	4.76
2022	2 M.A.	2	9.52
<b>Total</b>		<b>21</b>	<b>100</b>

According to Table 1, out of 21 reviewed studies, 8 research papers, 9 M.A. theses, 2 Ph.D. dissertations, and 2 proceedings were reached. Table 1 illustrated that 2015, 2018, and 2019 were the years with the highest number of studies ( $f=4$ , 19.04%) conducted on discourse connectors in EFL writing. Regarding the distribution of the studies throughout the years between 2012-2022, the review included 1 (4.76%) publication in 2012, 4 (19.04%) publications in 2015, 2 (9.52%) publications in 2016, 3 (14.28%) publications in 2017, 4 (19.04%) publications in 2018, 4 (19.04%) publications in 2019, 1 (4.76%) publication in 2020, and 2 (9.52%) publications in 2022. It can be inferred from the descriptive statistics of the distribution of research on discourse connectors in EFL writing by years that there has been a gradual increase in the overall number of MA theses in this field.

As for the research tendencies among the reviewed studies conducted on discourse connectors in EFL learners' writing, the results related to the purposes of the reviewed studies were presented in Table 2.

**Table 2.** Data regarding purposes of the reviewed studies

Purposes	Genre	Author
Assessing how well EFL students are able to use discourse markers in their own writing and how much they are aware of them in the texts they are reading.	M.A. thesis	Abal, S. (2016)
Analyzing the usage of discourse connectors by Turkish EFL students in their academic writing including their frequency and function.	Research paper Proceeding	Aysu, S. (2016) Şimşek, M. (2018) Yangın-Ersanlı, C. (2015)
Examining the use of adverbial connectors in Turkish learners' written English to see whether there is any evidence of inter-language features or a transfer from their native tongue.	Ph.D. thesis	Babanoğlu, M. (2012)
Comparing Turkish EFL students' and native English speakers' usage of discourse markers (DMs) in argumentative essays in English (in terms of cohesion, and discourse structure based on specific parameters)	M.A. thesis	Çam, M. (2019), Koç, F. Ş. (2018) Özdamar, B. (2020)
Examining DM use in the MA theses or doctoral dissertations (Ph.D.) written by Turkish NNSs, and comparing them with the abstracts written by NSs.	M.A. thesis, Research paper	Çelik, C. (2022), Köroğlu, Z. (2019), Topal, E. (2019), Güneş, H. (2017)

Comparing the usage of adverbial connectors (ACs) in native and non-native corpora	Research paper Proceeding	Demirel, E. (2015) Özbay, A. Ş., Audemir, T., & Pektaş, A. Y. (2019)
Identifying the DMs used in EFL classes by Turkish and native teachers and contrasting these materials in terms of variety and frequency.	M.A. thesis	Özer, H. (2017)
Investigating the use of logical connectors such as “on the other hand”, “thus”, or contrastive DCs (but, although, and) in the academic writing of Turkish learners of English	Research paper Ph.D. thesis M.A. thesis	Tazegül, A. 2015 Uçar S. & Yükselir C. (2017) Özhan, D. (2012) Şimşek, T. (2015)
Revealing the DM use in written and spoken language and determining the uses of DMs (such as “however”)	M.A. thesis Research paper	Yıldırım, B. (2022) Orhon, Y., Kulac- Purenver, D., & Guzel, E. (2018)

As seen in Table 2, it has been concluded that most of the studies were conducted for the purpose of comparing the discourse connectors in native and non-native academic writing in English argumentative essays (Çam, 2019; Koç, 2018; Özdamar, 2020); in the MA theses or doctoral dissertations (Ph.D.) (Çelik, 2022; Güneş, 2017; Köroğlu, 2019; Topal, 2019); in native and non-native corpora (Demirel, 2015; Özbay, et al., 2019), or in written and spoken language (Orhon, et al., 2018; Yıldırım, 2022). Another purpose of the reviewed studies was to investigate the use of specific logical connectors such as “however”, “thus”, and “on the other hand” or contrastive discourse connectors in the academic writing of Turkish learners of English (Ozhan, 2012; Şimşek, 2015; Tazegül, 2015; Uçar & Yükselir, 2017).

As for the research tendencies among the reviewed studies conducted on discourse connectors in EFL learners' writing, the results related to the corpora of the reviewed studies were presented in Table 3.

**Table 3.** Data regarding the corpora/study group of the reviewed studies

Corpus	Author
ELT prospective teachers' or prep class argumentative essays	Abal, S. (2016); Aysu, S. (2016); Koç, F. Ş. (2018), Şimşek, M. (2018); Yangın-Ersanlı, C. (2015)
Learner corpora of Turkish (TICLE), Spanish (SPICLE) and Japanese (JPICLE), TUC (native Turkish), and LOCNESS (native English)	Babanoğlu, M. (2012)
Turkish university students, whose papers made up the learner corpus, and Native American university students, whose writings made up a sub-corpus of LOCNESS.	Çam, M. (2019)
MA theses authored in English by native speakers (NSs) and Turkish speakers (TSs)	Çelik, C. (2022) Köroğlu, Z. (2019)
The NES scholar corpus including journal articles written by English native speakers (AAC), and The NNEs scholar corpus including journal articles of Turkish NNEs scholars (TAC)	Demirel, E. (2015)
Turkish and English-speaking native speakers' doctoral dissertations	Güneş, H. (2017) Topal, E. (2019)



Sistematik bir inceleme: Yabancı Dil olarak İngilizce öğrenen Türk öğrencilerin akademik yazımlarında söylem bağlaçlarının kullanımına ilişkin çalışmaların incelenmesi / Uçar, S.

Analysis of British Academic Written English (BAWE) and British Academic Spoken English (BASE) or BAWE and a KTUCALE (Karadeniz Technical University Corpus of Academic Learner English) corpora	Orhon, et al., (2018); Özbay, et al., (2019)
Argumentative essays written in Turkish and English by EFL students as well as argumentative essays written in Turkish by TLT students	Özdamar, B. (2020)
Two distinct corpora constructed from transcriptions of lectures given by two Turkish and two native EFL teachers	Özer, H. (2017)
TICLE (Turkish of International Corpus of Learner English) and essays from (A)LOCNESS (American of the Louvain Corpus of Native English Essays)	Özhan, D. (2012) Şimşek, T. (2015)
Turkish applied and theoretical linguistics doctoral dissertations and a corpus of academic essays of professional native writers and non-native writers and The Corpus of Contemporary American English (COCA)	Tazegül, A. 2015 Uçar S. & Yükselir C. (2017)
The written and oral descriptions of the participants	Yıldırım, B. (2022)

According to Table 3, the most frequently used corpora for the reviewed studies were argumentative essays of EFL learners (Abal, 2016; Aysu, 2016; Koç, 2018; Özdamar, 2020; Şimşek, 2018; Yangın-Ersanlı, 2015), MA theses (Çelik, 2022; Köroğlu, 2019), Ph.D. dissertations (Güneş, 2017; Tazegül, 2015; Topal, 2019), journal articles (Demirel, 2015; Uçar & Yükselir, 2017) or learner corpora such as TICLE, SPICLE, JPICLE, TUC (Babanoğlu, 2012) and native corpora such as LOCNESS, BAWE or COCA (Çam, 2019; Orhon, et al., 2018; Özbay, et al., 2019; Uçar & Yükselir, 2017).

The data regarding the findings of the reviewed studies were offered in Table 4.

**Table 4.** Data regarding the findings of the reviewed studies

Findings	Author
Some improper uses in both the grammatical and the lexical categories.	Abal, S. (2016)
The usage of discourse connectors differs noticeably between native speakers and non-native speakers, with notable variants.	Babanoğlu, M. (2012), Çam, M. (2019) Çelik, C. (2022), Aysu, S. (2016) Şimşek, T. (2015)
There are several characteristics in the way Turkish EFL learners employ adverbial connectors with regard to L1 transfer.	Babanoğlu, M. (2012)
The findings showed that Turkish NNES academics / EFL students overused and underused particular classes of discourse connectors, and there were notable disparities in how discourse connectors were used by NNES and NES scholars.	Demirel, E. (2015), Topal, E. (2019) Özbay, et al., (2019)
The findings showed that Turkish doctorate students significantly overused connecting adverbs in their Ph.D. dissertations.	Güneş, H. (2017)
The usage of coherent devices and thematic organization were more varied in articles written by native speakers.	Koç, F. Ş. (2018)
In the introduction, findings and discussion, and conclusion parts of the MA theses written by the TSs and NSs, additive transitions outnumbered adversative, sequential, and causal transitions.	Köroğlu, Z. (2019)
The discourse marker, however, was ten times more prevalent in British Academic Written English than in British Academic Spoken English. Additionally, the most common position for however is initial.	Orhon, et al. (2018)
“And”, which falls within the additive DM group, was the most often used DM in the English essays.	Özdamar, B. (2020)

In comparison to native instructors, Turkish teachers in EFL courses underused the majority of discourse markers.	Özer, H. (2017)
No significant difference in the use of the three connectives (but, however, although), either structurally or semantically.	Özhan, D. (2012)
Turkish EFL learners avoided using more sophisticated cohesive resources ((e.g. since, even though, so that, provided that, etc.) and were instead forced to adhere to a small selection of previously taught discourse connectors	Şimşek, M. (2018)
Compared to professional writers, Turkish writers overused the connector "on the other hand", but in a native-speaker-like manner. Turkish authors frequently utilize substantially shorter sentences, and their use of cohesive devices is conspicuously excessive in academic writing.	Tazegül, A. (2015) Yangın-Ersanlı, C. (2015)
In comparison to native speakers, Turkish English learners underused the connector "thus" in their academic writings, but no improper use of the connector "thus."	Uçar S. & Yükselir C. (2017)
Students uttered more discourse markers in the spoken database than in the written database.	Yıldırım, B. (2022)

According to Table 4, the findings showed that reviewed studies revealed different results related to the usage of discourse connectors in Turkish EFL writing. While some researchers (Aysu, 2016; Babanoğlu, 2012; Çam, 2019; Çelik, 2022; Şimşek, 2015) revealed the usage of discourse connectors in academic writing differs significantly across native and non-native speakers, other researchers (Özhan, 2012) revealed no significant differences in the use of some connectors such as but, although or however. Additionally, the findings showed that Turkish non-native students overused some discourse connectors (Güneş, 2017; Tazegül, 2015; Yangın-Ersanlı, 2015) or underused the particular discourse markers (Özer, 2017; Uçar & Yükselir, 2017) or they both overused and underused particular classes of discourse connectors (Demirel, 2015; Özbay, et al., 2019; Topal, 2019).

As for the last research question, the data regarding the pedagogical implications of the reviewed studies were presented in Table 5.

**Table 5.** Data regarding the pedagogical implications of the reviewed studies

<b>Pedagogical Implications and Suggestions</b>	<b>Author</b>
Different discourse markers should be taught to students, and they should be asked to write in a variety of genres on themes that are appropriate for their level.	Aysu, S. (2016)
Comparatively examining the connection systems of Turkish and English and increasing Turkish learners' understanding of these systems will help them use connectors more effectively. Teachers need to understand both the benefits and drawbacks of L1 on L2 and L2 on L1..	Babanoğlu, M. (2012) Özdamar, B. (2020)
Corpus-based exercises can assist EFL teachers in creating instructional materials using real-world examples of DMs. To help their students write essays with greater authority, teachers must have a solid understanding of meta-discourse and how to employ it in a second language. Additionally, teachers must give constructive criticism on texts to give students direction and awareness.	Çam, M. (2019) Çelik, C. (2022) Güneş, H. (2017)
Turkish prospective researchers should be provided with graduate-level courses that focus on the current and recognized conventions in academic writing in order to assist them meet the required requirements. Candidate researchers may be better able to comprehend the meanings of connectives in genuine L1 texts by shifting the emphasis from writing activities to reading activities.	Demirel, E. (2015)
Instead of using separate vocabulary list formats, vocabulary should be integrated into writing courses in meaningful situations. Reading exercises should be used	Koç, F. Ş. (2018)

into writing classes since they help students recognize coherence and the characteristics of a coherent work.	Özbay, A. Ş., Audemir, T., & Pektaş, A. Y. (2019)
Discourse connector types from corpus may be explicitly taught to students in order to help them become more adept in academic writing. Especially for ESL/EFL students, corpus studies should be taken into account when building curricula and resources.	Köroğlu, Z. (2019) Orhon, Y., Kulac-Puren, D., & Guzel, E. (2018) Özer, H. (2017) Özhan, D. (2012) Şimşek, T. (2015) Şimşek, M. (2018) Topal, E. (2019) Uçar S. & Yükselir C. (2017) Yangın-Ersanlı, C. (2015) Yıldırım, B. (2022)

As seen in Table 5, the majority of the reviewed studies concluded that explicit teaching of discourse connectors including corpus-based activities could be an effective method to make Turkish EFL learners more proficient in academic writing (Köroğlu, 2019; Orhon, et al., 2018; Özer, 2017; Özhan, 2012; Şimşek, 2015; Şimşek, 2018; Topal, 2019; Uçar & Yükselir, 2017; Yangın-Ersanlı, 2015; Yıldırım, 2022). Another implication was that instead of using separate vocabulary list formats, vocabulary should be integrated into writing courses in meaningful situations. Reading activities could be integrated into writing courses (Koç, 2018; Özbay, et al., 2019). Additionally, according to some of the studies (Babanoğlu, 2012; Özdamar, 2020), comparatively examining the connection systems of Turkish and English and increasing Turkish learners' understanding of these systems will help them use connectors more effectively. Instructors should be aware of the positive and negative impacts of L1 on L2 and L2 on L1.

## Discussion and conclusion

The goal of this study was to analyze a collection of studies on discourse connectors in EFL learners' writing in Turkey in terms of the distribution, purposes, corpora, findings, and pedagogical implications of certain studies between 2012-2022 in order to reveal research tendencies in this field. This review uses a systematic approach to identify and analyze studies on the use of discourse connectors in Turkish English as a Foreign Language (EFL) academic writing. Regarding the first research question, the distribution of the reviewed studies demonstrated that 2015, 2018, and 2019 were the years with the highest number of studies conducted on discourse connectors in EFL writing.

As for the purposes employed in the reviewed studies conducted between 2012-2022 years, it has been concluded that most of the studies were conducted to compare the discourse connectors in native and non-native academic writing such as argumentative essays, MA theses, or doctoral dissertations (Ph.D.), native and non-native corpora or in written and spoken language respectively. Another purpose of the reviewed studies was to investigate the use of specific causal/contrastive logical connectors such as "however", "thus", and "on the other hand" in the academic writing of Turkish learners of English. The reviewed studies aimed to compare these items in terms of variety, frequencies, or functions in native and non-native academic writing. Another finding was that the most frequently used corpora for the reviewed studies were argumentative essays of EFL learners, MA theses, Ph.D. dissertations, journal articles, or learner corpora such as TICLE (Turkish of International Corpus of Learner English), SPICLE,

JPICLE, TUC, and native corpora such as LOCNESS (American of the Louvain Corpus of Native English), BAWE (British Academic Written English) or COCA (Corpus of Contemporary American English).

Another finding showed that reviewed studies showed a variety of outcomes in relation to the use of discourse connectors in Turkish EFL writing. According to certain studies, the usage of discourse connectors in academic writing differs significantly between native and non-native speakers (Aysu, 2016; Babanoğlu, 2012; Çam, 2019; Çelik, 2022; Şimşek, 2015). Turkish non-native students more frequently used certain discourse markers in their essays than American students did. Other researchers revealed no significant difference in the use of the three connectives (but, however, although), either structurally or semantically (Özhan, 2012). Additionally, the findings showed that Turkish doctorate students significantly overused connecting adverbs in their Ph.D. dissertations (Güneş, 2017). The connector "on the other hand" was overused by Turkish authors in comparison to professional writers, but they did it in a native-speaker-like manner (Tazegül, 2015). Turkish authors frequently utilize substantially shorter sentences, and their use of cohesive devices is conspicuously excessive in academic writing (Yangın-Ersanlı, 2015). According to some reviewed studies, some discourse markers were underutilized (Özer, 2017; Uçar & Yükselir, 2017). Özer (2017) stated that compared to native instructors, Turkish teachers in EFL courses underused the majority of discourse markers. Turkish English learners used the connective "thus" less frequently in their academic writing than native speakers, although they never misused it (Uçar & Yükselir, 2017). In some reviewed studies (Demirel, 2015; Özbay, et al., 2019; Topal, 2019), non-native students both overused and underused particular classes of discourse connectors.

As for the implications of the reviewed studies, the majority of the reviewed studies came to the conclusion that explicit teaching of discourse connectors, along with corpus-based activities, could be a useful strategy for improving Turkish EFL learners' academic writing skills (Köroğlu, 2019; Orhon, et al., 2018; Özer, 2017; Özhan, 2012; Şimşek, 2015; Şimşek, 2018; Topal, 2019; Uçar & Yükselir, 2017; Yangın-Ersanlı, 2015; Yıldırım, 2022). The use of vocabulary should be included in writing courses in appropriate contexts rather than utilizing separate vocabulary list formats. Writing classes could incorporate reading exercises (Koç, 2018; Özbay, et al., 2019). It is important for instructors to understand both the advantages and disadvantages of L1 on L2 and L2 on L1 (Babanoğlu, 2012).

### Suggestions for Further Research

Regarding the results of this study, the following suggestions can be summarized:

- As a result of the reviewed studies, most of the studies were corpus-based studies comparing native and non-native learners' employment of discourse markers in academic writing. Therefore, more experimental studies could be conducted in further research in order to eliminate problematic issues such as overuse, underuse, or misuse of certain discourse connectors in Turkish EFL writing. Writing instructors could take note of the significance of the use of discourse connectors in academic writing skills and give explicit instruction more attention in order to develop students' academic writing abilities receptively and productively. To do this, they can incorporate a variety of activities that appeal to the three psychological processes identified by Nation (2001): noticing, retrieval, and generative use.
- Most of the studies focused on specific causal/contrastive logical connectors such as "however", "thus", and "on the other hand" in Turkish EFL academic writing. Other types of discourse

connectors such as summative (in conclusion, to sum up), appositional (in other words, specifically), or listing (finally, lastly, furthermore) connectors could be subject of the further research.

- The most frequently used corpora for the reviewed studies were argumentative essays of EFL learners. Therefore, other types of corpora such as journal articles written by Turkish scholars could be used more for further research. Additionally, only one study focused on learner corpora including different subject groups (Spanish (SPICLE) and Japanese (JPICLE) (Babanoğlu, 2012) in order to find out the effect of L1 on L2. More research could be carried out to find out any evidence of inter-language features or a transfer from their native tongue.
- Explicit instruction along with the corpus-based activities was the favorable implication for most of the reviewed studies. Therefore, for further research, to help students successfully learn and retain these language items, researchers could design quasi-experimental methods involving a variety of corpus-based activities in the classroom, such as rephrasing (Peters & Pauwels, 2015), fill-in-the-blank exercises (Neely & Cortes, 2009), concordancing tasks (Neely & Cortes, 2009; Salazar, 2014), writing exercises (Nation, 2001), or substitution tasks (Salazar, 2014).

### References

- Abal, S. (2016). Receptive and productive knowledge of discourse markers: A case study of ELT prospective teachers. Master of Art Thesis). Ankara: Gazi University Institute of Educational Sciences.
- Altenberg, B., & Tapper, M. (1998). The use of adverbial connectors in advanced Swedish learners' written English. In S. Granger (Ed.), *Learner English on computer* (pp. 80–93). London & New York: Longman.
- Aysu, S. (2017). The Use of Discourse Markers in the Writings of Turkish Students of English as a Foreign Language: A Corpus-Based Study. *Journal of Higher Education & Science*, 7(1).
- Appel, R., & Szeib, A. (2018). Linking adverbials in L2 English academic writing: L1-related differences. *System*, 78, 115-129.
- Aysu, S. (2017). The use of discourse markers in the writings of Turkish students of English as a foreign language: A corpus-based study. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*.
- Babanoğlu, M. P. (2012). A corpus-based study on Turkish EFL learners' written English: The use of adverbial connectors by Turkish learners. Unpublished PhD Dissertation. Çukurova University, Adana.
- Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1997). Writing narrative literature reviews. *Review of General Psychology*, 1(3), 311–320.
- Biber, D., Johansson, S., Leech, G., Conrad, S., & Finegan, E. (1999). *Longman grammar of spoken and written English*. Harlow: Pearson Education Limited.
- Blakemore, D. (2002). *Relevance and linguistic meaning: The semantics and pragmatics of discourse markers*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511486456>
- Bolton, K., Nelson, G., & Hung, J. (2002). A corpus-based study of connectors in student writing: research from the International Corpus of English in Hong Kong ICE-HK. *International Journal of Corpus Linguistics*, 7(2), 165–182.
- Carter, R. & McCarthy, M. (2006). *Cambridge Grammar of English*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Castele, A. V., & Collewaert, K. (2013). The use of discourse markers in Spanish language learners' written compositions. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 95, 550-556.
- Çam, M. (2019). The Use of Discourse Markers in Writing: EFL University Students' Production and Teachers' Perspectives (Doctoral dissertation, Marmara Universitesi (Turkey).
- Celce-Murcia, M. & Larsen-Freeman, D. (1999). *The Grammar Book*. Boston: Heinle & Heinle.
- Chen, C. (2006). The use of conjunctive adverbials in the academic papers of advanced Taiwanese EFL learners. *International Journal of Corpus Linguistics*, 11(1), 113-130.
- Cowan, R. (2008). *The teacher's grammar of English with Answers: A Course Book and Reference Guide*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Crewe, W. J. (1990). The illogic of logical connectives. *ELT Journal*, 44(4), 316-325.
- Çam, M. (2019). *The Use of Discourse Markers in Writing: EFL University Students' Production and Teachers' Perspectives* (Doctoral dissertation, Marmara Universitesi (Turkey).
- Çelik, C. (2022). A comparison of native and non-native speakers on the basis of the use and function of discourse markers in MA theses abstracts (Master's thesis, Başkent University, Institute of Educational Sciences).
- Demirel, E. (2015). Adverbial connector use in published academic research articles of Turkish NNES writers. *European Journal of Research in Social Sciences Vol*, 3(3).
- Denyer, D., & Tranfield, D. (2009). Producing a systematic review. In D. A. Buchanan & A. Bryman (Eds.), *The Sage handbook of organizational research methods* (p. 671-689). Sage Publications Ltd.
- Ersanli, C. Y. (2015). Insights from a Learner Corpus as Opposed to a Native Corpus about Cohesive Devices in an Academic Writing Context. *Universal Journal of Educational Research*, 3(12), 1049-1053.
- Field, Y., & Yip, L. (1992). A comparison of internal conjunctive cohesion in the English essay writing of Cantonese speakers and native speakers of English. *RELC Journal*, 23(1), 15-28.
- Field, Y., & Oi, Y. L. M. (1992). A comparison of internal conjunctive cohesion in the English essay writing of Cantonese speakers and native speakers of English. *RELC journal*, 23(1), 15-28.
- Finch, G. (2000). *Linguistic Terms and Concepts*. New York: St. Martin.
- Granger, S., & Tyson, S. (1996). Connector usage in the English essay writing of native and non-native EFL speakers of English. *World Englishes*, 15(1), 17-27.
- Göktaş, Y., Hasançebi, F., Varışoğlu, B., Akçay, A., Bayrak, N., Baran, M. & Sözbilir, M. (2012). Türkiye'deki eğitim araştırmalarında eğilimler: Bir içerik analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12, 177-199.
- Güneş, H. (2017). A corpus-based study of linking adverbials through contrastive analysis of L1/L2 PhD dissertations. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 9(2), 21-38.
- Halliday, M. K, & Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. London: Longman.
- Heino, P. (2010). Adverbial connectors in advanced EFL learners' and native speakers' student writing.
- Huddleston, R. & Pullum, G. K. (2002). *The Cambridge Grammar of the English Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kayonde, O. (2021). The use of connectors in argumentative writing by EFL undergraduate students from the University of Burundi: A quantitative analysis. *International Journal of Research in English Education*, 6(3), 1-20.
- Koç, F. Ş. (2018). Analysis of thematic patterns and cohesion in EFL learners' argumentative essays. Unpublished Master of Art thesis. Antalya University, Institute of Educational Sciences

- Köroğlu, Z. (2019). A corpus-based analysis: The types of transition markers in the MA theses of native speakers of English and Turkish speakers of English. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 15(2), 496-507.
- Lei, L. (2012). Linking adverbials in academic writing on applied linguistics by Chinese doctoral students. *Journal of English for Academic Purposes*, 11(3), 267-275.
- Liu, D. (2008). Linking adverbials: an across-register corpus study and its implications. *International Journal of Corpus Linguistics*, 13(4), 491-518.
- Matte, M. L. (2017). *A corpus-based study of connectors in student academic writing*. <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/179593/001067985.pdf?sequence=1>
- Miles, M. B., & Huberman A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Second Edition. California: Sage Publications
- Milton, J., & Tsang, E. (1993). A corpus-based study of logical connectors in EFL students' writing: directions for future research. In R. Pemberton, & E. S. C. Tsang (Eds.), *Studies in Lexis* (pp. 215-246). Hong Kong: The Hong Kong University of Science and Technology.
- Narita, M., Sato, C., & Sugiura, M. (2004, May). Connector Usage in the English Essay Writing of Japanese EFL Learners. In *LREC* (Vol. 27, pp. 1171-1174).
- Nation, I.S.P. (2001) *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: CUP
- Neely, E. & Cortes, V. (2009). A little bit about: analyzing and teaching lexical bundles in academic lectures. *Language Value*, 1(1), 17-38.
- Orhon, Y., Püren, D. K., & Güzel, E. (2018). A Corpus Linguistic Study on the Use of However in British Academic Spoken and Written English. *The Literacy Trek*, 4(2), 31-62.
- Özbay, A., Aydemir, T. & Pektaş A.Y. (2019). The Use of Adverbial Connectors in Academic Writings of Native and Non-native Speakers. In 8th International Conference on Narrative and Language Studies (Vol. 1, No. 1). May 2-3, 2019, Trabzon, Turkey <http://conference.nalans.org> ISBN: 978-605-031-979-8
- Özdamar, B. (2020). Discourse structure and Discourse markers in the Argumentative Essays of English and Turkish Language Teaching Students. Unpublished M.A. thesis. Ankara: Hacettepe University, Institute of Educational Sciences.
- Özer, H.Z. (2017). Discourse markers in EFL classrooms: A corpus-driven research. Unpublished M.A. thesis. Adana: Çukurova University, Institute of Social Sciences
- Özhan, D. (2012). A comparative analysis on the use of but, however, and although in the university students' argumentative essays: A corpus-based study on Turkish learners of English and American native speakers. Unpublished PhD Dissertation. Middle East Technical University. The Graduate School of Social Sciences.
- Peters, E. & Pauwels, P. (2015). Learning academic formulaic sequences. *Journal of English for Academic Purposes*, 20, 28-39.
- Petticrew, M., & Roberts, H. (2006). *Systematic reviews in the social sciences: A practical guide*. Malden, MA: Blackwell.
- Sabzevari, A., Haghverdi, H., & Biria, R. (2016). Sentence-initial conjunctive adverbials in academic articles written by native English speakers and Iranian EFL writers. *Modern Journal of Language Teaching Methods*, 6(5), 282.
- Salazar, D. (2014). *Lexical bundles in native and non-native scientific writing: Applying a corpus-based study to language teaching* (Vol. 65). Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Şimşek, T. (2015). The use linking adverbials in academic writing of Turkish EFL learners: A corpus-based implementation on the priming of contrastive adverbials. Unpublished M.A. thesis. Çukurova University, The Institute of Social Sciences.

- Simsek, M. R. (2018). Examining Turkish EFL learners' Use of Conjunctions: Their Merits and Limits in Persuasive Writing. *ERPA* 2018, 609.
- Tazegül, A. B. (2015). Use, misuse and overuse of 'on the other hand': A corpus study comparing English of native speakers and learners. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 2(2), 53-66.
- Topal, E. (2019). A corpus-based study in the usage of connectors in between the dissertations of the native speakers of English and Turkish speakers of English (Master's thesis, Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Uçar, S., & Yükselir, C. (2017). A Corpus-Based Study on the Use of the Logical Connector "Thus" in the Academic Writing of Turkish EFL Learners. *English language teaching*, 10(2), 64-72.
- Quirk, R., Greenbaum, S., Leech, G., & Svartvik, J. (1985). *A comprehensive grammar of the English language*. London: Longman.
- Yangın-Ersanli, C. (2015). Insights from a Learner Corpus as Opposed to a Native Corpus about Cohesive Devices in an Academic Writing Context. *Universal Journal of Educational Research*, 3(12), 1049-1053.
- Yeung, L. (2009). Use and misuse of 'besides': A corpus study comparing native speakers' and learners' English. *System*, 37(2), 330-342.
- Yıldırım, B. (2022). The Use of Discourse Markers in High School EFL Learners' Speech and Writing. Unpublished M.A. thesis. Istanbul Meedeniyet University, Institute of Graduate Studies

## Appendix

### Reviewed Studies

- Abal, S. (2016). Receptive and productive knowledge of discourse markers: A case study of ELT prospective teachers. Master of Art Thesis). Ankara: Gazi University Institute of Educational Sciences.
- Aysu, S. (2017). The Use of Discourse Markers in the Writings of Turkish Students of English as a Foreign Language: A Corpus-Based Study. *Journal of Higher Education & Science*, 7(1).
- Babanoğlu, M. P. (2012). A corpus-based study on Turkish EFL learners' written English: The use of adverbial connectors by Turkish learners. Unpublished PhD Dissertation. Çukurova University, Adana.
- Çam, M. (2019). The Use of Discourse Markers in Writing: EFL University Students' Production and Teachers' Perspectives (Doctoral dissertation, Marmara Üniversitesi (Turkey)).
- Çelik, C. (2022). A comparison of native and non-native speakers on the basis of the use and function of discourse markers in MA theses abstracts (Master's thesis, Başkent University, Institute of Educational Sciences).
- Demirel, E. (2015). Adverbial connector use in published academic research articles of Turkish NNES writers. *European Journal of Research in Social Sciences* Vol, 3(3).
- Güneş, H. (2017). A corpus-based study of linking adverbials through contrastive analysis of L1/L2 Ph.D. dissertations. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 9(2), 21-38.
- Koç, F. Ş. (2018). Analysis of thematic patterns and cohesion in EFL learners' argumentative essays. Unpublished Master of Art thesis. Antalya University, Institute of Educational Sciences.
- Köroğlu, Z. (2019). A corpus-based analysis: The types of transition markers in the MA theses of native speakers of English and Turkish speakers of English. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 15(2), 496-507.
- Orhon, Y., PÜREN, D. K., & GÜZEL, E. (2018). A Corpus Linguistic Study on the Use of However in British Academic Spoken and Written English. *The Literacy Trek*, 4(2), 31-62.
- Özbay, A., Aydemir, T. & Pektaş A.Y. (2019). The Use of Adverbial Connectors in Academic Writings of Native and Non-native Speakers. In 8th International Conference on Narrative and Language



- Studies (Vol. 1, No. 1). May 2-3, 2019, Trabzon, Turkey <http://conference.nalans.org> ISBN: 978-605-031-979-8
- Özdamar, B. (2020). Discourse structure and Discourse markers in the Argumentative Essays of English and Turkish Language Teaching Students. Unpublished M.A. thesis. Ankara: Hacettepe University, Institute of Educational Sciences.
- Özer, H.Z. (2017). Discourse markers in EFL classrooms: A corpus-driven research. Unpublished M.A. thesis. Adana: Çukurova University, Institute of Social Sciences
- Özhan, D. (2012). A comparative analysis on the use of but, however, and although in the university students' argumentative essays: A corpus-based study on Turkish learners of English and American native speakers. Unpublished PhD Dissertation. Middle East Technical University. The Graduate School of Social Sciences.
- Şimşek, T. (2015). The use linking adverbials in academic writing of Turkish EFL learners: A corpus-based implementation on the priming of contrastive adverbials. Unpublished M.A. thesis. Çukurova University, The Institute of Social Sciences.
- Simsek, M. R. (2018). Examining Turkish EFL learners' Use of Conjunctions: Their Merits and Limits in Persuasive Writing. ERPA 2018, 609.
- Tazegül, A. B. (2015). Use, misuse and overuse of 'on the other hand': A corpus study comparing English of native speakers and learners. International Online Journal of Education and Teaching (IOJET), 2(2), 53-66.
- Topal, E. (2019). A corpus-based study in the usage of connectors in between the dissertations of the native speakers of English and Turkish speakers of English (Master's thesis, Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Uçar, S., & Yükselir, C. (2017). A Corpus-Based Study on the Use of the Logical Connector "Thus" in the Academic Writing of Turkish EFL Learners. English language teaching, 10(2), 64-72.
- Yangın-Ersanli, C. (2015). Insights from a Learner Corpus as Opposed to a Native Corpus about Cohesive Devices in an Academic Writing Context. Universal Journal of Educational Research, 3(12), 1049-1053.
- Yıldırım, B. (2022). The Use of Discourse Markers in High School EFL Learners' Speech and Writing. Unpublished M.A. thesis. Istanbul Medeniyet University, Institute of Graduate Studies

## 77. The Awakening of Female Vorticism in Jessica Dismorr's Textual and Visual Representations<sup>1</sup>

Tuğba KARABULUT<sup>2</sup>

**APA:** Karabulut, T. (2023). The Awakening of Female Vorticism in Jessica Dismorr's Textual and Visual Representations. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (36), 1308-1320. DOI: 10.29000/rumelide.1369165.

### Abstract

Vorticism was a London-based avant-garde movement of art and literature in the early 20th century. Launched by Wyndham Lewis with "The Vorticist Manifesto" in 1914, Vorticism employed the depiction of an image's movement and exalted the dynamism of the wartime machine age. Inspired by Futurism and Cubism, Vorticism is often considered masculinist, excluding women from the textual and visual canons. The British avant-garde poet and artist Jessica Dismorr (1885-1939) was one of the two female members of Vorticism. She contributed to the movement with her textual and artistic representations from its commencement to its demise; however, she was long overlooked by literary and aesthetic critics. This article, from intertextual, aesthetic and feminist perspectives, investigates how the textual and visual narrators in Dismorr's prose-poems "June Night" (1915) and "London Notes" (1915) and her painting, *Abstract Composition* (c.1915) problematize the exclusion of women in London's male-dominated city and public spaces and argues the relationship between urbanization and "Female Vorticism."

**Keywords:** Jessica Dismorr, Female Vorticism, Feminist Urbanization, *Abstract Composition*, "June Night," "London Notes"

## Jessica Dismorr'un Yazınsal ve Görsel Yapıtlarında Kadın Vortisizmi'nin Uyanışı

### Öz

Vortisizm Londra merkezli bir sanat ve edebiyat akımı olarak 20. yüzyılın başlarında Londra'da ortaya çıkmıştır. Bu akım, 1914 yılında Wyndham Lewis tarafından "Vortisist Manifesto" ile başlamıştır. Vortisizm imgenin hareketini tasvir eder ve savaş zamanı makine çağının dinamizmini yüceltir. Fütürizm ve Kübizm akımlarından esinlenen Vortisizm, kadınları yazınsal ve görsel kanonun dışında bıraktığından, genellikle erkek merkezli bir hareket olarak değerlendirilir. İngiliz avangart şair ve yazar Jessica Dismorr (1885-1939) bu akımın iki kadın üyesinden biri olarak karşımıza çıkar. Dismorr, yazınsal ve görsel temsilleriyle, başlangıcından sonuna kadar bu harekete katkıda bulunmuş ancak edebiyat ve sanat eleştirmenleri tarafından uzun zaman göz ardı edilmiştir. Bu makale, Jessica Dismorr'un "Londra Notları" (1915) ve "Haziran Gecesi" (1915) adlı düzyazı şiirlerini ve *Soyut Kompozisyon* (c.1915) adlı tablosunu, metinler arası, estetik ve feminist açılardan inceler ve bu yapıtlardaki yazınsal ve görsel anlatıcıların, Londra'nın erkek egemen kentsel ve kamusal

<sup>1</sup> This article is the revised and expanded version of a paper presented at the 3rd International Congress of Women In A Global World (WGW2022), December 01-02-03, 2022, organised by İstanbul Topkapı University, İstanbul.

<sup>2</sup> Dr. Öğr. Gör., Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu (Ankara, Türkiye), tugbakarabulut26@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-5205-3273 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 01.08.2023-kabul tarihi: 20.10.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1369165]

mekanlarında kadının dışlanmasını nasıl sorunsallaştırdığını araştırır. Ayrıca bu makale kentselleşme ile “Kadın Vortisizmi” arasındaki ilişkiyi tartışır.

**Anahtar kelimeler:** Jessica Dismorr, Kadın Vortisizmi, Feminist Kentleşme, *Soyut Kompozisyon*, “Haziran Gecesi,” “Londra Notları”

## Introduction

Jessica Dismorr (1885-1939) was an English poet and artist of the early 20<sup>th</sup> century; she joined nearly every avant-garde group on the London scene between 1912 and 1937. After studying at the Slade School of Fine Art<sup>3</sup> in London between 1903 and 1906, she went to Paris to continue her artistic studies at the Académie de La Palette. Then, she returned to London and joined the Rebel Art Centre,<sup>4</sup> cofounded by Kate Lechmere, an English Cubist painter and Wyndham Lewis, a British writer and artist, in 1914, and became engaged with the development of the Vorticist movement. “Though the Rebel Art Centre lasted only four months, it produced *Blast* and inspired the Vorticist group, the most dynamic and innovative movement in modern English painting” (Meyers, 1983, p. 160).

The Rebel Art Centre was the place where, along with the British artist Helen Saunders, Dismorr became one of the two female artists to appear as formal signatories of the “Vorticist Manifesto.” Furthermore, as “two women amongst 11 disunited males” (Freeman, 2020, p. 134), Dismorr and Saunders were the fully paid-up members of the group, which was rare for women at that time. Dismorr was also the only female contributor to Group X, a short-lived British artistic movement founded in the 1920s, which was an attempt to revive Lewis’ Vorticist group after it was dissolved. As one of the few English artists, her textual and visual works composed in an abstract manner placed her exceptionally on the avant-garde map alongside her male contemporaries. Dismorr contributed to the movement through her textual and visual representations from its birth to its demise; however, she was long neglected and understudied by literary and aesthetic critics due to the lack of any surviving visual works by her as well as the scarcity of her archival documentation.

As a pioneering member of the Vorticist movement, she crafted poems, prose poems, essays and illustrations in the Vorticist journal *Blast* in 1915. She also produced essays, poems and prose poems in various avant-garde publications, such as *The Little Review*, *Rhythm*, *London Mercury* and *The Tyro*. Dismorr’s experiences with *Blast* and *Rhythm* as well as her influence within the Vorticist group made her a pioneer of British avantgarde; she mirrors the spirit of the innovative textuality and artistry of the 20<sup>th</sup> century. As Francesca Brooks notes:

Despite the limited body of her writing, with literary contributions to the modernist magazines *Blast* (1914-1915), *The Little Review* (1918-1919), *The Tyro* (1922) and the *London Mercury* (1935), Dismorr’s continued involvement in radical avant-garde movements is testament to her social and cultural commitment to, and engagement with, her historical moment. (Brooks, 2015, para. 2)

<sup>3</sup> See for more details about the Slade School of Fine Art and its graduates from <https://www.ucl.ac.uk/slade/about/history/> Accessed 20 May, 2023.

<sup>4</sup> See more details about the Rebel Art Centre at <https://www.tate.org.uk/art/art-terms/r/rebel-art-centre>

Dismorr's drawings and graphic illustrations were published both as separate images, such as *Izidora*, printed in *Rhythm*<sup>5</sup> in 1911 and as vertically placed images alongside some poems, such as *Study* along with Arthur Crosssthaite's "Songe d'Été" in *Rhythm* in 1911.<sup>6</sup>

Among her well-known semi-abstract paintings are *Landscape with Figures* (c.1911-1912); *Sunlight, Martigues* (c.1911-1912); *Night Scene, Martigues* (c.1911-1912); and several Pointillist<sup>7</sup> *Self-Portrait* works. Her three well-known abstract works are *Abstract Composition* (c.1915), *Related Forms* (1937), and *Superimposed Forms* (1938). Dismorr's paintings were displayed in various exhibitions. "Numerous key galleries and museums such as Pallant House Gallery have featured Jessica Dismorr's work in the past" ("Biography of Jessica Dismorr," para. 1.)<sup>8</sup> The most recent exhibition was held between in 2019-2020 at the Pallant House Gallery in England, entitled "Radical Women: Jessica Dismorr and Her Contemporaries,"<sup>9</sup> curated by Alicia Foster. According to Jo Freeman,

Foster presents a fascinating visual and intellectual panorama that not only reasserts the presence of Dismorr as a versatile artist in her milieu, but also shows her to have been a gifted. . . writer and a knowledgeable bibliophile. . . she invigorates a complex period in life and art with a swathe of new information, and the history of women in British art during the mid-20<sup>th</sup> century will be richer for it. (Freeman, 2020, p. 134)

The exhibition attempted to "reposition her as an important artist, and explored how Dismorr and her female contemporaries engaged with modernist literature and radical politics through their writings, paintings, sculptures, graphic art and archival materials" (2019, para. 17). Even though little of her Vorticist work survives, Jessica Dismorr contributed to the Britain's avant-garde milieu through her unique feminist-vorticist practices in the early 20<sup>th</sup> century.

This paper, from the feminist and aesthetic perspectives and through an intertextual analysis, investigates how the narrators in Dismorr's two selected prose texts "London Notes" (1915) and "June Night," (1915) and her iconic painting, *Abstract Composition* (c.1915), which seems to be visually and thematically analogous to these two poems, problematize the masculinist urbanization and the exclusion of women in metropolitan city spaces. It is also argued that Dismorr's textual and visual narrators challenge the male centric logic by employing Vorticist concepts for the feminist purposes, and suggest a new feminist approach, "Female Vorticism." What visual and textual narrators imagine is the urban spaces in which women can be free in their own creativity outside of the gender-based expectations and oppressions. Furthermore, Dismorr's other selected artworks, namely *Related Forms* and *Izidora* will also be analyzed through their intertextual relations to the arguments.

<sup>5</sup> *Rhythm* is an avant-garde literary magazine edited by the short-story writer Katherine Mansfield and her partner, the literary critic John Middleton Murry" (para. 4), Nicola Homer, 2019. <https://www.studiointernational.com/jessica-dismorr-and-her-contemporaries-review-pallant-house-gallery-chichester>

<sup>6</sup> See the full content of *Rhythm* 1911-1913, edited by Murry, John Middleton, which includes Dismorr's drawing, *Study*, alongside of Arthur Crosssthaite's Songe d'Été on page 13 of the Modernist Journal Project, <https://modjourn.org/issue/bdr433383/>

<sup>7</sup> Pointillism is a style marked by using many small points of color to form an image. See Dismorr's Pointillist *Self-Portrait* (1924) at <https://collections.vam.ac.uk/item/O1037042/self-portrait-watercolour-dismorr-jessica/>

<sup>8</sup> See for more details, "Biography of Jessica Dismorr," at *MutualArt*, <https://www.mutualart.com/Artist/Jessica-Dismorr/67E92A418C11C886/Biography>

<sup>9</sup> See more details about the exhibition, "Radical Women: Jessica Dismorr and her Contemporaries," curated by Alicia Foster in partnership with *Pallant House Gallery*, held between 2 November 2019 and 23 February 2020 at <https://pallant.org.uk/perspectives-shelf-life-catalogues/>

## 1. A Brief Overview of Vorticism

Vorticism was a short-lived but influential British avant-garde movement in art and literature that emerged with the publication of the Vorticist journal *Blast* by Wyndham Lewis in 1914. Opposing to the sentimentality of the 19<sup>th</sup> century, Vorticism exalted the energy of machine technology. Aiming to relate art and literature to industrialization and urbanization, the movement embraced the dynamism, energy and technological advancements of the modern world. The Vorticist ideas and practices were experimented with by various painters and sculptors, such as Wyndham Lewis, Umberto Boccioni, William. Roberts, and Henri Gaudier-Brzeska and poets, such as Ezra Pound, T.S. Eliot, Hilda Doolittle and Jessica Dismorr.

Italian Futurist artist Umberto Boccioni suggests that “All creative art emanated from an emotional vortex” (1914, as cited in “Vorticism: The Style That Never Existed,” 2000, para. 1). In the first issue of *Blast*, Wyndham Lewis defines the “Vorticist” as follows: “You think at once of a whirlpool. At the heart of the whirlpool is a great silent place where all the energy is concentrated; and there at the point of concentration is the Vorticist” (1914, as cited in Solomon, 2022, para. 5). The Vorticist artists used angular, diagonal, sharp and dynamic forms to emphasize the energy, velocity and dynamism of the era while the Vorticist poets aimed to compress the image and its movement through words. Engulfing the viewer into the focal point of vortex, Vorticist works focused on the experimental depiction of an image’s movement.<sup>10</sup>

Related with the catastrophic effects of WWI as well as the use of mechanization brought about by the industrial age, Vorticism was initially inspired by the Italian Futurism, a literary and aesthetic movement launched by the publication of “The Futurist Manifesto” by Filippo T. Marinetti in *Le Figaro* in 1909. Marinetti and his contemporaries outlined their Futurist ideas as misogyny, anti-feminism, admiration of war, hyper-masculinity, velocity, mechanization, and violence in the “Futurist Manifesto.” Like the Futurists, Vorticists also rejected the traditional forms by using straight lines and circles, evoking motion and the mechanical age in their artworks and an unusual typography and free verse in their textual works, but Vorticism focused on directing to the centre of the word and image. Vorticism was also influenced by the French Cubism; it merged Cubist fragmentation of reality with sharp-edged imagery derived from machines, the industrial age, and urbanization, but featured the form of geometric style that inclines towards abstraction, an artistic form that depicts the scenes or objects using symbols and abstract elements to create an overall composition in a vibrant way, and intends to convey emotions to express an idea.

Thus, Vorticists wished to go beyond Futurism and Cubism; they used deformed human silhouettes with sharp geometric shapes and a limited number of colours to depict the effects of war and the industrial age on individuals and human personality. An intriguing difference between Futurism and Vorticism is that while Futurists depicted the effects of WWI, industrialization and mechanization as positive phenomena, Vorticists often depicted their negative effects on human life and personality. Moreover, contrary to the stillness of Cubism, Vorticism favoured motion and dynamism. Therefore, Vorticism not only synthesized Futurism and Cubism, but also brought a different state-of-mind and a new way of art

<sup>10</sup> See, for example, Wyndham Lewis’ *The Dancers* at <https://artuk.org/discover/artworks/the-dancers-study-for-kermesse-233022>. In the painting, there is a focal point, drawing the viewer into the vortex and the three figures are moving and turning around it.

and literature responsive to the modern cities and mechanization, which helped to develop the English avant-garde in the wake of modernism.

## 2. Female Vorticism and Exclusion of Women

In the pre-WW I avant-garde coterie, there was a general view that women were less able to be artists. Thus, the avant-garde movements of the early modernist period often excluded women from the canon of visual and textual production. Like Futurism and Cubism, which often excluded women from the literary and artistic canon, Vorticism is often considered masculinist in literature and art. As for the neglect of women in the artistic canon, Linda Nochlin, in her influential essay, "Why have There Been No Great Women Artists," responds to her titular question as follows:

The fault lies not in our stars, our hormones, our menstrual cycles, or our empty internal spaces, but in our institutions and our education - education understood to include everything that happens to us from the moment we enter this world of meaningful symbols, signs, and signals. (Nochlin, 1971, p. 5).

The early 20<sup>th</sup> century was a time when the suffragette movement started to grow in many countries through the protests and struggles of women activists, who fought for women's voting rights as well as their equality and liberation in social, artistic and literary realms. Jane Beckett and Deborah Cherry claim that "Vorticism was the only avant-garde grouping in Western Europe before 1914 to include women among its members" (1998, p. 36). However, the French poet Valentine de Saint-Point also had close engagements with Futurism in the 1910s; she penned the "Manifesto of Futurist Woman" in 1912 as a response to Marinetti's Futurist ideas.<sup>11</sup> Helen Jaskosky notes that she was "the first woman to make a rejoinder to Marinetti and the one most related to [Mina] Loy's work" (1993, p. 349). Likewise, the British avant-garde poet and artist Mina Loy's poems, such as her experimental poem "Lions' Jaws" (1919) also feature the Futurist practices of Marinetti. As Virginia Kouidis suggests, it was the Futurist movement that "awakened Mina Loy to the potentialities of the self, the need to reject the structures of the past, and the availability of new poetic forms for discovering and expressing her freedom" (1980, 170).

Based on art critiques, four Vorticist women artists, Jessica Dismorr, Helen Saunders, Kate Lechmere and Dorothy Shakespear appear in accounts of the movement. However, as the only two female signatories of the movement, Dismorr and Saunders come to prominence with their distinctive works since the last two detached from the movement soon afterward.

In 1961-62, British artist William Roberts illustrated the reunion of the canonical Vorticists to depict the celebration of the first issue of *Blast* at a French restaurant in The Hotel de la Tour Eiffel in London: *The Vorticists at the Restaurant de la Tour Eiffel: Spring 1915*.<sup>12</sup> This composition depicts how women are excluded from the Vorticist group, reproduced in Figure 1

<sup>11</sup> See the full version of Valentine de Saint-Point's "Manifesto of Futurist Woman (Response to F. T. Marinetti)" (1912) at <http://mariabuszek.com/mariabuszek/kcai/DadaSurrealism/DadaSurrReadings/FtrstWoman.pdf>

<sup>12</sup> In the early 1900s, The Hotel de la Tour Eiffel in London was known as the centre for the Imagist poets including Ezra Pound, Hilda Doolittle and William Carlos Williams.



Figure 1. *The Vorticists at the Restaurant de la Tour Eiffel: Spring, 1915* by William Roberts (1961-62).

In Roberts' painting, there is a crowded table. At the front and centre are Wyndham Lewis in a black hat and William Roberts, the painter with Ezra Pound to the left. Their backs are turned to the door. Frederick Etchells is holding the first issue of *Blast* and Edward Wadsworth is sitting next to him. Standing to the right is Rudolph Stulik, the owner of the restaurant, serving the dessert to the group. It is obvious that the men leave no seats at the table for the women standing in the doorway. They are Jessica Dismorr and Helen Saunders. They are situated at the back of the artwork, which shows their subaltern status. As Cottrell also suggests, "Roberts is deliberately positioning them as peripheral and perhaps therefore he viewed them as less important members of the Vorticist group" (2013, pp. 8-9). The two female figures are shown as a late arriving couple and separated from the inner circle of the group as if they were liminal figures.

As it can be seen in this canonical painting, depicting the Vorticists by a Vorticist artist, the only female contributors to the movement are excluded from the main group although they were the fully paid-up pioneers of the movement. Here, Dismorr's clutching her purse is also ironic as she was giving financial support to the group at that time. Saunders, next to her, is holding a copy of *Blast*. All the figures look cartoonish with their large eyes, short necks, and unnatural facial complexions. However, it definitely seems to be a climactic moment in their lives when they were hopeful that the movement would have a permanent effect on the British avant-garde.

### 3. Dismorr's Vorticist Artistry

In a coterie of male Vorticists, Jessica Dismorr produced a remarkable body of textual and artistic works. Challenging the male-dominant ideologies and synthesizing Vorticism with feminist trajectories, Dismorr obviously deserves more recognition. She takes the movement one step further and repositions Vorticist ideologies through her textual and artistic works by suggesting a feminist approach towards urbanization and metropolitan city spaces.

Historian Miranda Hickman defines Dismorr's attachments with the masculinist artistic spaces as "countered effects of 'Prettiness' that suggested feminine weakness and inferior artistry" (2013, p. 122). As Hickman also suggests, the Vorticist ideology offers Dismorr "the free navigation of such city spaces, at this time marked masculine. . . through gestures, perspectives and qualities associated with its masculinity" (Hickman, 2013, p. 121).

There are two well-known abstract paintings by Dismorr that have survived from that period: *Abstract Composition* (1915) and *Related Forms*. (1937). It is thought that her other artworks were destroyed after her suicidal death in 1939 because they were thought to have reflected the artist's sanity. *Abstract Composition* is the most notable one, reproduced in Figure 2:

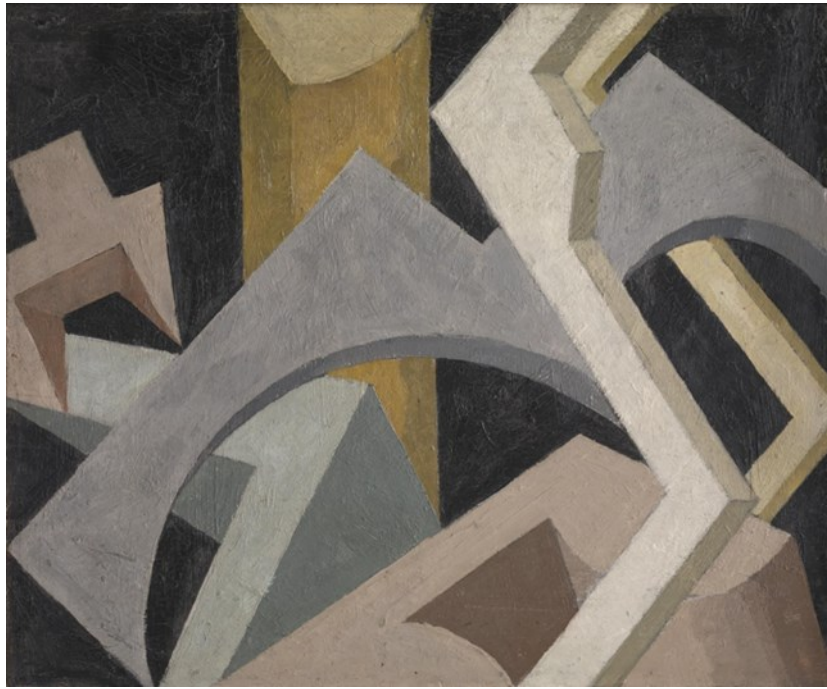


Figure 2. *Abstract Composition* by Jessica Dismorr (c.1915).

*Abstract Composition* is a three-dimensional piece. It features a series of pastel-coloured geometric forms, evoking architectural components. The sharp-edged nested forms are set against a black background. The dark yellow triangular prism with an arched-side provides a vertical focus, the vortex, and divides the composition into two sections. At first, it evokes Futurist and Cubist works, but it is different. The nested geometric forms neither touch each other nor are separated, which gives a sense of compressed motion. The forms are floating in non-gravitational space. The architectural fragments create a sense of the illusion of depth and movement. Thus, Dismorr portrays us an imaginary and boundless space, outside the man-made comfort zone.

Dismorr's textual works problematize the dynamic connection between abstraction and materiality. In her poetic works, she introduces abstraction as a strong tool to reconceptualize the connection of art to the material world. While her narrators direct us to think of the modern cities and urbanization within the abstract process of thinking, she dramatizes the masculinist landscape architecture in London. As Brandon Truett suggests:



Dismorr endeavors to represent the abstract as though it were material. She crafts figures of permeability and excess though which the ostensibly antithetical ideas of the material and the abstract intersect, in this way posing abstraction as a powerful tool to reconceptualize art's relation to the material world. (Truett, 2021, p. 191)

In her later abstract painting *Related Forms*, the pastel-coloured geometric forms are illustrated in different shapes as if they are completing one another, reproduced in Figure 3:



Figure 3. *Related Forms* by Jessica Dismorr (1937).

In *Related Forms*, the shades of blues and browns and the white color represent abstract forms in different but similar shapes. The geometric shapes have feminine-looking forms, floating freely on a lighter brown background. Both artistic works have hints of buildings, architectural structures, and metropolitan city spaces of the modern world, which can be intertextually connected to Dismorr's two prose poems, "June Night" and "London Notes."

#### 4. Female Vorticism in Dismorr's Prose Poetry

As a founding female member of Vorticism, Dismorr contributed to the movement with not only aesthetic, but also textual works, which disentangles her from her contemporaries. She contributed to the second issue of *Blast*, the "War Number," published in July 1915, with her six prose-poems and a number of illustrations in the "Poems and Notes."<sup>13</sup> Dismorr's prose poems "June Night" and "London Notes," published in that issue, are composed in the form of a short narrative like a vignette.

##### 4.1. A Woman's Night-Time Freedom in "June Night"

"June Night" recounts the female narrator's bus ride through London. The narrator depicts the perilous atmosphere of the metropolis from the top of a crowded bus in London. The text opens with these words:

<sup>13</sup> See the cover page and the full content of *Blast* "War Number," June 1915, including Dismorr's six poems in "Poems and Notes," pp. 65-69, at [https://monoskop.org/images/c/c1/Blast\\_2.pdf](https://monoskop.org/images/c/c1/Blast_2.pdf) "June Night" is on pp. 67-68 and "London Notes" pp. 66.

“Rodengo calls for me at my little dark villa. I am waiting with happiness and amiability tucked up in my bosom like two darling lap-dogs” (lines 1-2). The female narrator is picked up and accompanied by a man, Rodengo, who is soon to be dismissed. What is intriguing in the opening lines is the intertextual analogy to what Kate Lechmere, who did not sign the manifesto, commented on the two female signatories to the Art Historian Richard Cork. Lechmere describes Dismorr and Saunders as “little lapdogs who wanted to be Lewis’ slaves and do everything for him” (Lechmere, as cited in Peppin, “Women that a Movement Forgot: The Vorticists I, 2011, para. 1). Here, the narrator satirically refers to Lechmere’s disrespectful epithet through graphic descriptions to critique the perception of society towards Vorticist female artists.

Dismorr’s narrator rejects the romantic and protecting male accompaniment by saying “you are too conspicuous for day-light,” (line 6) and “you are an indispensable adjunct of the scenery” (lines 7-8). With her satirical words, “Your blindness, my friend, Rodengo, is your most intelligent attribute” (line 14), she ridicules her male partner’s intellectuality. In her words, “No 43 bus” “float[ing] towards [her] like a luminous balloon” (lines 9-10), the word “float” can be metaphorically associated with both the Vorticists’ idea of velocity and Dismorr’s two arts works, *Abstract Composition* and *Related Forms* as the tableau in these paintings also looks as if floating. Likewise, her words “Swiftness at least is exquisite” (line 12) satirically and metonymically represent the Vorticists’ idea of motion. She wants to escape from both the crowd of the modern city and her partner’s tedious romanticism, saying “I want to escape. . . [Rodengo] will not stop warbling his infuriating lovesongs” (lines 23-24). Rodengo says: “Che, che, la donna” (line 30),<sup>14</sup> which connotes that Rodengo is probably an Italian singer. Here, the narrator might be satirically referring to Italian Futurism by choosing an Italian partner.

Bored of his company (“you bore me,” line 31), the narrator says, “Surely I have had enough of romanticism” (line 15). She wants to take a risk and discover the city’s hidden and mysterious places by using expressions such as “mews and by-ways” (line 38), “the unplumbable depths” (line 50) and “widening circles of alarm” (line 51). She imagines herself as an independent woman in the modern urban city and is in search of her identity. She defines herself as a “strayed Bohemian” (line 52), “half-sordid” (line 52) and “half-fantastic” (lines 52-53). She wants to “wander in the precincts of stately urban houses” (lines 42-43). Finally, in the concluding stanza of the text, the narrator repudiates the protecting and romantic male figure and abandons him, saying “Rodengo, you have long disappeared” (line 56) and abandons her chaperon by saying I “I am not returning that way” (line 59). Her feminist denial of the Vorticist masculinity appears as a lone, flaneur and liberated woman in the metropolitan spaces of London. Her words, “At the next arret I leave you my friends” (lines 35-36) represent Dismorr’s split from her Vorticist male contemporaries and their masculinist ideas. Then, she leaves the bus and discards Rodengo by saying “I leave you Rodengo with the rose in your ear I escape from the unmannerly throbbing vehicle” (lines 36-37).

From the aesthetic perspective, an intriguing analogy to “June Night” is its intertextual connection to her artwork *Related Forms*. The vocal narrator’s words, “I seek the profoundest teachings of the emotion. I feel the emotion of related shapes” (lines 54-55) evoke her painting *Related Forms*. From the stylistic manner, the sentences are written without internal punctuation and with textual gaps, which represents the feminine-looking floating objects in the artwork. In addition, the narrator satirizes the “discipline of ordered plasters and porticoes” (lines 47-48) to draw attention to the abstract art. In this

<sup>14</sup> The lyrics “Che, che la donna” is Italian meaning “That woman.”

context, the narrator's "related shapes" also evoke Dismorr's *Abstract Composition*. The objects are floating in non-gravitational space, which creates a sense of liberation for women.

From the intertextual aspect, another aesthetic analogy depicting women's liberation is Dismorr's *Izidora*,<sup>15</sup> a 1911 illustration published in *Rhythm*. In this work, Dismorr portrays Isadora Duncan, an American dancer and a pioneer of modern expressive dance, whose performances helped to free ballet from its conventional restrictions. The image depicts modern dance with liberated rhythms by alternating black and white colours, as reproduced in Figure 4:



Figure 4. *Izidora* by Jessica Dismorr (1911).

As a reaction to the common idea, which Yılmaz, in her article, "Virginia Woolf's *The Voyage Out*: Carnivalization of Gender Spaces," also notes, "a woman can never be free in a world that is constructed according to the masculine values" (Yılmaz, 2021, p. 104), Dismorr illustrates *Izidora* to depict a female image seeking for a space where she can be free corporeally and mentally in a patriarchal world. This argument evokes the narrator of "June Night," who looks for a liberated space in London's masculinist urban public spaces.

The narrator's lone experience of this night-time freedom on the London streets sounds surreal, enthusiastic and evolutionary; it brings her an identity reformation with a heightened level of consciousness, and makes her more powerful in the society she lives in; she breaks her boundaries, challenging the patriarchal logic of perception against women.

#### 4.2. Feminist Urbanization in "London Notes"

Dismorr's prose poem "London Notes" was published as the second poem in the same section of *Blast 2* in 1915. It is a chorographical map that portrays London's metropolitan city spaces. The text consists of seven fragmentary sections, each of which charts a notable landmark in London. Thus, on the surface,

<sup>15</sup> The illustration *Izidora* was published in *Rhythm, Art, Music, Literature Quarterly*, p. 20, London: The Saint Catherine Press, Autumn 1911. Modernist Journal Project, modjournal.org, [https://www.flashpointmag.com/Jessica\\_Dismorr\\_writings.htm](https://www.flashpointmag.com/Jessica_Dismorr_writings.htm)

the text is a chorographical description of London that graphically maps the urban public spaces. It also gives the sense of an urban satire based on the observations and experiences of the female narrator on London metropolis. The fragmentary sections are consecutively, "In Park Lane," "Hyde Park," "British Museum," "Egyptian Gallery," "Reading-Room," "Piccadilly," and "Fleet Street." However, from a deeper perspective, the text is not only a guide; it is a satirical critique of the British literary and artistic ideologies of that time, which exclude women from society and the avant-garde circle. Through the depictions of the landmarks of London, the narrative voice repositions a feminine masculinity for the public spaces, often perceived as masculine. Thus, the text stands out as a response to the avant-garde urbanization that is often associated with men. The narrator depicts these particular landmarks from a feminine perspective; she illustrates the buildings and architectural zones by both feminizing and from time to time anonymizing them in order to save them from their masculine outfit.

The poem begins with the portrayal of a feminized image of a male figure: "Long necked feminine structures support almost without grimacing the elegant discomfort of restricted elbows" ("In Park Lane," lines 1-2). Against the perception of the city as a masculine sculpture, even a Cubist construction, the narrator depicts a duality of gender by juxtaposing the masculine and the feminine to ironize the machine-like urban landscapes and feminizes them. Analogously, the phrase "delicate fingers" ("Piccadilly," line 3) highlights the feminist perception of the narrator. Here, the narrator's aim is to stress the view that art and architecture have no gender. Rejecting the traditional notions of masculinity and patriarchy, she suggests a feminine urbanization. The arguments in this poem could also be connected to *Related Forms*, which looks feminine in terms of shades and shapes and the soft tones of the colours. The female narrator satirizes masculine-looking Futurist-Cubist architectural and urban elements by depicting them with fancy words: "Gigantic cubes of iron rock" ("British Museum," "line 1), "angular volatile shapes" ("British Museum," line 3) and "Monstrous human heads"<sup>16</sup> ("Egyptian Gallery," line 3). Dismorr's narrator's drift from "Park Lane" to "Fleet Street" portrays a satirical feminist survey and observation on the masculine-looking buildings and architectural structures in the male-dominated metropolitan city spaces of London.

## Conclusion

The pre-WW I period led to major changes in the fields of art and literature. The catastrophic effects of war caused many artists and writers to reshape the understanding of architecture, industrialization, mechanization and urbanization. In such a special panorama, Jessica Dismorr stands out as a progressive writer and artist of the early 20<sup>th</sup> century. She occupies a unique place in literature and art of the avant-garde circle. As a female Vorticist, Dismorr contributes to the movement with her poetry and artworks, challenging the masculinist traditions of that time. Through her close engagement with the avant-garde ambiance, she synthesizes Futurism and Cubism with Vorticism and reconceptualizes Vorticist ideas from a feminist perspective, developing a philosophy to transform masculinist ideologies in metropolitan cities and public spaces of London. Taking Vorticism one step further, Dismorr suggests a new form: Female Vorticism, which disengages her from her male contemporaries.

While Dismorr's textual works feature untraditional narrative structures with unusual typography and non-standard punctuation and spacing patterns as well as an idiosyncratic narration style embedded

<sup>16</sup> The "Monstrous human heads" evokes the Belgium artist Henri Gaudier-Brzeska's vorticist sculpture *Hieratic Head of Ezra Pound*. See the sculpture at <https://www.artsy.net/artwork/henri-gaudier-brzeska-hieratic-head-of-ezra-pound>

with illustrations and drawings, her abstract and semi-abstract paintings as well as her drawings that are placed alongside poems in the avant-garde publications mirror the spirit of the era.

Dismorr's *Abstract Composition* and *Related Forms* intertextually represent the visual analogies of her two prose poems, "June Night" and "London Notes." In this study, I would argue that Dismorr's textual and artistic narrators, giving an example of London's male-dominated city and public spaces, wander an imaginary space where women can gain their autonomy to be independent both in the urban spaces, and from a wider perspective, within the literary and artistic canons outside of the gender-based norms of society. Her literary and artistic works illuminate the fact that art and architecture have no gender and that the presence of women cannot be ignored in the new modern world.

### References

- Beckett J. and Cherry, D. (1998). *Modern women, modern spaces: Women, metropolitan culture and vorticism*. (1998). Kate Deepwell (Ed.), Manchester: Manchester University Press.
- "Biography of Jessica Dismorr." <https://www.mutualart.com/Artist/Jessica-Dismorr/67E92A418C11C886/Biography> Accessed on 15 June, 2023.
- Brooks, J. (2015). Jessie Dismorr: Walking and rewriting London. *Flashpoint Magazine: a Journal of the Arts and Politics*, (17), Spring 2015. [https://www.flashpointmag.com/Francesca\\_Brooks\\_Jessie\\_Dismorr\\_Walking\\_and\\_Rewriting\\_London.htm](https://www.flashpointmag.com/Francesca_Brooks_Jessie_Dismorr_Walking_and_Rewriting_London.htm) Accessed on 10 July, 2023.
- Cottrell, J. (2013). *Into the female vortex: Why Jessica Dismorr and Helen Saunders can be considered as central figures within the vorticist movement*. [Undergraduate Dissertation, Birkbeck College, University of London].
- De Saint-Point, V. "Manifeso of futurist woman (Response to F. T. Marinetti)" (1912). <http://mariabuszek.com/mariabuszek/kcai/DadaSurrealism/DadaSurrReadings/FtrstWoman.pdf> Accessed 17 May, 2023.
- Dismorr, J. *Abstract Composition*. (c.1915). <https://www.tate.org.uk/art/artworks/dismorr-abstract-composition-t01084> Accessed 30 May, 2023.
- Izidora*. (1911). [https://www.flashpointmag.com/Jessica\\_Dismorr\\_writings.htm](https://www.flashpointmag.com/Jessica_Dismorr_writings.htm) Accessed 28 May, 2023.
- "June Night." (1915). *Blast*, (2), 67. London: John Lane, The Bodley Head.
- Landscape with Figures* (c.1911-1912). <https://artuk.org/discover/artworks/landscape-with-figures-72090> Accessed 12 June, 2023.
- "London Notes." (1915). *Blast*, (2), 65-66. London: John Lane, The Bodley Head.
- Night Scene, Martigues*. (1911-1912). <https://www.mutualart.com/Artwork/Night-Scene--Martigues/D6CC9C082D2795A0> Accessed 19 June, 2023.
- Related Forms*. (1937). <https://www.tate.org.uk/art/artists/jessica-dismorr-1012> Accessed 21 June, 2023.
- Self-Portrait* (1914). <https://collections.vam.ac.uk/item/O1037042/self-portrait-watercolour-dismorr-jessica/> Accessed 18 June, 2023.
- Sunlight, Martigues* (c.1911-1912). <https://www.mutualart.com/Artwork/Sunlight-Martigues/C15B966055A5FBFF> Accessed 18 June, 2023.
- Superimposed Forms*. (1938). <https://artuk.org/discover/artworks/superimposed-forms-34002> Accessed 20 June, 2023.
- Freeman, J. (2020). Radical women: Jessica Dismorr and her contemporaries. Pallant House, Chichester, *The British Art Journal*, (20)3, 134.

- Gaudier-Brzeska, H. (1914). *Hieratic Head of Ezra Pound*. <https://www.artsy.net/artwork/henri-gaudier-brzeska-hieratic-head-of-ezra-pound>. Accessed 16 May, 2023.
- Hickman, M. (2013). The gender of vorticism: Jessie Dismorr, Helen Saunders, and vorticist feminism. In *Vorticism: New perspectives*, Mark Antliff and Scott W. Klein (Eds), Oxford: Oxford University Press, 119-136.
- Jaskosky, H. Mina Loy Outsider artist. (1993). *Journal of Modern Literature*, (18)4, Fall 1993, 349-368.
- Kouidis, V. (1980). *Mina Loy: American modernist poet*. Baton Rouge: Louisiana State University Press.
- Marinetti, F. T. (1909). "The founding and manifesto of futurism." *Futurism: An anthology*. Lawrence Rainey, et al. (Eds.). Yale University Press, 2009, 49-55.
- Meyers, J. (March 1983). Kate Lechmere's "Wyndham Lewis from 1912." *Journal of Modern Literature*. Indiana University Press. (10)1, 158-166.
- Lewis, W. (July 1915) *Blast: Review of the great English vortex*. (Ed.) W. Lewis. [https://monoskop.org/images/c/c1/Blast\\_2.pdf](https://monoskop.org/images/c/c1/Blast_2.pdf) Accessed 12 March, 2023.
- *The Dancers*. (1912). <https://artuk.org/discover/artworks/the-dancers-study-for-kermesse-233022> Accessed 12 April, 2023.
- "The radical vorticist manifesto." (June 1914). W. Lewis. (Ed.). *Blast*, (1), London: John Lane, The Bodley Head. [https://writing.upenn.edu/library/Blast/Blast1-1\\_Manifesto.pdf](https://writing.upenn.edu/library/Blast/Blast1-1_Manifesto.pdf) Accessed 12 April, 2022.
- Nochlin, L. (January 1971). "Why have there been no great women artists?" ARTnews. [https://www.writing.upenn.edu/library/Nochlin-Linda\\_Why-Have-There-Been-No-Great-Women-Artists.pdf](https://www.writing.upenn.edu/library/Nochlin-Linda_Why-Have-There-Been-No-Great-Women-Artists.pdf). Accessed 18 May, 2023.
- Peppin, B. (Summer 2011). "Women that a movement forgot: The vorticists I." *Tate Etc*. [https://www.flashpointmag.com/Kate\\_Lechmere\\_main.htm](https://www.flashpointmag.com/Kate_Lechmere_main.htm) Accessed on 17 July, 2023.
- "Perspectives," "Radical Women: Jessica Dismorr and her contemporaries, Exhibition 2 Nov 2019-23 Feb 2020." (2020). <https://pallant.org.uk/perspectives-shelf-life-catalogues/> Accessed on 10 June, 2023.
- Roberts, W. (1961-62). *The Vorticists at the Restaurant de la Tour Eiffel: Spring, 1915*. Courtesy of Tate, London. <https://www.tate.org.uk/art/artworks/roberts-the-vorticists-at-the-restaurant-de-la-tour-eiffel-spring-1915-t00528> Accessed on 19 June, 2023.
- Solomon, T. (2022). A lost masterpiece from a British avant-garde movement will go on display in London. <https://www.artnews.com/art-news/news/lost-vorticist-masterpiece-discovered-courtauld-1234637123/> Accessed 14 July, 2023.
- Truett, B. (2021). Materialities of abstraction: Jessie Dismorr's *Poems*, transatlantic modernism, and feminist poetics. *Twentieth-Century Literature*, 67(2), 191-214.
- "Vorticism: The style that never existed. (2020, June 8). <https://arthive.com/encyclopedia/102~Vorticism> Accessed 12 July, 2023.
- Yilmaz, V. B. (2021). Virginia Woolf's *The Voyage Out*: Carnivalization of gender spaces. *Journal of Narrative and Language Studies*. (9)16, 96-105.

## 78. A Cross-Cultural Analysis of a Turkish EFL Textbook: Hu and McKay's Analytic Framework

Monireh Azimzadeh YİĞİT<sup>1</sup>

Emrah DOLGUNSÖZ<sup>2</sup>

**APA:** Yiğit, M. A. & Dolgunsöz, E. (2023). A Cross-Cultural Analysis of a Turkish EFL Textbook: Hu and McKay's Analytic Framework. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (36), 1321-1332. DOI: 10.29000/rumelide.1369167.

### Abstract

Due to rapid globalization, culture is an essential element of foreign language pedagogy. Cross-cultural communication and foreign language learning have become increasingly important since it provides the common basis for intercultural contact. Textbooks are crucial pedagogical resources in the EFL context since they are the primary sources of building intercultural understanding. The main purpose of this study was to explore how a local Turkish EFL textbook presented interlingual and intercultural diversity in Turkish EFL classrooms. Hu and McKay's (2014) analytic framework was adopted to investigate the linguistic and cultural contents of the textbook. The findings revealed that the textbook needed more group work activities, which does not promote communication enough. In addition, the cultural content was dominated by the native culture (Turkish). In the textbook, mainstream contexts (i.e., family, school, holidays) along with local Turkish cultural elements formed the majority of the settings. In addition, places, names, and events were mainly from Türkiye, while these elements from other cultures, including Anglo-American, were limited. Finally, cross-cultural conversations were included; however, the topics chosen were about Türkiye and popular culture. These findings were discussed regarding cross-cultural communication, EIL and practical ELT pedagogy.

**Keywords:** EFL, culture, textbook, ELT

## Bir Türk EFL Ders Kitabının Kùltürler Arası Bir Analizi: Hu ve McKay'in Analitik Çerçevesi

### Öz

Günümüzde kùltür, hızlı küreselleşme nedeniyle yabancı dil pedagojisinin temel bir unsurudur. Kùltürler arası iletişim ve yabancı dil öğrenimi, kùltürlerarası temas için ortak bir temel sağladığı için giderek daha önemli hale geldi. Kùltürlerarası anlayış oluşturma birincil kaynakları oldukları için ders kitapları EFL bağlamında çok önemli pedagojik kaynaklardır. Bu çalışmanın temel amacı, yerel bir (Türkiye) EFL ders kitabının Türk EFL sınıflarında diller arası ve kùltürlerarası çeşitliliği nasıl sunduğunu keşfetmektir. Ders kitabının dilsel ve kùltürel içeriğini araştırmak için Hu ve McKay'in (2014) analitik çerçevesi benimsenmiştir. Bulgular, ders kitabının yeterince iletişimi teşvik etmeyen grup çalışması aktivitelerinden yoksun olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca kùltürel içerikte yerli kùltürün (Türkçe) hâkim olduğu tespit edilmiştir. Ders kitabında, ana akım bağlamlar (yani aile, okul,

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Bayburt Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, İngiliz Dili Eğitimi ABD (Bayburt, Türkiye), monirehyigit@bayburt.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-1598-1457 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 08.08.2023-kabul tarihi: 20.10.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1369167]

<sup>2</sup> Doç. Dr., Bayburt Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, İngiliz Dili Eğitimi ABD (Bayburt, Türkiye), edolgunsoz@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-1277-2177

tatiller) ile birlikte yerel Türk kültürel unsurları, ortamların çoğunluğunu oluşturmaktadır. Ayrıca yer, isim ve olaylar ağırlıklı olarak Türkiye'ye aitken, Anglo-Amerikan dahil diğer kültürlerle ait bu unsurların sınırlı olduğu görülmüştür. Son olarak az da olsa kültürler arası konuşmalara yer verilmiş olsa da seçilen konuların Türkiye ve popüler kültür üzerine olduğu anlaşılmıştır. Bu bulgular kültürler arası iletişim, EIL ve pratik ELT pedagojisi bağlamında tartışılmıştır.

**Anahtar kelimeler:** EFL, kültür, ders kitabı, ELT

## 1. Introduction

The winds of the global age urged political, financial and cultural interaction among diverse countries and social groups, making the English language more important than ever as a lingua franca (Pennycook, 1994). Today, around 400 million have English as their native language, while the worldwide population using English as a second (or additional) language reaches billions who do not share the same cultural, linguistic and ethnic background. Hence, the development of intercultural awareness gained utmost importance in ELT (English language teaching) pedagogy to train intercultural speakers and help them find a common shared platform. This awareness would establish a common interactive platform for people from different cultural and ethnic backgrounds, enabling intercultural understanding and communication. Byram, Gribkova, and Starkey (2002) remarked that mere grammatical competence does not guarantee efficient communication; learners are expected to acquire the ability to use intercultural communicative competence to cope with any context. ELT textbooks are essential tools that can manifest proper use of the target language (Gómez Rodríguez, 2015) and should foster an understanding of local cultures and help learners discover other cultures.

In the past decade, research on how EFL textbooks handled culture and cross-cultural understanding gained pace (i.e., Weninger and Kiss, 2013; Awayed-Bishara, 2015; Su, 2016; Dinh and Sharifian, 2017; McConachy, 2018). Several related research were situated in the Middle East (e.g., Iran, Israel), Asia (e.g., Taiwan, South Korea) and Europe (e.g., Türkiye, Hungary), all examining multicultural content and intercultural understanding. Today, there is a pronounced tendency to learn English for worldwide communication and cultural interaction since English is the lingua Franca. This inclination reshaped the ownership of the English language. A few decades ago, it was accepted that the English language is not the property of its native speakers anymore, but this ownership is also shared by all its speakers and learners (Widdowson, 1994). This ownership change is noticeable and has a strong rationale; the speakers and learners of the English language outnumbered the native speakers of English worldwide. Such a shift formed a new idea proposing that the monolingual English-speaking model is no longer considered the only useful model for all English learners (Hu and Jiang, 2011).

Learning the English language adopted quite a dynamic nature since non-native users and learners have significantly exceeded the population of native speakers (Graddol, 2006). Hence, such a shift required ELT pedagogy to move away from monolingual and monoculture standards and adopt the cultural and linguistic varieties (McKay, 2018). With this new perspective, English as an international language (EIL) becomes increasingly important and acts as an umbrella for cultural and linguistic varieties. Especially in the EFL context, the culture-loaded ELT practice requirement makes textbooks a crucial component of EFL education. Culture-optimized textbooks can transfer cultural and linguistic EFL content to EFL learners through various skill activities. However, to provide the best cross-cultural experience, textbooks should be designed with precise content to help learners develop intercultural understanding.



This study aims to examine if “ORTAÖĞRETİM İNGİLİZCE 10 DERS KİTABI”, the English language textbook used in high schools in Türkiye, meets the intercultural communication standards by adopting a mixed method approach. Answers to the following research questions were sought:

- What are the Pedagogical orientations adopted in the textbook? Does it foster communication?
- What are the main topics featured in the textbook and how much are they related to multicultural diversity and EIL?
- What are the names, places, events and inventions mentioned in the book? How do they relate to intercultural understanding and EIL?

## 2. Previous Recent Studies in the Turkish Context

The Ministry of National Education (MoNE) in Türkiye has facilitated several EFL textbooks that local Turkish publishers publish in different grade levels. This is a very cost-friendly strategy and may yield very positive results. However, the suitability of these local textbooks is crucial to enable a good EFL pedagogy. To assess this suitability, a number of researchers conducted different recent studies in the Turkish context.

Khan and Taş (2020) evaluated and compared a local textbook (Teenwise) and Talent 1 (global) used in Turkish schools. They adopted Taxonomy for Identification of Coursebook Speaking Activities (TICSA) for evaluation. Their results revealed that the global textbook allowed more speaking practice than the local textbook. Also the local textbook was found to be more structural than the international textbook. Both books were found to be lacking sufficient social interaction; however, the international textbook was slightly more functional regarding oral interaction. In a recent study, Çakır (2021) evaluated a common textbook used in state schools in Türkiye (Upswing English) using The Sociolinguistic Textbook Evaluation Rubric. The study aimed to evaluate the EFL textbook from a sociolinguistic perspective. The findings showed that the textbook does not provide direct native-non-native and non-native-non-native interaction. On the other hand, the textbook was found to promote intercultural elements, linguistic ecology, and bilingual models. Azimzadeh Yiğit and Dolgünsöz (2022) examined and compared local EFL textbooks' cultural features in Türkiye and Iran. They discovered the Iranian textbook was native culture oriented except for a few topics from the expanding circle countries. On the contrary, the Turkish EFL course book focuses too much on inner-circle countries (USA and UK) while neglecting native culture. Turkish EFL textbooks used in Turkish elementary schools were examined by Solhi et al. (2020). Their study adopted Tomlinson and Masuhara's (2013) course book evaluation universal criteria. Their findings revealed that the Turkish textbook lacked a communicative perspective and had inadequate communication-based activities. In another related study, Şahin (2022) scrutinized EFL textbooks used in Turkish schools (i.e., Upswing, and Count Me In) by analyzing the opinions of EFL instructors. The data was collected through Nimehchisalem and Mukundan's (2015) Textbook Evaluation Checklist. The data was supported by semi-structured interviews conducted with nine instructors. The results showed that the instructors were satisfied with the content of the textbooks. The textbooks' cons were also emphasized; the instructors complained about oral skill activities that did not satisfy them since they found them unpractical. Reading passages from three different textbooks (local, localized, and global) was analyzed by Uğurlu and Taş (2020) in terms of cultural content. They supported their data with two open-ended questions from 14 EFL instructors. The results revealed that Turkish EFL instructors are interested in using international cultures and believe EIL must be included

in EFL textbooks. They also remarked that local and localized textbooks lacked the characteristics implied by their names. The last study to mention was by Toprakçı and Özyaydınlı (2021), who examined the cultural aspects of ninth-grade EFL textbooks from instructors' perspectives as well as the World-Readiness Standards for Learning Languages (WRSLL). They analyzed three different EFL textbooks from a global, a local, and a glocal perspective. They found out that the cultural content of the local EFL textbook was not satisfying. Their results emphasized that global EFL textbooks with less locally specific content would be suitable for a better learning experience.

### 3. Method

#### 3.1. Design

This study used qualitative and quantitative approaches to study linguistic and cultural contents represented in the Turkish EFL textbook. This mixed method study adopted a sequential explanatory design in which quantitative data (percentages and frequencies) were explained and expanded by qualitative data (excerpts from the textbook). Quantitative data were analyzed through descriptive statistics such as percentages and frequencies. Qualitative data were analyzed through content analysis. Weber (1990, p. 117) describes content analysis as "a research method that uses a set of procedures to make valid inferences from the text." Similarly, Krippendorff (2004) defines content analysis as a "research technique for making replicable and valid inferences from texts (or other meaningful matter) to the contexts of their use." The method of procedure used in this study was based on the 11 steps of content analysis outlined by Cohen et al. (2007).

#### 3.2. The Specific Model of Analyzing Textbook

This study adopted the analytical framework proposed by Hu and McKay (2014) to examine cultural and linguistic diversity in the recent Turkish EFL textbook "ORTAÖĞRETİM İNGİLİZCE 10 DERS KİTABI", from a quantitative and qualitative perspective. The EIL principles formed the core of this framework, consisting of vital factors that can be used to reveal cultural and linguistic features in a textbook. Teaching methodologies such as communicative language teaching (CLT) and task-based language teaching (TBLT) have spread in pedagogical practices. Most countries, such as Turkey, tried adapting these teaching methods in ELT classes. These methodologies are distinguished by the extensive use of pair/group work, which emphasizes oracy skills over literacy and engages students in understanding, expressing, and debating opinions rather than factual information. Hu and McKay's (2014) framework allows us to discover the absence or presence of these methodologies in the course book. The way individuals use English has changed considerably in the modern world. English-medium communication frequently crosses cultural, linguistic, national, and/or societal boundaries due to the changing demographics of English language users and learners and the variety of contexts in which English is used. Consequently, whether the themes of the textbook reflect the sociolinguistic authenticity of English use is a crucial issue in how multilingualism and multiculturalism are represented in textbooks. Hu and McKay's (2014) framework distinguishes between Anglo-American contexts and other Western contexts. It allows us to assess whether the textbook considers the changing demographics of English users and users.

In this evaluation, units 3,4, and 7 of the textbook were chosen to study, believing that these three units can represent the other units in the textbook and provide a good generalization. All textbook parts were

analyzed using Hu and McKay's analytic scheme, including listening, speaking, writing, reading, and exercise. Please see Appendix 1 for the detailed framework.

### 3.3. The Textbook

The local EFL textbook "ORTAÖĞRETİM İNGİLİZCE 10 DERS KİTABI", used for high schools in Türkiye, was selected for the EIL analysis. The textbook was approved and distributed by the MoNE in 2018. It comprised ten units and 160 pages. Each unit contains parts such as viewing, pronunciation, listening, speaking, idioms, reading, writing, discussion time, Song, and e-portfolio entry.

## 4. Findings

Tasks in the textbook were analyzed regarding pedagogical orientations, featured topics, names and places, communication patterns, cross-cultural communication, different cultures and daily English use. The results were presented in the Tables below, including frequencies and percentages for 3 themes.

Table 1. Pedagogical orientations adopted in the textbook

Type of task	Total No. of tasks	theme 3 (f/%)	theme 4 (f/%)	theme 7 (f/%)
Pair/group work	39	10/25	13/34	16/41
Individual work	84	27/32	37/44	20/24
Target Language Skills (Oracy skills)	36	15/42	9/25	12/33
Literacy skill	61	14/23	23/38	24/39
Input/output for tasks (Opinion/debate)	13	3/24	5/38	5/38
Fact/evidence	-	-	-	-

The majority of the tasks in this section were individual studies which were intense in theme 4 (34%), followed by literacy skills with 61 tasks. Pair work in which learners are required to collaborate was included in 39 tasks. 36 oracy skill tasks were also worth mentioning. Only 13 opinion or discussion tasks were included, which fell behind other type of tasks. No fact of evidence task was included. Some examples were as follows:

Work in pairs. Write a conversation about the first Nasreddin Hodja story. Then choose a character, the Hodja or the neighbor, and memorize your lines. Finally, act out your conversation for your classmates. (p.42)

Choose a foreign country and do research into its common traditions. Make notes and find some visuals. Prepare a short speech for the next lesson. (P.52)

Remember your classmates' speeches about the traditions of different countries. Compare some of them and write a short paragraph. Hand it in next week. (p.52)

Write a paragraph about the things you used to do when you were at primary school. (P.55)

Recent analyses of ELT in Asia reveal a growing tendency to use communicative language teaching (CLT) and task-based language teaching (TBLT). These methodologies emphasize oral skills over written ones, prioritize pair and group work, and encourage students to express and discuss their ideas. As a result, one aspect of our analytical framework concentrates on how much the textbook uses these methodologies. As summarized in Table 1, 84 tasks require individual work, and only 13 tasks require expressing opinions and discussion, representing a weaker presence of CLT and TBLT practices.

Table 2. Topics featured in the textbook

Topic and context	Total No. of tasks	theme 3 (f/%)	theme 4 (f/%)	theme 7 (f/%)
Anglo -American contexts	3	-	-	3/100
Other Western context (non-Anglophone)	1	-	-	-
Turkish contexts (general/mainstream)	12	3/25	2/17	7/58
Turkish contexts (ethnic minorities)	1	-	-	1/100
Turkish contexts (local cultures)	8	6/75	1/12,5	1/12,5
Other/unspecified contexts	-	-	-	-

Most of the featured topics were taken from general Turkish context and included in theme 7 mostly (58%). It includes stories about Dede Korkut, Nasreddin Hodja, Köroğlu, and Ertuğrul Gazi in listening and reading parts.

Dede Korkut was a storyteller. He told epic tales about heroism among the noblemen and women of the Oghuz Turks. The tales are set in Central Asia. It is not certain when Dede Korkut told his tales, but some studies show that the tales are set in the period from the 8th century to the 13th century....(p.43)

Two religious festivals are celebrated in Türkiye every year. One of them is called Ramadan. Feast and the other one is Sacrifice Feast. Actually, Muslims all over the world celebrate these two festivals. However, people in some countries call them differently....(p.97)

It was followed by 8 topics from the local Turkish context, like The Son of Kazılık Koca, A Heroic Turkish Woman. Topics related to Turkish ethnic minorities were ignored.

Similarly, the book reserved just a few topics from the Western context, such as Independence Day in the USA, Halloween in Canada, and Cinco de Mayo in Mexico.

Independence Day is the most important festival in the USA. It's annually celebrated on July 4 and is often known as "the Fourth of July." It's a day of family celebrations with picnics and barbecues. Various activities are also organized. For example, many people join watermelon eating competitions or swimming races..... (p.99)

I'm Mexican. My favorite festival is Cinco de Mayo. It means May 5. At this festival, red, white and green clothes are worn. They're the colors of our flag. All the streets are decorated with balloons and flowers. We listen to music and perform our folk dance...(p.99)

As shown in Table 2 most of the contents and tasks of the textbook are about the Turkish context, which cannot promote cross-cultural communication.

Table 3. Names, places, events and inventions introduced in the textbook

Category	Total No. of tasks	theme 3 (f/%)	theme 4 (f/%)	theme 7 (f/%)
Western names, places, events	10	1/20	2/20	7/70
Turkish names, places, events	46	18/39	4/9	24/52
Names, places, and events from other contexts	10	1/10	1/10	8/80
Western inventions	-	-	-	-

Turkish inventions	-	-	-	-
Inventions of other societies	-	-	-	-

The majority of names, places and events in the tasks were taken from the Turkish context, which was accumulated in theme 7 (52%). Some examples are Ruşen Ali, Yusuf, Nene Hatun, Ertuğrul Gazi, Düzmüral Castle, baklava, kavurma, Nasreddin Hodja, Köroğlu, Erzurum.

Ruşen Ali went to the mountains and people started to call him Köroğlu. (40)

Bayındır Khan was the leader of the Oghuz Turks. (44)

During this Eid, people eat special food like baklava and Turkish delight. (97)

Only 20 tasks comprised Western and other contexts such as Olivia, Sam, Isabella, Miami, Taylor Brown, which was mostly included in theme 7.

Independence Day is the most important festival in the USA. It's annually celebrated on July 4 and is often known as "the Fourth of July. (99)

Three days ago a few men broke into a famous pop star's house in Miami. (47)

None of the tasks included mentions of inventions. Like other categories, the Turkish presence becomes more dominant regarding people, places, and events mentioned in the textbook. More topics can be included about native speakers and other countries' people, places, and events.

Table 4. Content of cross-cultural communication

Category	Total No. of tasks	theme 3 (f/%)	theme 4 (f/%)	theme 7 (f/%)
Topics about own country	15	6/40	2/13	7/47
Topics about personal interests/experiences	-	-	-	-
Topics about popular culture	7	-	-	7/100

Most cross-cultural topics (15) were discussed in tasks, including about own country (Türkiye).

Bayındır Khan was the leader of the Oghuz Turks. One day, he invited lots of beys to a banquet at his big white tent. There were silk carpets on the floor. (p.44)

"... No one welcomed him, so the Hodja was very unhappy. Then he went back home in no time. He was boiling with rage. He put on his fur coat and returned soon..."(p.41)

No topics related to personal interest or experience were included in this section. 7 tasks, including popular culture given a place such as Spring Festival in China, Festival of Lights in India...

Chinese New Year is the most popular festival in my country. It's also called the Spring Festival. All the streets and buildings are decorated with red during the celebrations...(p.99)

Table 6. Learning about different cultures

Category	Total No. of tasks	theme 3 (f/%)	theme 4 (f/%)	theme 7 (f/%)
Anglo-American Western cultures	3	-	-	3/100
Turkish culture	29	13/45	6/21	10/34
Other cultures	10	-	5/50	5/50

Most tasks related to culture learning focused on Turkish cultures, such as Victory Day, Republic Day, Youth and Sports Day, and the Democracy Day. Other cultural events, such as Cinco de Mayo festival in Mexico and the Festival of Lights in India, followed it.

My favorite festival is Diwali. It's also called the Festival of Lights. It's the biggest celebration in India. All the houses are cleaned, and then lots of candles and oil lamps are lit in each room.... (p.99)

Western cultures were ignored and limited to 3 tasks.

I'm from Canada. We celebrate Halloween there on October 31. Children wear costumes and then knock on their neighbors' doors. (p.99)

As learners learn a new language, they should learn about the beliefs, customs, and traditions of those who speak that language. There is not enough cultural content related to inner-circle countries.

Table 7. English in Students' life-worlds

Category	Total No. of tasks	theme 3 (f/%)	theme 4 (f/%)	theme 7 (f/%)
Use of English for sociocultural purposes	39	14/36	11/28	14/36
Use of English at Work	-	-	-	-
Use of English in local educational contexts	1	-	1/100	-

Most of this book's tasks (39) comprised English for sociocultural purposes, such as discussing heroes and heroines, traditions, ceremonies, and festivals.

In Türkiye, it's the custom for women to wear a white wedding dress. It's the custom in the USA to tip at restaurants. Generally, the average tip is 15% to 20% of the total cost. (p.50)

Only 1 task included using English in a local educational context, and no tasks were mentioned about professional English. Thus it gives learners few chances to investigate the role of English in their life and use it for interactional purposes.

## 5. Discussion

This study was carried out to examine EIL, multilingualism and multiculturalism in a Turkish EFL textbook used for 10th-grade students by adopting Hu and McKay's (2014) analytic framework. The analysis of the Turkish EFL textbook revealed that most of the activities were based on individual work. Although the Turkish educational system underwent recent changes toward adopting new English language teaching methods in the textbook, our findings showed they were unsuccessful in supporting EIL and intercultural understanding. Local EFL textbooks and problems in cultural representations are not new and special to Türkiye. In South Korea, the government strongly influences EFL textbook design; only government-approved and local textbooks are allowed for EFL use. Hence, it is natural to

expect a mixture of native and Western cultures in these books (Garton, 2014). The crucial point is that success in promoting cross-cultural communication lies in this mixture's homogeneity and balance. For example, in contrast to our results, Song (2013) explored the cultural content and reflections in 4 Korean EFL textbooks by adopting content analysis. The results of the study revealed exaggerated representations of American culture and figures.

The textbooks also included intercultural communications; however, the conversation patterns were too superficial and between white Americans and male speakers. Song concluded that such a handling of intercultural elements leads to social inequalities in terms of race, nationality, and gender by excessively favoring white American male figures. Similar results were obtained in a more recent study by Joo, Chik, and Djonov (2020). They analyzed three groups of characters in Korean EFL textbooks. These categories included people from the Outer and the Expanding Circle countries (other than Korea, such as India, China and Thailand), another group without any specific nationality but described as similar to Caucasian-looking Westerners and the third group Korean people. Their results showed that Outer Circle or Expanding Circle people were rarely represented as an authority, such as a teacher while Caucasian-looking characters dominated the textbooks by having important roles as teachers or educators. These findings pointed out undesired intercultural gains in EFL classrooms since such textbooks cause inflated Western representations. In another related recent study, Xiang and Yenika-Agbaw (2021) explored the cultural contents in an EFL textbook series used in Mongol EFL learners in Inner Mongolia, China. Their results contrasted ours; they found out that the textbooks demonstrated a dominance of Chinese culture but ignored Mongolian ethnic groups. Chinese culture was included in 32%, while other expanding circle countries were below 6%. These cultural elements were identified as physical appearance, ethnicity, power relations, gender, and social class. An interesting finding of this study was that inner circle cultures (US, UK and Canada) were included by 37% but were limited to a few countries. This finding was different when compared to our results. In their study, outer circle cultures were ignored.

In a recent related study, Azimzadeh (2022) yielded similar results to the current study. In this study, she adopted Kachru's Model to examine cultural contents in an Iranian EFL textbook in Iran context. The results were similar to ours; the book was dominated by native culture (Iran) by 58% and inner circle countries such as the US or UK were ignored. Iranian literature, history, important Iranian people and nature of Iran dominated most of the textbook, while mentions related to other cultures were limited. Again, in the Iranian context, Tafazoli and Egan (2022) also yielded native culture-oriented results, which were partly similar to our findings. They used qualitative visual and semantic content analysis to examine a few Iranian K12 EFL textbooks. The textbooks were dominated by Iranian culture visually. In one of the books, the aesthetic features emphasized Iran with visuals such as the flag of Iran, local clothes, Iranian poets, Iranian festivals, Iranian food (e.g., kebab and Sangak bread), a map of Iran, Iran men's national football team, random images from Iran media (Islamic Republic of Iran Broadcasting). In a semantic sense, they observed several native cultural elements, especially Islamic ideology, the Quran, hijab, Ayatollah Khomeini and Khamenei's photos, mosque, and Imam Reza Holy Shrine in Mashhad. Although their results are similar to ours, it should be mentioned that the Turkish textbook we evaluated did not have that much critical and excessive amount of native culture representations.

Depending on the contrasting and similar studies, it can be concluded that all the studies above showed similar results due to the cultural imbalances observed. While our results indicated a lack of target culture elements, some other studies lacked native culture. The main point is that both results

contradicted the concept of intercultural understanding. A balance between native culture representations and target culture elements is the key to promoting EIL and cross-cultural understanding. In this respect, our results showed that native culture domination in the Turkish EFL textbooks caused an imbalance that deteriorated intercultural understanding and cross-cultural communication.

### **Conclusions and Pedagogical Implications**

Having adopted Hu and McKay's analytic framework, in this study, we aimed to analyze the cross-cultural content of a Turkish EFL book published by a local publisher in Türkiye and used in public schools. Our results showed that the book did not contain sufficient communicative activities but rather focused too much on individual work. Native culture (Turkish) dominated the cultural content, including several elements such as names, places and history. The topics generally revolved around traditional issues, which may not be enough to promote real-life communication. Cultural themes related to inner circle cultures and local ethnic minorities were limited. These findings indicated some drawbacks and imbalances regarding cross-cultural communication, a requirement for modern EFL learners. Since EFL textbooks are vital instruments of language classrooms in Türkiye, we concluded that local EFL textbooks require more scrutiny. In addition, the textbook was found to have allocated little space for communicative drills and group work which are essential for EFL language classrooms. Since Turkish learners do not have the chance to practice English outside the classroom, the textbooks used at school are required to boost interaction as much as possible for efficient language learning progress. Cultural themes were also found to be too heterogeneous, focusing too much on native culture. Outer and expanding circle countries such as Russia, China, or other Turkic countries would have been mentioned more to promote a cultural balance that can easily foster intercultural understanding. In this respect, some recommendations were as follows:

- While designing a local textbook, the main purpose should be to provide a balance between different cultures rather than focusing on a particular culture(s)
- Interactive communication activities (e.g., pairwork, group work, discussions) should be increased while reducing the number of individual workouts.
- More cultural themes from Inner Circle countries (the US and the UK), such as lifestyle, kitchen, and history, can be included.
- Cultural elements from outer and expanding circle countries should not be ignored.
- Native culture elements should not be inflated; it may be a good idea to include culture-related topics from local ethnic minorities.
- Including higher-quality visuals may be a good idea.
- In the textbook design process, the opinions of EFL instructors may be taken into consideration

### **Limitations of the Study**

Only one textbook was evaluated in this study. In a larger-scale study, a series of local EFL textbooks can be assessed comparatively.



### References

- Awayed-Bishara, M. 2015. "Analyzing the Cultural Content of Materials Used for Teaching English to High School Speakers of Arabic in Israel." *Discourse & Society*, 26: 517–542
- Azimzadeh, M. (2022). Representation of Cultural Elements in Iranian EFL High Schools' Textbook, Vision 1. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(33), 73-93.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007): *Research Methods in Education*. Routledge; 6th Edition
- Çakır, E. C. (2021). An evaluation of the "upswing English" textbook from the sociolinguistic perspective. *Pesa Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(1), 63-75.
- Dinh, T. N., and F. Sharifian. 2017. "Vietnamese Cultural Conceptualisations in the Locally Developed English Textbook: A Case Study of 'Lunar New Year'/'Tet'." *Asian Englishes* 19: 148–159
- Dolgünsöz, E., & Yiğit, M. A. (2022). A Cross-National Investigation of Cultural Representations in Iranian and Turkish ELT Coursebooks. *Acuity: Journal of English Language Pedagogy, Literature and Culture*, 7(2), 206-219.
- Garton, S. (2014). Unresolved issues and new challenges in teaching English to young learners: The case of South Korea. *Current Issues in Language Planning*, 15(2), 201–219.
- Gómez Rodríguez, L. F. (2015). The cultural content in EFL textbooks and what teachers need to do about it. *Profile Issues in Teachers Professional Development*, 17(2), 167–187.
- Byram, M., Gribkova, B., Starkey, H. (2002). Developing the intercultural dimension in language teaching: A practical introduction for teachers. Council of Europe.
- Graddol, D. (2006). *English Next*. London: British Council.
- Hu, G., & McKay, S. L. (2014). Multilingualism as portrayed in a Chinese English textbook. In J. Conteh & G. Meier (Eds.), *The multilingual turn in languages education: Opportunities and challenges* (pp. 64–88). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Hu, X.Q., Jiang, X.X. (2011). Kachru's three concentric circles and English teaching fallacies in EFL and ESL contexts. *Changing English*, 18(2), 219-228.
- Joo, S. J., Chik, A., & Djonov, E. (2020). The construal of English as a global language in Korean EFL textbooks for primary school children. *Asian Englishes*, 22(1), 68-84.
- Khan, Ö., & Tas, T. (2020). Can Local Coursebooks in Turkey Be an Alternative to Their Global Counterparts for the Teaching of Speaking?. *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)*, 14(1), 1-12.
- Krippendorff, K. (2004). Measuring the reliability of qualitative text analysis data. *Quality and quantity*, 38, 787-800.
- McConachy, T. 2018. Critically Engaging with Cultural Representations in Foreign Language Textbooks. *Intercultural Education*. Advance online publication
- McKay, S. L. (2018). English as an international language: What it is and what it means for pedagogy. *RELC Journal*, 49(1), 9-23.
- Mukundan, J., Nimechisalem, V. (2015). Refinement of the English language teaching textbook evaluation checklist. *Social Sciences & Humanities*, 23(4), 761–780.
- Pennycook, A. 1994. *The Cultural Politics of English as an International Language*. London: Pearson.
- Şahin, H. İ. (2022). An evaluation of EFL coursebooks used in state schools in Türkiye based on teachers' opinions. *Futuristic Implementations of Research in Education (FIRE)*, 3 (1), 40-56.
- Solhi, M., Mert, Y. Z., Çelen, Z., & Kısa, R. (2021). Evaluating the long-term effectiveness of English language coursebooks at Turkish public high schools. *Eurasian Journal of Applied Linguistics*, 7(1), 458–483.
- Song, H. (2013). Deconstruction of cultural dominance in Korean EFL textbooks. *Intercultural Education*, 24(4), 382–390.

- Su, Y.-C. 2016. "The International Status of English for Intercultural Understanding in Taiwan's High School EFL Textbooks." *Asia Pacific Journal of Education* 36: 390–408
- Tafazoli, D., & Egan, K. (2022). Antagonism between western and Islamic cultures in Iranian English textbooks. *Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, (37), 63-88.
- Tomlinson, B., & Masuhara, H. (2013). Adult coursebooks. *ELT Journal*, 67(2), 233–249.
- Toprakçı, N., Özaydınlı, B. (2020). Textbooks in English Language Teaching in view of globalisation, localisation and glocalisation. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 8(2). 853-883.
- Uğurlu, M., Taş, S. (2020). The Representation Of Cultures In English Language Textbooks: A Comparison Of Three Textbooks Used In Türkiye. *Ahi Evran Akademi*, 1(2).
- Weber, R.P. (1990). *Content Analysis. Basic Content Analysis*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Weninger, C., and T. Kiss. 2013. "Culture in English as A Foreign Language (EFL) Textbooks: A Semiotic Approach." *TESOL Quarterly* 47: 694–716.
- Widdowson, H. G. (1994). The Ownership of English. *TESOL Quarterly*, 28, 377-389.
- Xiang, R., Yenika-Agbaw, V. (2021). EFL textbooks, culture and power: a critical content analysis of EFL textbooks for ethnic Mongols in China. *Journal of multilingual and multicultural development*, 42(4), 327-341.

## Appendices

### Appendix 1. The Analytical framework by Hu and McKay (2014)

Dimensions	manifestations
Pedagogical Orientation	(1) Are Anglo-American pedagogical practices adopted in the textbook? (a) Pair/group work (b) Individual work (c) Oracy skills (d) Literacy skills (e) Opinion/debate (f) Fact/evidence
Topics	(2) Does the textbook cover topics from a wide range of cultures and promote cross-cultural awareness? (a) Anglo-American contexts (b) Other Western contexts (i.e., non-Anglophone ones) (c) Turkish contexts (general/mainstream) (d) Turkish contexts (ethnic minorities) (e) Turkish contexts (local cultures)
People/places/events	(3) Is there a dominant Western presence? (a) Western names, places, events (b) Turkish names, places, events (c) Names, places, events from other contexts (d) Western inventions (e) Turkish inventions (f) Inventions of other societies
Patterns of communication	(4) What patterns of communication are found in the textbook? (a) L1–L1 communication (b) L1–L2 communication (c) L2–L2 communication (d) L2–Turkish communication (e) L1– Turkish communication (f) Turkish – Turkish communication
Content of Cross-cultural communication	5) Does the textbook cover topics that learners frequently encounter in cross-cultural communication? (a) Topics about learners' own countries (b) Topics about personal interests/experiences (c) Topics about popular culture

## 79. Chatbots in English as a foreign or second language education contexts: A review of recent empirical research

Hatice OKYAR<sup>1</sup>

**APA:** Okyar, H. (2023). Chatbots in English as a foreign or second language education contexts: A review of recent empirical research. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (36), 1333-1346. DOI: 10.29000/rumelide.1369170.

### Abstract

Chatbots, as one of the conversational applications of artificial intelligence technology, have been the focus of attention in the field of second/foreign language (L2) acquisition research. However, very few studies have so far reviewed the literature on chatbots and L2 learning, in particular the learning of English as a foreign/second language (EFL/ESL). Based on this, this paper set out to review studies that are related to the use of chatbots in EFL/ESL learning contexts. The study included eleven empirical articles published in the Social Science Citation Index (SSCI) journals between the years 2018 and 2022, and all of them were analyzed in detail considering the following three aspects: 1) research features such as data collection methods, research method, and study context; 2) chatbots included in the studies; 3) results of the studies. The findings showed that all the studies were conducted in EFL contexts and most of them used a mixed-method design. It was identified that different types of chatbots were used in the studies, and the studies generally focused on improving learners' speaking skills. The findings also revealed that the use of chatbots generally contributed positively to the EFL learning process. Furthermore, the review identified that chatbot-integrated learning had some affective/psychological outcomes. In addition to the many positive effects brought by the use of chatbots, it was also identified that chatbots had some limitations. Finally, this review study made some suggestions for future research based on the findings of this study and the identified gaps in the literature.

**Keywords:** Chatbots, chatbots in EFL/ESL contexts, artificial intelligence, systematic review

## Yabancı veya ikinci dil olarak İngilizce eğitim bağlamında sohbet robotları: Son zamanlardaki ampirik araştırmaların incelenmesi

### Öz

Yapay zeka teknolojisinin konuşma uygulamalarından biri olan sohbet robotları, ikinci/yabancı dil edinimi araştırma alanında ilgi odağı olmuştur. Bununla birlikte, şimdiye kadar çok az sayıda çalışma sohbet robotları ve yabancı dil öğrenimi, özellikle de İngilizcenin yabancı dil olarak öğrenimi üzerine olan literatürün incelemesini yapmıştır. Buna dayanarak, bu çalışma, sohbet robotlarının İngilizcenin yabancı/ikinci dil olarak öğrenildiği bağlamlarda kullanılması üzerine yapılmış olan çalışmalarını incelemeyi amaçlamaktadır. Çalışma, 2018-2022 yılları arasında, Sosyal Bilimler Atıf Dizinindeki dergilerde yayımlanmış olan 11 adet kanıta dayalı (ampirik) çalışmalarını incelemiştir ve bu çalışmalar, şu üç madde göz önüne alınarak detaylı bir şekilde analiz edilmiştir: a) veri toplama yöntemi, araştırma deseni, çalışma bağlamı; b) çalışmalara dahil edilen sohbet robotları; c) çalışmaların sonuçları. Bulgular tüm çalışmaların, İngilizcenin yabancı dil olarak öğrenildiği

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu (Konya, Türkiye), okyarhatice@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-4458-4805 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 11.08.2023-kabul tarihi: 20.10.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1369170]

bağlamlarda gerçekleştirildiğini ve çalışmaların çoğunun karma yöntem tasarımı kullandığını göstermiştir. Çalışmalarda farklı türden sohbet robotlarının kullanıldığı ve çalışmaların genellikle öğrencilerin konuşma becerisini geliştirmeye odaklandıkları belirlenmiştir. Bulgular ayrıca sohbet robotları kullanımının genel olarak yabancı dil olarak İngilizce öğrenme sürecine pozitif katkıda bulunduğunu göstermiştir. Bunlara ek olarak, inceleme, sohbet robotu entegreli öğrenmenin duyuşsal/psikolojik etkilerinin de olduğunu belirlemiştir. Sohbet robotu kullanımının getirdiği pozitif etkilere ek olarak, sohbet robotlarının bazı eksikliklerinin de olduğu belirlenmiştir. Son olarak, bu inceleme çalışması, çalışmanın bulgularına ve literatürdeki eksikliklere dayanarak gelecekteki çalışmalar için bazı önerilerde bulunmuştur.

**Anahtar kelimeler:** Sohbet robotları, yabancı/ikinci dil olarak İngilizce bağlamlarında sohbet robotları, yapay zeka, sistematik inceleme

## 1. Introduction

Artificial intelligence (AI)-based applications and tools, just like in other fields (e.g. digital assistance, medicine/healthcare, marketing, security), have started to become a significant part of education in recent years. One of the most popular of these AI tools is chatbots, which are defined as “a software tool that interacts with users on a certain topic or in a specific domain in a natural, conversational way using text and voice” (Smutny & Schreiberova, 2020, p. 1). Considering the fact that the first chatbot named ELIZA emerged in 1966 and right after different types of chatbots such as HeX, Alaude, and ALICE continued to be developed, it is possible to say that chatbot applications and related research have existed for a very long time (Smutny & Schreiberova, 2020; Yasmin & Mazhar, 2023). Equipped with natural language processing and speech recognition technology, AI-powered chatbots can simulate everyday spoken language (Yasmin & Mazhar, 2023), and this has made them an important educational actor in teaching and learning processes (Bhise et al., 2023). Deng and Yu (2023) stated that “chatbots perform three roles in education, i.e., teaching assistants, learning partners, and personal tutors.” (p. 2). These three functions are closely connected to each other, and Deng and Yu (2023) explain them as follows: When chatbots are evaluated as a teaching assistant, it can be said that they support students' learning on the online platform, supply them with necessary information, and allow them to receive immediate feedback. Additionally, when they are considered as a learning partner, they can communicate with learners both in written and spoken forms. As a tutorial partner, chatbots can provide learners with questions and answers, etc. (Deng & Yu, 2023).

There are many reasons behind the interest in using and integrating chatbots in education as follows: offering learners the opportunity to ask questions and get answers whenever and wherever they want, i.e., without the limit of time and space (Bhise et al., 2023; Fryer & Carpenter 2006); providing synchronous interaction (Huang et al., 2022); helping permanent learning by allowing unlimited repetition of information and content, in other words, helping learners retain information in their minds (Deng & Yu, 2023); reducing the workload of teachers (Perez et al., 2020); giving instant feedback to learners (Huang et al., 2022); arousing and maintaining motivation and interest for learning in students (Deng & Yu, 2023; Fryer & Carpenter 2006; Han, 2020; Han et al., 2022); leading to success in (language) learning (Deng & Yu, 2023; Lee & Hwang, 2022); improving speaking skill (Han, 2020); encouraging shy learners by providing the opportunity of anonymous interaction (Pereira et al., 2019); and giving opportunity for self-paced learning (Deng & Yu, 2023).

Chatbots, as in many fields of education, have aroused the interest of researchers and educators in the field of second language acquisition because they provide learners with communication and interaction opportunities in L2, and thus, help them learn and practice daily language (e.g. Han, 2020; Jeon, 2022; Lee & Hwang, 2022). According to Fryer and Carpenter (2006), there are six advantages that chatbots offer to language learners: 1. Learners feel more comfortable talking with chatbots rather than talking with humans, 2. The same learning topic can be repeated over and over by chatbots, and they do not complain or get annoyed while doing this, 3. Learners can improve their reading and listening skills as chatbots can offer text and speech input, 4. Many learners find learning with chatbots very interesting, 5. Using chatbots, learners can encounter many different vocabularies and structures of the target language, 6. Learners can get instant feedback from chatbots for their grammar and spelling mistakes (Fryer & Carpenter, 2006). Also, as for English as a foreign language (EFL) learning and teaching contexts, various empirical research studies have proved the positive impacts of chatbot use (Jiang, 2022). These results are promising because, especially in foreign language learning contexts, students do not have the opportunity to practice the target language enough or to get sufficient feedback on their use of the language in their daily lives or at school (Fryer & Carpenter, 2006). For that reason, to improve the process of foreign language learning and to make this process more effective, the number of studies applying technological advances to language learning contexts has begun to increase. Chatbots are one of them. On this basis, it is important to have a collective view and evaluation of studies on the use of chatbots in foreign language education. Although review and meta-analysis studies on the use of chatbots in the field of general education are more common (e.g. Deng & Yu, 2023; Hwang & Chang, 2021; Perez et al., 2020), there are a limited number of systematic reviews specific to the role of chatbots in the field of foreign language education. For instance, Huang et al. (2022) made a systematic review of 25 studies that included articles related to first, second, and foreign language learning and published until the end of October 2020. They found that using chatbots has technological facilities such as timeliness, (e.g. getting instant feedback, synchronous interaction), ease of use (e.g. being easily accessible), and personalization (e.g. chatbots make it possible for each learner to have a unique experience). They also identified five pedagogical uses of chatbots such as a) being an interlocutor (e.g. accompanying and helping learners during their learning process), b) being a simulation of a real language learning setting through activities such as role-plays, c) information transfer i.e., conveying the learning content to learners, d) being a helpline (Students can get answers as soon as they submit their questions), e) giving recommendations related to the learning needs of learners such as books. Additionally, Huang et al. (2022) found that chatbots also provide learners with social affordances such as interpersonal (self-disclosure of learners by sharing information about themselves), open (e.g. expression of agreement), and cohesion communication (e.g. use of greetings). Another research, conducted by Zhai and Wibowo (2022), systematically reviewed 48 articles published between 2012 and 2022 to investigate how the cultural, empathetic, and humorous dimensions of chatbots influence L2 learners' learning. Their findings indicated that these dimensions can have positive effects on the use of chatbots for improving learners' L2 learning. Unlike Huang et al.'s (2022) and Zhai and Wibowo's (2022) studies, Lee and Hwang (2022) focused on a particular context and conducted a meta-analysis of 16 experimental studies on the use of chatbots in the Korean EFL context. Their findings showed that chatbots can be used to support and improve the language skills of learners.

The contributions of these studies to the field are invaluable, however, the scarcity of such research clearly indicates the need for more review studies with different perspectives on the applications of chatbots in L2 contexts, especially in EFL/ESL contexts. As previously mentioned, with significant advances in artificial intelligence technology and new developments related to the use of chatbots in the foreign language learning field, the number of empirical studies exploring the integration of chatbots in

the EFL/ESL learning domain is increasing day by day. Therefore, it is important to keep reviews on this topic up to date to identify recent research applications and trends. Conducting updated reviews that examine the studies from different aspects will help researchers to be aware of the developments and gaps in the existing literature and finally will help them improve it with better-designed research in the future. Considering these important reasons, the current systematic review aims to examine the empirical studies published between 2018-2022 on the use of chatbots in the field of EFL/ESL, and to contribute to the existing chatbot-based second language learning research by focusing on the following three main issues: 1) research characteristics; 2) types of chatbots; 3) findings of the studies. In line with this purpose, the present review is guided by the research questions below:

1. What are the research features of the studies in terms of research methods, data collection tools, education, and study context?
2. What are the chatbots used in the studies?
3. What are the findings of the studies related to the use of chatbots in EFL/ESL contexts?

## 2. Methodology

The main focus of this systematic review study was to provide a detailed review of empirical articles on the use of chatbots in the context of EFL/ESL learning. To realize this aim, a topic search that included keywords, title, and abstract was conducted using the Web of Science (WoS) database, and the following search string was used by including Boolean operators as follows: (chatbot) AND (English OR English as a second language OR English as a foreign language OR English language learner OR ESL OR EFL). The publication date of the studies in-print or online was set from 1<sup>st</sup> of January 2018 to 31<sup>st</sup> of December 2022. In accordance with the research questions, the studies were evaluated using the inclusion and exclusion criteria given in Table 1:

**Table 2.** Article selection criteria

### Inclusion Criteria

1. The study must include a chatbot and its use in the field of EFL/ESL education.
2. The study must present empirical data/results regarding the use of chatbots in the field of EFL/ESL education.
3. The study must include EFL/ESL learners as participants.
4. One of the aims or research questions of the study must be related to the effects of chatbot use in the field of EFL/ESL.
5. The study must provide information about the included chatbot.
6. The article must be published in SSCI-indexed journals between 2018 and 2022.

### Exclusion Criteria

1. Studies written in languages other than English were excluded.
2. Proceeding papers, review articles, and meta-analysis studies were excluded from this review.
3. Studies that only report the design and development process of a chatbot; only report a pilot study of a chatbot, or only describe chatbots were excluded.
4. Studies not related to the field of EFL/ESL education were excluded.

Researchers such as Chu et al. (2022), and Xia and Zhong (2018) highlighted the importance of considering the quality of publications to be included in review studies. On the basis of this recommendation, the present review only included SSCI journal papers; therefore, it can be assumed that the studies in this review are of a good quality (Chu et al., 2022). The initial search process in the WoS database yielded 97 studies. After filtering the studies as only *articles* and language as only *English*,

and index as only *SSCI*, the number of articles obtained was 22. These remaining 22 articles were assessed based on the pre-determined inclusion/exclusion criteria and research questions. As a part of the first screening process, titles and abstract of each study were examined, and irrelevant studies were excluded. In the second process, the full text of the remaining articles was read thoroughly to verify that they all met the predefined inclusion criteria. Finally, a total of 11 articles that met the criteria were decided to be included in the systematic review. Although the time period for the articles was set as 2018-2022, the distribution of the included articles by years is as follows: 5 studies in 2021 and 6 studies in 2022. No study was found that met the inclusion criteria in the years 2018, 2019, 2020. During the analysis of the articles, a data-coding form was used to extract all relevant data from each study. The following main factors were examined in each article: a) research features such as research methods, data collection tools, education context/level, and study context/country; b) chatbots used in the studies; and c) results of the reviewed studies. Two weeks after the coding process was completed, the researcher re-read the content of all the articles and compared each with the data in the coding table to ensure that all relevant data were fully transferred to the final data sheet. The findings obtained are presented in the next section of the paper.

### 3. Findings

#### 3.1. Findings related to the research features of the studies

The research methods as indicated and defined in the related studies are presented in Table 2. As seen in the table, of the 11 studies, 7 employed mixed methods, reporting findings of both qualitative and quantitative data. While 3 studies used quantitative methods, only 1 study in this review adopted a qualitative method to examine chatbot use in EFL/ESL contexts.

**Table 2.** Research methods

Research methods	N
Mixed methods	7
Quantitative	3
Qualitative	1

Various data collection methods were used in the studies examined. Among the quantitative data collection techniques, questionnaires/scales (n=11) such as motivation questionnaires (n=2); perception questionnaires (n=2); situational interest questionnaire (n=1); godspeed questionnaire (n=1); flow questionnaire (n=1); self-report questionnaire (n=1); social presence scale (n=1); human-likeness scale (n=1); and satisfaction survey (n=1) were the most commonly employed data collection tools, followed by pre- and post-tests (n=6). The qualitative data collection tools included interaction data/logs/records (n=6), interviews (n=5), and open-ended surveys (n=1). All of the studies adopted more than one data collection tool in their research. Also, the studies with mixed method design used both qualitative and quantitative data collection techniques, which allowed them to produce versatile, more comprehensive, and detailed results. The details of the data collection tools are presented in Table 3.

**Table 3.** Data collection tools

Data collection tools	N
Questionnaire	11
Pre- and post-test	6

Interactation data/logs/record	6
Interview	5
Open-ended survey	1

As for the study context, it was identified that all of the studies were conducted with EFL learners in EFL settings. The distribution of studies according to education context/level is as in the following: a) higher education (university) (n=5), b) primary/elementary schools (n=4), c) high school (n=1), and d) mixed (n=1) As Yang et al. (2022) conducted their study with two education levels, namely, elementary and high school, their study was coded in the mixed category in the table. Additionally, the names of the countries where the studies were conducted are as follows: a) Taiwan (n=4); b) Korea (n=3); c) Egypt (n=1); d) Iran (n=1). Hew et al. (2022) mentioned their study context as Asia. Also, one study did not clearly mention the name of the study country/region although it included EFL learners as participants, and so it was expressed as *not mentioned* in the table. Tables 4 and 5 present the distribution of studies by country and education context.

**Table 4.** Education context/level

Education context/level	N
Higher education	5
Primary/elementary schools	4
High school	1
Mixed	1

**Table 5.** Study context/country/region

Study context/country/region	N
EFL/Taiwan	4
EFL/Korea	3
EFL/Egypt	1
EFL/Iran	1
EFL/Asia	1
EFL/Not mentioned	1

### 3.2. Chatbots used in the studies

It was identified that studies generally used different types of chatbots with various features for EFL learners. Table 6 shows the names of the chatbots used in the studies.

**Table 6.** Chatbots used in the studies

Used chatbots	Authors
Voice chatbot "Ellie"	Yang et al. (2022)
Mondly and web chatbots (Mike, Charles, Audrey, and Cristal)	El Shazly (2021)
LINE ChatBot	Chien et al. (2022)
SmartU English	Hwang et al. (2022)
AI chatbot built by Google Dialogflow	Hew et al. (2022), Jeon (2021,2022)



Replika	Lin, & Mubarak (2021)
Sister Fish	Liu et al. (2022)
CSIEC	Ebadi, & Amini (2022)
TPBOT	Hsu et al. (2021)

In the reviewed studies, chatbots were used to provide learners with various pedagogical affordances to support and facilitate their learning process. In Yang et al.'s (2022) study, Ellie, a voice chatbot based on pedagogic tasks, was used by students to complete three interaction tasks such as shopping, taking orders, etc. In that study, Ellie was the conversation partner of learners. In addition, El Shazly (2021) utilized various AI-driven chatbots in her study, namely Mondly and other web chatbots such as Mike, Charles, Audrey, and Cristal, to enable both spoken and written interactions possible for learners with the chatbots, and dialog-based practices were at the center of the applications. The LINE ChatBot in Chien et al.'s (2022) study was used to encourage learners to engage in English conversation activities, and thus to improve their listening and speaking practices. In Hwang et al.'s study (2022), SmartU English chatbot was designed to help learners with speaking and pronunciation fluency and to offer individual feedback. It provided learners with the support and opportunity to have both designed (i.e. given sentence patterns) and free talks (without sentence patterns) with the chatbot. Studies by Hew et al. (2022) and Jeon (2021, 2022) did not use a chatbot with a specific name, but they stated that they created and used educational chatbots built by Google Dialogflow. In Lin and Mubarak's (2021) study, students used Replika to practice English conversations and improve their speaking skills. The chatbot Sister Fish in Liu et al.'s (2022) study accompanied and interacted with learners about the English books (made up of simple stories) that learners read. In Ebadi and Amini's study (2022), the chatbot CSIEC was employed to allow learners have a conversation with the chatbot regarding job application interviews. Finally, the task-based chatbot TPBOT was used by Hsu et al. (2021) to reduce learners' speaking anxiety and help them improve their speaking skills through dialogues/questions and answers. The TPBOT was designed with a correction system that allowed learners to correct their mispronunciation by imitating and practicing what the TPBOT said.

### 3.3. Results of the reviewed studies

The results of the reviewed studies (see Table 7) show that chatbots can positively contribute to the language learning process of EFL students. In addition to chatbots' positive contribution to overall language achievement (see Hwang et al., 2022), 6 out of 11 studies using pre- and post-tests demonstrated that chatbots had positive effects on achievement of specific English language skills and domains such as speaking (e.g. Chien et al., 2022; El Shazly, 2021; Hsu et al., 2021; Hwang et al., 2022; Lin, & Mubarak, 2021), listening (Chien et al., 2022), and vocabulary (Jeon, 2021). Also, 4 studies that did not use pre- or post-tests but used conversation/dialog/interaction logs and interviews/surveys found that chatbots affected speaking (e.g. Jeon, 2022; Yang et al., 2022), listening (e.g. Hew et al., 2022; Jeon, 2022), and reading (e.g. Liu et al., 2022) positively. Additionally, 6 studies (e.g. Hew et al., 2022; Jeon, 2021, 2022; Lin & Mubarak, 2021; Liu et al., 2022) that included conversation/interaction logs as data collection tools revealed that students generally had effective and beneficial conversation practices with chatbots.

In addition to the findings on the effects of chatbot use on language learning success and process, most of the studies also yielded some results on affective/psychological influences of chatbot use in the language learning process. Some studies (e.g. Ebadi & Amini, 2022; Hew et al., 2022; Hsu et al., 2021;

Hwang et al., 2022; Liu et al., 2022; Yang et al., 2022) indicated that students had positive attitudes and perceptions toward the use of chatbots for EFL learning. In addition, a few of them reported that chatbots helped students maintain their willingness to communicate (see El Shazly, 2021; Jeon, 2022). One of the common findings is that chatbots can play a useful role in motivating learners in their language learning process (see Jeon, 2022; Chien et al., 2022; Ebadi & Amini, 2022; Hsu et al., 2021; Hwang et al., 2022; Liu et al., 2022; Yang et al., 2022), and in providing them with interesting learning experiences (see Hsu et al., 2021; Hwang et al., 2022; Liu et al., 2022; Yang et al., 2022). However, in Jeon's study (2022), which explored both the opportunities and limitations of chatbots, it was underlined that although some features of the chatbots were motivating for learners, some challenges that students encountered when using chatbots decreased their motivation. The reasons behind this demotivation were highlighted as chatbots' not being able to recognize L1 expressions of low language-level EFL learners, the inability of chatbots to be a substitute for human teachers, and learners' beliefs that doing activities in collaboration with their peers is more effective than doing them with chatbots (Jeon, 2022). Similarly, in Hew et al.'s (2022) study, it was stated that after a certain period of interaction with chatbots, students were able to predict the responses of the chatbots, so their interest in using them decreased. A similar case was also reported in Liu et al.'s (2022) study, in which one student said that the responses s/he received from the chatbot were similar in general, in other words, there was not much variety in responses.

Studies by Ebadi and Amini, (2022), Hsu et al. (2021), and Jeon (2022) demonstrated in their findings that chatbots can help students reduce their speaking anxiety because they do not worry about making mistakes like they do in front of their peers, and there is no one to judge them during their speech (Jeon, 2022). However, the study by El Shazly (2021) found that students' anxiety levels were similar both before and after chatbot use. In other words, they stated that the level of anxiety did not decrease after using the chatbot. According to El Shazly, one of the main reasons for this result may be that the students could not fully get accustomed to the use of chatbots as the study intervention was short, and so their anxiety level did not change.

In addition to the findings related to the psychological aspects, feedback provided by chatbots was another focus of some research. In some studies, it was stated that one of the positive features of using chatbots is that students can get instant feedback from chatbots for the utterances they produce (see Ebadi & Amini, 2022; Jeon, 2022; Hew et al., 2022; Hwang et al., 2022). However, in Hew et al.'s (2022) study, based on the comments of some participants, the need and importance of the development and improvement of chatbots in comprehending students' responses better and providing more personalized feedback to them was emphasized. Table 7 provides a summary of the reviewed articles, including the aim, intervention and main findings.

**Table 7.** Summary of the reviewed articles

Study	Research aim	Intervention (EG=Experimental Group, CG=Control Group)	Key findings
Chien et al. (2022)	To compare the effects of chatbots with and without peer competition features on learners' English speaking and listening skills.	The experimental research included 73 Taiwanese EFL high school students. While the EG participated in the LINE Chatbot exercises that included peer competition, the CG used the LINE Chatbot without peer competition. During the 4 weeks of the 6-week study, students used the chatbot to	Participants' speaking and listening skills notably improved thanks to the contextual learning opportunity provided by the LINE ChatBot. There was no significant difference between the two groups in terms of speaking and

		perform after-class learning activities based on listening and speaking.	listening ability. Both groups' intrinsic and extrinsic motivations were higher in their post-test scores.
Ebadi and Amini (2022)	To examine the effects of chatbot use on students' motivation.	The study included 256 university-level EFL participants from Iran. It investigated whether there were any associations between human-likeness and the social presence of the chatbot CSIEC on EFL students' motivation. Students had a 3-week experience of interaction and learning with the chatbot.	The results demonstrated that both human-likeness and social presence were significant positive predictors of student motivation. The results also showed that chatbot use for learning had a positive role in motivating students during their learning process.
El Shazly (2021)	To determine the role of AI-chatbots in managing learners' foreign language anxiety and improving their speaking skills.	The quasi-experimental study was carried out with 48 university-level Egyptian EFL learners. From the 2 <sup>nd</sup> week to the 7 <sup>th</sup> week of the 8-week intervention, participants interacted with various web chatbots and Mondly in written or spoken forms.	The results showed that the use of chatbots did not reduce learners' anxiety. The results also indicated that there was a significant difference between pre- and post-speaking tests, and based on this, it was suggested that chatbots can be used as effective tools to improve EFL learners' speaking skills.
Hew et al. (2022)	To investigate how student goal setting and social presence in online learning can be supported by chatbots.	Two case studies were conducted. In study 1, the participants (29 EFL postgraduate students) interacted with a chatbot that assisted them with their goal setting before attending their online course. In study 2, the learning buddy chatbot created in line with the social presence framework was used to help university-level EFL learners (n=38) in their listening tasks and practices.	Students indicated that they had positive experience with the use of chatbots during their learning process.
Hsu et al. (2021)	To examine the effects of the chatbot on EFL learners' speaking anxiety and speaking skills.	The experimental study was comprised 48 university-level Taiwanese students. The EG (n=24) used the TPBOT chatbot to practice speaking, and the CG (n=24) did not use any chatbots.	Interacting with the chatbot significantly improved learners' speaking skills. Most of the students had positive perceptions about the use of the chatbot. TPBOT had a positive role in alleviating learners' anxiety and fear of speaking English with foreigners.
Hwang et al. (2022)	To investigate the effects of the smart chatbot app, Smart UEnglish, on EFL learners' success and to determine learners' perceptions about the chatbot system.	The quasi-experimental study included 43 elementary school EFL learners. The students in the EG used the smart UEnglish chatbot app, however, the CG used the same system without smart mechanisms. The entire study lasted 10 weeks.	The findings demonstrated that the EG outperformed the CG in terms of learning achievement. According to the interview results, the students were interested in using the chatbot and had a positive attitude toward its use for conversation. They indicated that the smart chatbot facilitated their speaking skills.
Jeon (2021)	To determine the effects of chatbot-assisted dynamic assessment (CA-DA) on learners'	The study included 53 EFL learners from a primary school in Korea. There were 3 groups: a) CA-DA group, Chatbot-Assisted Non-Dynamic Assessment (CA-NDA) group, and a	The CA-DA group was found to be more successful in vocabulary learning than the other two groups. In addition, interaction data analysis results

	productive and receptive vocabulary knowledge.	CG. While the CA-DA group read the texts and got graduated help from the chatbots to find the meaning of the target words, in the CA-NDA group, the chatbot only provided the meaning of the target words in the texts. Chatbots were not used in the CG.	confirmed the positive effects of CA-DA on the improvement of vocabulary gain.
Jeon (2022)	To investigate the affordances presented by chatbots and their effects on EFL learners' motivation to learn English.	The participants of the study comprised 36 primary school students in Korea. As a part of 16-week EFL class, the participants were exposed to the use of chatbots created by Dialogflow.	The results showed that there were technological, social, and pedagogical affordances, each of which was considered as either a limitation or an opportunity by different EFL learners. These opportunities and limitations led to an increase or decrease in students' motivation.
Lin and Mubarak (2021)	To investigate the effects of chatbots on EFL students' speaking skills.	This quasi-experimental study included 50 university-level EFL learners in Taiwan. In a flipped English speaking class, the EG was exposed to mind map-guided AI chatbot approach (MM-AI) and the CG was exposed to the conventional AI chatbot (C-AI) approach. AI-driven chatbots were used to improve learners' speaking proficiency. During the 3 weeks of the 5-week study, learners used chatbots to practice speaking.	The findings showed that the learners in the MM-AI group improved their speaking skills better than the learners in the C-AI group. When the chatbot interactive behaviors of the participants were analyzed, it was observed that the EG outperformed the CG in terms of interactive behavior frequency.
Liu et al. (2022)	To investigate whether the use of chatbots affects learners' interest and involvement in reading.	This study investigated the interaction of elementary school young EFL learners (n=68) with the chatbot about the books they read. The role of the chatbot was to facilitate learners' reading by interacting with them about the target book. The EG had an interaction with the chatbot named Sister Fish about the book they had just read. The students in the CG did not talk to the chatbot about the book they read.	The findings showed that interacting with the chatbots about the books stimulated and sustained students' interests in reading, and students had a positive reading experience. The perception regarding social connection with the chatbot was high. The results indicated that chatbots can be integrated into the language learning process as book talk companions.
Yang et al. (2022)	To investigate how a voice chatbot can be used as a conversational partner to help learners improve their conversation in speaking classes.	The study included 314 EFL learners (n=177 from elementary school; 137 from high school) in Korea. Participants had conversations with the chatbot to complete the three given conversation tasks (e.g. taking an order at a restaurant).	The results indicated that the chatbot motivated learners to take part in conversation and complete the given tasks. In other words, the integration of the chatbot helped learners improve their conversation. Most learners had positive impressions about the use of the chatbot in their learning process.

#### 4. Discussion

This study reviewed recent empirical studies on the pedagogical use of chatbots in EFL learning settings. After reviewing the articles, in terms of research features, it was found that the number of studies

conducted in Taiwan (n=4) was higher than in other countries. This result is consistent with that of Hwang and Chang (2021), who reported that Taiwan (n=4) was the place where chatbot-related publications in education were most common after the United States (n=7). This finding shows the necessity of increasing the number of studies in various countries to obtain more comprehensive information about chatbot use in the EFL teaching and learning domain. As found in previous review studies (e.g. Zhai & Wibowos, 2022), it was identified that different types of chatbots with various features were used for pedagogical purposes in the reviewed papers. In addition, the fact that most of the studies included a mixed-method design made it possible to evaluate the study findings from different aspects. With regard to the education context, the number of studies focusing only on higher education was higher. A similar finding was also reported by Lee and Hwang (2022). To have a clearer picture of the impacts of chatbot applications, more studies at various levels of education are needed.

Considering the results of the examined articles, it can be deduced that chatbots can have a positive effect on EFL learning achievement. This finding agrees with previous review and meta-analysis studies such as Lee and Hwang (2022), Deng and Yu (2023), and Haristiani (2019), which also underlined that chatbots had positive effects on learning success. Additionally, different chatbots used in the studies offered various pedagogical affordances to the students, as in Huang et al.'s (2022) study. Although chatbots were found to contribute positively to the language learning process in general, some studies also shared the limitations and problems related to their use and application. Feedback is one example of this situation. On the one hand, as stated before by some studies, chatbots provide effective and fast feedback. This corroborates previous review studies (e.g., Fryer & Carpenter 2006), which also support that chatbots are good feedback providers. On the other hand, in some studies in the current review, it was underlined that some users reported that chatbots were insufficient to understand their utterances very well and to give personal feedback to them (e.g. Hew et al., 2022). This issue was also underlined in a previous review study by Jiang (2022). Jiang's study highlighted that chatbots may have difficulty detecting and dealing with some mistakes in language such as grammar, and spelling. Also, the problem that chatbots cannot recognize some utterances of learners supports the findings of the Huang et al.'s (2021) review study. In addition, the findings related to the limited and predictable responses of chatbots in some studies (e.g. Hew et al., 2022; Liu et al., 2022) is in line with the findings of the review by Haristiani (2019) and Huang et al. (2021) in terms of the technological limitations of chatbots. Therefore, on the basis these studies, it is suggested that chatbots should be developed in a way that allows them to better understand what users say and write, and provide more effective feedback and various responses to them. Also, this review study examining studies with different research designs found that experimental studies mostly focused on the effects of chatbots on learners' speaking skills. However, in Huang et al.'s (2022) review study, the reviewed experimental studies (n=8) were mostly on listening, writing, and grammar. Based on this, it can be said that there is a need to increase the number of experimental studies on the use and effects of chatbots for different language skills, such as reading and writing.

There are also some points that need to be discussed in terms of affective or psychological dimensions in the use of chatbots in the context of EFL. For instance, it was stated in the findings of many reviewed studies that the use of chatbots in language learning had a positive influence on students' motivation. Contrary to this finding of the present study, in their meta-analysis study, Deng and Yu (2023) reported that chatbots did not have notable effects on learner motivation. These contradictory results necessitate more detailed research on the effect of chatbots on student motivation. Besides, it is important to improve the features of chatbots in line with the interests and needs of the students to maintain their motivation. Another topic of discussion is the effects of chatbots on EFL learners' anxiety when

communicating with chatbots. While three reviewed studies underlined that chatbots can alleviate learners' anxiety, one study underlined that chatbots had no significant effect in reducing anxiety (see results of the reviewed studies section). Related to this issue, Zhai and Wibowo's (2022) systematic review revealed that chatbots that are designed and equipped with empathetic dimensions were found to be effective in eliminating foreign language anxiety of second language learners. Based on this, integrating chatbots with affective or empathetic functions in studies to reduce or eliminate foreign language learners' anxiety will enable us to obtain clearer results.

## 5. Limitations

There are some limitations of this study. First, as this study is limited to a small number of studies, the generalizability of the results obtained cannot be guaranteed. Second, the study only included SSCI-indexed empirical articles from the WoS database, and studies that only focused on EFL/ESL learning contexts. This also makes the findings less generalizable to other L2 learning contexts.

## 6. Conclusion and suggestions for future research

In this systematic review study, eleven studies on the use of chatbots in the EFL learning contexts were analyzed. The main contribution of this study to the literature is that it presents the recent empirical research applications related to the integration of chatbots in EFL learning process. It also contributes to the field and sheds light on the future research by reporting both the main findings of the studies and the types of chatbots used, and the characteristics of the research of each paper. In addition to showing how different types of chatbots were applied in research, this review also provided the opportunity to see the advantages and some of the challenges of integrating chatbots into the EFL learning settings to support learners.

The reviewed studies suggest that chatbots offer considerable opportunities for EFL learners to practice the target language. In all studies, it has been underlined that chatbots make a positive contribution to the EFL learning process. In addition to the positive outcomes, only a few studies mentioned the negative experiences of learners related to the use of chatbots. Since the active use of chatbots in the field of foreign language education is relatively new, the observed and experienced deficiencies need to be improved. In the light of developing technology, experts (e.g. chatbot developers), practitioners, and educators can work together to offer possible solutions and can collaborate to overcome the aforementioned limitations.

In line with the findings, this study also has some suggestions for further research. In this review, it was identified that chatbot studies in the field of EFL education mostly focused on speaking or conversation skills; therefore, it will be an interesting subject for future studies to explore the impact of chatbot-embedded education on the development of different language skills and domains such as writing, reading, and vocabulary. Additionally, future studies should focus on how the limitations of chatbots mentioned in the findings can be improved for effective language education. Moreover, future research can also explore the effectiveness of chatbot use for different proficiency levels (e.g. beginner, intermediate, advanced, etc.) of EFL learners to better understand the influences of chatbot use. Further studies could assess the long-term effects of chatbot use in the EFL context, which will allow us to see the advantages and disadvantages of using chatbots in EFL contexts more comprehensively. Finally, as this study focused on three major factors (i.e. research features, used chatbots, and findings) in the

articles, it is recommended that future review studies examine chatbot related articles from different perspectives.

### References

#### \*Reviewed articles

- Bhise, A., Munshi, A., Rodrigues, A., & Sawant, V. (2023). Overview of AI in education. In P.P. Churi, S. Joshi, M. Elhoseny, & A. Omrane (Eds.), *Artificial intelligence in higher education: A practical approach* (1<sup>st</sup> ed.) (pp. 31-62). CRC Press.
- \*Chien Y. C., Wu, T. T., Lai, C. H., & Huang, Y. M. (2022) Investigation of the influence of artificial intelligence markup language-based LINE ChatBot in contextual English learning. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.785752>
- Chu, S. T., Hwang, G. J., & Tu, Y. F. (2022). Artificial intelligence-based robots in education: A systematic review of selected SSCI publications. *Computers and Education: Artificial Intelligence*. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2022.100091>
- Deng, X., & Yu, Z. (2023). A meta-analysis and systematic review of the effect of chatbot technology use in sustainable education. *Sustainability*, 15(4), 2940.
- \*Ebadi, S., & Amini, A. (2022). Examining the roles of social presence and human-likeness on Iranian EFL learners' motivation using artificial intelligence technology: A case of CSIEC chatbot. *Interactive Learning Environments*, 1-19. <https://doi.org/10.1080/10494820.2022.2096638>
- \*El Shazly, R. (2021). Effects of artificial intelligence on English speaking anxiety and speaking performance: A case study. *Expert Systems*, 38(3), e12667.
- Fryer, L., & Carpenter, R. (2006). Bots as language learning tools. *Language Learning & Technology*, 10(3), 8-14.
- Han, D. E. (2020). The effects of voice-based AI chatbots on Korean EFL middle school students' speaking competence and affective domains. *Asia-Pacific Journal of Convergent Research Interchange*, 6, 71-80.
- Han, J. W., Park, J., & Lee, H. N. (2022). Analysis of the effect of an artificial intelligence chatbot educational program on non-face-to-face classes: A quasi-experimental study. *BMC Medical Education*, 22, 830.
- Haristiani, N. (2019, November). Artificial Intelligence (AI) chatbot as language learning medium: An inquiry. In *Journal of Physics: Conference Series* (Vol. 1387, No. 1, p. 012020). IOP Publishing.
- \*Hew, K. F., Huang, W., Du, J., & Jia, C. (2022). Using chatbots to support student goal setting and social presence in fully online activities: learner engagement and perceptions. *Journal of Computing in Higher Education*. <https://doi.org/10.1007/s12528-022-09338->
- \*Hsu, M. H., Chen, P. S., & Yu, C. S. (2021). Proposing a task-oriented chatbot system for EFL learners speaking practice. *Interactive Learning Environments*, 1-12. <https://doi.org/10.1080/10494820.2021.1960864>
- Hwang, G. J., & Chang, C. Y. (2021). A review of opportunities and challenges of chatbots in education. *Interactive Learning Environments*, 1-14.
- \*Hwang, W. Y., Guo, B. C., Hoang, A., Chang, C. C., & Wu, N. T. (2022). Facilitating authentic contextual EFL speaking and conversation with smart mechanisms and investigating its influence on learning achievements. *Computer Assisted Language Learning*, 1-27.
- \*Jeon, J. (2021): Chatbot-assisted dynamic assessment (CA-DA) for L2 vocabulary learning and diagnosis. *Computer Assisted Language Learning*. <https://doi.org/10.1080/09588221.2021.1987272>

- \*Jeon, J. (2022). Exploring AI chatbot affordances in the EFL classroom: Young learners' experiences and perspectives. *Computer Assisted Language Learning*, 1-26. <https://doi.org/10.1080/09588221.2021.2021241>
- Jiang, R. (2022). How does artificial intelligence empower EFL teaching and learning nowadays? A review on artificial intelligence in the EFL context. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1049401>
- Lee, J.-Y., & Hwang, Y. (2022). A meta-analysis of the effects of using AI chatbot in Korean EFL education. *Studies in English Language & Literature*, 48, 213–243.
- \*Lin, C.-J., & Mubarak, H. (2021). Learning Analytics for Investigating the Mind Map-Guided AI Chatbot Approach in an EFL Flipped Speaking Classroom. *Educational Technology & Society*, 24(4), 16–35.
- \*Liu, C. C., Liao, M. G., Chang, C. H., & Lin, H. M. (2022). An analysis of children' interaction with an AI chatbot and its impact on their interest in reading. *Computers & Education*, 189, 104576.
- Pereira, J., Fernandez-Raga, M., Osuna-Acedo, S., Roura-Redondo, M., Almazan-Lopez, O., & Buldon-Olalla, A. (2019). Promoting learners' voice productions using chatbots as a tool for improving the learning process in a MOOC. *Technology Knowledge and Learning*, 24(4), 545–565. <https://doi.org/10.1007/s10758-019-09414-9>
- Perez, J. Q., Daradoumis, T., & Puig, J. M. M. (2020). Rediscovering the use of chatbots in education: A systematic literature review. *Computer Applications in Engineering Education*, 28(6), 1549-1565.
- Smutny, P., & Schreiberova, P. (2020). Chatbots for learning: A review of educational chatbots for the Facebook Messenger. *Computers & Education*, 151, 103862.
- Xia, L., & Zhong, B. (2018). A systematic review on teaching and learning robotics content knowledge in K-12. *Computers & Education*, 127, 267–282. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.09.007>
- \*Yang, H., Kim, H., Lee, J. & Shin, D. (2022). Implementation of an AI chatbot as an English conversation partner in EFL speaking classes. *ReCALL* 34(3), 327–343. <https://doi.org/10.1017/S0958344022000039>
- Yasmin, H. & Mazhar, R. (2023). AI in education: A few decades from now. In P.P. Churi, S. Joshi, M. Elhoseny, & A. Omrane (Eds.), *Artificial intelligence in higher education: A practical approach* (1<sup>st</sup> ed.) (pp. 1-30). CRC Press.
- Zhai, C., & Wibowo, S. (2022). A systematic review on cross-culture, humor and empathy dimensions in conversational chatbots: The case of second language acquisition. *Heliyon*. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2022.e12056>



## 80. Post-hümanizm ve posthümanizm söylemlerinin yersizyurtsuzlaşma kavramı üzerinden yeniden incelenmesi

Muhsin YANAR<sup>1</sup>

**APA:** Yanar, M. (2023). Post-hümanizm ve posthümanizm söylemlerinin yersizyurtsuzlaşma kavramı üzerinden yeniden incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (36), 1347-1361. DOI: 10.29000/rumelide.1369587.

### Öz

Dört sanayi devrimi boyunca bilim ve teknoloji, insanlığı, kültürleri ve günlük pratikleri değiştirme, geliştirme ve dönüştirme arzusuyla hareket etmiştir. Bir toplum mühendisliği türü olarak nano-, biyo-, bilgi- ve bilişsel teknolojiler gibi modern teknolojiler, yaşam alanları ve bedeni kontrol ederek bu değişim ve dönüşüme katkıda bulunmuştur. Bu teknolojiler toplumu ve bedeni ele geçirme, kontrol ve disipline etme hususlarında gelecekteki olasılıkları keşfetmekle kalmamakla beraber bunların sömürülmesine de katkıda bulunmuştur. Yani, 'tek boyutlu' insanlar, teknolojinin egemen olduğu (ilkel) bir ortamda yaşamaya zorlanmış ve çevreleri ve bedenlerinden yersizyurtsuzlaştırılıp yeniden yurtlandırılmışlardır. Post-hümanizm ve post-hümanizmin kapsamı dikkate alındığında, bu diskurlar fiziksel ve kavramsal olarak insana ait yerleşik sınırlar, yapılar ve hiyerarşiler, akışkanlık ve melezlik geliştirmekte; yeni/alternatif sınırlar oluşturmakta; çeşitli kültürlerin, alternatiflerin bol olduğu yeni veya alternatif sistemler oluşturmaktadır. Bu bağlamda, bu makale post-hümanist ve posthümanist diyaloglarda yersizyurtsuzlaşma ve yeniden-yerliyurtlulaşma kavramlarını irdelemektedir. LaGrandeur'un post-hüman/izm ve posthüman/izm tanımlarına dayanan bu makale, post-hümanist ve posthümanist tartışmaların insan/insan olmayanlar kavramını hem yersiz yurtsuzlaştıran hem de yeniden yurtlandırıran olarak nasıl görülebileceğini inceleyecektir.

**Anahtar kelimeler:** post-hümanizm, posthümanizm, yersizyurtsuzluk, yeniden yurtlaştırma, Deleuze

### Revisiting post-humanism and posthumanism as deterritorialization

#### Abstract

Throughout the four industrial revolutions, science and technology have been driven by the desire to modify, improve, and transform humankind, cultures, and everyday practices. Additionally, as a type of social engineering, modern technologies such as nano-, bio-, information-, and cognitive technologies have contributed to these alterations and transformations by controlling living environments and bodies. Not only have these technologies discovered future possibilities in conquering, controlling, and disciplining society and the body but they also have also contributed to their exploitation. That is, 'one-dimensional' humans live in a primitive environment dominated by technology, and they have become deterritorialized from their surroundings and bodies and re-territorialized to the new. Given the breadth of post-humanism and posthumanism, one could argue that post-humanism and posthumanism consider how the human, both as a concept and as a body, become deterritorialized and reterritorialized, as the former break down established boundaries, structure, hierarchies, and develop fluidity and hybridity, and the latter creates new or alternative

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, Yabancı Diller Yüksekokulu (Ağrı, Türkiye), myanar@agri.edu.tr, ORCID ID:0000-0003-2523-608X [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 16.08.2023-kabul tarihi: 20.10.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1369587]

boundaries and set new or alternative systems in which various cultures, alternatives abound. In this sense, this paper delves into the concepts of deterritorialization and reterritorialization in post-humanist and posthumanist dialogues. Based on LaGrandeur's definitions of post-human/ism and posthuman/ism, the paper aims to explore how post-humanist and posthumanist discussions might be viewed as both deterritorializing and reterritorializing the concept of humans and non-humans.

**Keywords:** Post-humanism, posthumanism, deterritorialization, reterritorialization, Deleuze

“Yes. In this environment, the human spirit will be fundamentally changed. People will become—”

“You mean that in this new environment, people will become new people?”

“New people? No, Lieutenant Colonel. People will become... non-people.”

— Cixin Liu, *The Dark Forest*

## 1. Introduction

In her preface titled “İkili Olmayan Benlik” (translated as “Personhood Without Boundaries”) in the book *Edebiyatla Posthümanizm* (translated as “Posthumanism in Literature 2020”), Sherryl Vint provides a definition of posthumanism as a disciplinary field that has emerged in response to various societal and academic shifts in the late twentieth century. This field aims to address the erosion and rejection of the assumed centrality of certain human conceptions, while acknowledging the existence of multiple ways to define human identity that have been developed through scientific and technological advancements. These advancements include the observation of animal life to bridge the perceived gap between humans and nonhumans, the creation of novel entities through synthetic biology, and research into artificial intelligence and artificial life (2020, p. 9). In his article “Can Posthumanism Save Us?” Kevin LaGrandeur argues that posthumanism, as a significant emerging philosophical and scientific idea, has the potential to bring about a fundamental transformation in our understanding of the universe, our own existence, and our interconnectedness with it (2022, p. 1). The milieu in which our life is entirely techno-saturated is what has led to this paradigm shift. The environment in which we exist, combined with the technology that surrounds us, has a significant role in shaping our understanding of human existence, both in isolation and in relation to other non-human entities. The interwoven relationship between humans and non-human entities challenges and redefines conventional human boundaries by examining the ways in which people interact with and impact many species outside their own.

In the realm of post-humanist and posthumanist literature, it is common to encounter instances of entanglement whereby several entities, including humans, non-humans, human-nature, human-machine, and human-animal, engage in “intra-active” relationships involving numerous links (2003, 815). Neil Badmington posits that within this literary context, individuals may see a gradual decline in established humanistic convictions, alongside the emergence of novel reinterpretations pertaining to physical forms, cognitive processes, personal aspirations, limitations, and epistemological frameworks (2010, p. 375-6). LaGrandeur provides a conceptual elucidation of posthumanism by distinguishing between the concepts of post-humanism and posthumanism. Post-humanism, as a critical and philosophical perspective, involves the examination and evaluation of the tendency to prioritize the human species as the ultimate reference point for evaluating and understanding the world. It also encompasses the questioning of the indispensability of the human category itself, as well as the identification and scrutiny of the prejudices that are based on factors such as skin color, gender, ethnicity, and many others. This perspective examines the changes and consequences associated with

the concept of the human that goes beyond conventional understandings of humanity, such as those found in classical and enlightenment humanism. These traditional conceptions, exemplified by Da Vinci's Vitruvian Man, have historically excluded certain groups, including black individuals, indigenous peoples, women, and nonhuman entities such as plants, animals, and other life forms, from being considered fully human (Braidotti, 2010). The perspective also challenges the notion that people are distinct from or superior to the natural world, instead advocating for a comprehensive perspective that recognizes the interconnectedness and interdependence between humans and nonhumans. The change of viewpoint has the potential to serve as a catalyst for prompting substantial efforts toward mitigating the rapid decline of animal populations and the consequential degradation of ecosystems (Theresa, 2023).

As explained by LaGrandeur, posthumanism pertains to the potential alterations that individuals, including humans, may experience because of adopting transhumanist strategies and procedures that include the integration and assimilation of technology, ultimately leading to the development of augmented cyborgs and extraordinary beings (2022, p. 2). The concept of posthumanism delves into the implications for the human body, human nature, human agency, and subjectivity, as well as the bodies of non-human entities and technological advancements when various technologies such as cybernetics, informatics, nano-, bio-, information, and cognitive technologies are used (Dobrin, 2022). The current situation might be compared to a critical juncture in the evolution of life when human intervention enables life to assume self-control and shape its own future (Simon, 2013, p. 2). As stated by Simon, the novel stage is characterized by the emergence of new social entities, such as cyborgs, artificial intelligence, and virtual communities. These entities are produced via identities that are inherently fluid, flexible, and subject to change, beyond the limitations imposed by biological boundaries. As a result, a new social order is established (2013, p. 2). With this description, posthumanism recalls the breadth of transhumanism in the sense that it transcends traditional human restrictions, including both physical and mental capabilities, because of the effect of digital, biological, and chemical technology. This is akin to the way transhumanism conceptualizes the potential for humans to transcend their current limitations. This transformation results in an individual who transcends the boundaries of humanity and becomes something more than a mere human. This makes a reference to the ongoing state of human existence as an incessant progression toward becoming the everlasting manifestation of technological advancements (Deleuze and Guattari, 2009). The previous discourse pertaining to post-humanism and posthumanism emphasizes its extensive breadth. It can be argued that these theoretical frameworks analyze the ways in which individuals, both conceptually and physically, undergo processes of deterritorialization and reterritorialization. This occurs as post-humanism challenges and deconstructs established boundaries, institutions, and hierarchies, ultimately fostering a state of fluidity and hybridity. On the other hand, posthumanism introduces new or alternative limitations and develops alternative frameworks that can accommodate a wide range of cultures and possibilities. The objective of this paper is to investigate the concepts of deterritorialization and reterritorialization in the framework of post-humanist and posthumanist discourses. This study aims to analyze the viewpoints of post-humanist and posthumanist discourse, as conceptualized by LaGrandeur, in relation to their capacity to disrupt and reconstruct the prevailing comprehension of humans and non-humans.

## **2. Post-humanism and posthumanism: the deterritorialization of rigid spaces and concepts**

In his seminal work "Prometheus as Performer: Toward a Posthumanist Culture?" Ihab Hassan asserts that it is imperative to comprehend the potential conclusion of five centuries of humanism, as humanism

undergoes a transformative process that can only be described as posthumanism (Hassan, 1977, p. 843). In this discourse, Hassan puts out a proposition to alter the existing framework that encompasses the enduring perspectives of humanism on many aspects such as color, race, gender, sex, ability, disability, European identity, non-European identity, as well as the distinction between human and non-human entities, which have historically had significant influence over Western societies. The present transition towards posthumanism aims to investigate the inquiry of the essence of being human and the process of being human considering technological advancements. Hassan's position might be seen as pushing for the destruction of existing boundaries, institutions, hierarchies, and norms, while perhaps neglecting to fully acknowledge the significance of diversity, hybridity, and flexibility. I contend that Hassan calls for the reterritorialization of worldviews that are Eurocentric and suggests deterritorializing them. This entails the establishment of new or alternative boundaries and the creation of new or alternative systems that allow for the proliferation of diverse cultures and alternatives through technological advancements. Hassan raises the question of whether artificial intelligences will surpass, enhance, or merely extend the capabilities of the human brain.

Artificial intelligences, ranging from basic calculators to advanced computers, have been instrumental in reshaping the perception of humanity and the human condition. According to Hassan, they might be regarded as representatives of a novel kind of posthumanism (1977, p. 846). Hassan's inquiries aim to challenge the conventional perception of humanity within traditional humanism by examining the implications of contemporary technologies such as cybernetics, genetics, nanotechnology, pharmacology, and artificial intelligence. These technologies serve as sources of inspiration, prompting an exploration into the potential transformation of the established image and concept of the human. According to Yaszek and W. Ellis, it is proposed that humans contain an extraordinary capacity for mutability and plurality, and that posthumans have the potential to enhance or alter different characteristics beyond mere physicality (2017, p. 71). The proposition I put out is that the possible alteration and enhancement of the human physicality might potentially lead to the deterritorialization and reterritorialization of individuals. This proposition introduces a distinctive framework whereby humans undergo technical and technological enhancements and augmentations, resulting in a profound alteration of the human. Consequently, there is a possibility for humans to undergo a transformation that renders them as "non-people" (Liu, 2015, p. 477) or as whole new entities. Several current proponents of posthumanism, such as Yaszek and W. Ellis, Julien de la Mettrie, and the Marquis de Condorcet, hold the belief that humans in the modern era are a fundamental asset that can engender an entirely new species. There is a collective vision that considers individuals in the modern age as being capable of engendering a whole new species. As explained by Clarke and Rossini, modern technologies have the potential to both de/re/territorialize human beings, meaning that they may separate individuals from the physical regions in which they were raised or the cultural frameworks in which they were raised (Clarke and Rossini, 2016, p. 72). Deterritorialization is referred to as "the movement by which 'one' leaves the territory" by Deleuze and Guattari (1998, p. 508). As stated by Deleuze and Guattari, the concept cannot be fully comprehended in isolation; rather, one can only apprehend its manifestations via territorial representations (1983, p. 316). It does not denote the physical act of an individual or group physically departing from a certain geographic location. The movement is concerned with the process of territorial transformation, characterized by its tendency to spread, mutate, split, and conquer (Kilgore, 2016, p. 261). For Guattari, the territory is characterized by the interconnectedness of landscapes, rather than being only determined by the presence of animals and people. The phenomenon under discussion serves as the origin for both organic and inorganic collections and organisms. Scholars have labeled this phenomenon as "chaosmosis," (1995, p. 130). which denotes an ongoing sequence of expressive activities, trajectories of escape, and transformations into alternative states that consistently

generate new domains and areas. Territorialization, in a larger context, comprises both existential and evaluative elements in relation to the establishment of new values and importance. It pertains to the interconnection of spaces within biological and inorganic assemblages and species, including a continuous sequence of activities, the possibility of novel connections, and the process of transformation across spaces that continuously generate fresh territories and locations. As a catalyst for change, it involves the creation of values and interpretations within specific contexts. As noted by Schroeder, the processes have a universal nature in their abstract growth and selection procedures, which however, demonstrate resistance to the coercive and tangible globalization of commercial interests that exploit technology and people for economic benefits (2012, p. 256). In the present framework, the concept of de/re-territorialization, as conceptualized by John Tomlinson, pertains to the process of both “de/re-localization” or “displacement” (1999, pp. 119-121) of rigid spatial boundaries, leading to the blurring of distinctions between urban areas, suburbs, and rural regions. Additionally, it encompasses the colonial imperialist practices that involve the eradication of symbols, beliefs, and rituals of a conquered population, subsequently replaced, or reterritorialized with the conquerors’ own cultural elements, serving as a means of subjugation (Schroeder, 2012, p. 255). This process involves the examination and alteration of values and meanings within fixed boundaries that exist between the realm of nature and the realm of society, which is shaped by human design and production. This encompasses the elimination of cultural topics and objects, as well as alterations in social, political, economic, and political processes, together with individuals, materials, languages, traditions, and beliefs associated with their respective original entities.

Anthony Giddens’ definition of modernity as an experience of “distanciation” and/or “estrangement” (1990; 2007) from the territory, and such concepts of mediatization, migration, and commodification contribute to the scope of deterritorialization. Deterritorialization, for Arjun Appadurai, is an influential force in the modern world as it draws workers into lower-class sectors and places them in comparatively wealthy civilizations. Simultaneously, it offers new markets for film companies, art exhibitions, and tourism companies, which benefit from the deterritorialized population’s desire to reconnect with their birthplace (Appadurai, 1990). In addition to these conceptualizations, it is linked to “infinite movement or the movement of the infinite” (Deleuze and Guattari, 1994, p. 37), conveying a work-in-progress, namely becoming. It depicts the immanence of life and its movement, dynamism, fluidity, openness, and infinity. Immanence here refers to the continual variety and mutation that cannot be reduced to negative differences yet is connected to the deterritorialization that removes any solid reference point that one can rely on, destination to arrive at, and roots to refer to (Nebioğlu, 2020, p. 13). In one of his 1975-1976 seminars, Deleuze stated: “Everything that pertained to territoriality, that is to say, the animal body or human corporeality which has never ceased to be deterritorialized, more and more, and to be reterritorialized by artifice and which, having lost the codes of corporeality, must be over-coded, thus so many that we have lost corporeality with maintenance of territorialities...” (Lecture 5, 16 December 1975). Deleuze adds: “The body is endowed with movement. It shouldn’t be thought of in terms of objects but in terms of their movement... What interests us are the movements of a more secret nature... compared to the animal body, the human body is animated by movements of deterritorialization. The human body is a deterritorialized animal body” (Lecture 5, 16 December 1975). In his argument, Deleuze illustrates “the hand” to conceptualize the term deterritorialization. The hand, not in terms of partial-object integration, but rather in terms of the composition of relative deterritorialization movements. The hand as a partial object is described as “a butcher’s idea. It’s a pure Frankenstein” (Lecture 5, 16 December 1975). It is for anatomists, those individuals who cut people up. According to Deleuze, the hand might be conceptualized as a paw, specifically a forepaw that has undergone deterritorialization. This deterritorialized hand is characterized by its separation from the soil, devoid of its original

materiality. When examining the hand as an illustrative case, it can be argued that movements of deterritorialization traverse both human and non-human entities universally. Deleuze perceives this concept as an abstract machine, which characterizes a system, whether natural or otherwise, that exhibits a perpetual process of generation, development, and transformation. It “is directly related to the thought of the machine. Because a machine has no subjectivity or organizing center it is nothing more than the connections and productions it makes; it is what it does. It, therefore, has no home or ground; it is a constant process of deterritorialization or becoming other than itself” (Colebrook, 2001, p. 56). I contend that the constant process of decentralism of things (the machine), de/re-localization of places, de/re-territorialization movements of humans and non-humans through boundary-blurring, as well as the de/re-construction of rigid values and meanings within those territories, not excluding eradication of people’s symbols, beliefs, and rituals, are integral to posthumanism and the post-human imagination. One imagination follows from critical posthumanist discourse projects that attempt to undermine humans’ hegemonic position by entirely upending humanist narratives that “disrupts, fragments, escapes, overflows, and deterritorializes old modes of thinking” (Daigle and H. McDonald, 2022, p. 1). These narratives categorize humans into subhuman, inhuman, and superhuman categories, which might include beastly, demonic, or divine traits (Clarke, 2016, p. 142). It is critical that our imagination extends to nonhuman species and recognizes the undeniable fact that humans and nonhumans coexist and coevolve together. As outlined by Clarke, any posthuman era that involves the removal or replacement of exclusive humans must also encompass nonhuman entities without exception (2016, p. 147). Clarke’s statement asserts that the integration of humans into the ever-evolving realm of advanced technology ultimately leads to their transformation into posthuman, removing them from traditional humanist elusive ideals; the human ontologically cannot continue under the false assumption that it is superior to the nonhuman. That was the grandiose ideal and story of high humanism. Rather, the human needs the nonhuman to get into the process of existence (Clarke, 2016. P. 150). New research into animal cognition calls into question the notion that humans are unique considering the near potential of super-intelligent and sentient robots. For example, tissue and organ exchanges between humans and beyond species boundaries undermine what appear to be stable boundaries between self and others. One could argue that the unrelenting pursuit of technology and science, along with studies on animal cognition, tissue, and organ exchange, discloses a deterritorialization pattern that poses significant threats to humans’ attachment to their traditionally stable and self-determined settings. This pattern results in humans becoming enmeshed in flexible and fluid technological ecosystems that facilitate interaction and entanglement with non-human entities.

According to Rossini, the contemporary transformations in the concept of human existence and identity are attributed to both the epistemological and ontological changes in anti-humanist and poststructuralist philosophy, as well as the continuous advancements in technology that enable modifications to the human body (2016, p. 155). The ongoing process of deterritorialization in the realms of epistemology, ontology, and technoscience is influencing our perception of the human body. The hierarchical mechanisms of control that have persisted over an extended period, together with the categorization of entities into human, nonhuman, or inhuman, might potentially be subject to questioning and critique. Stacy Alaimo, Donna Haraway, and Karen Barad boldly challenge, namely deterritorialize traditional power dynamics that are based on divisive categories such as class, race, ethnicity, sexuality, gender, and ability from their solid grounds through their revolutionary concepts of “trans-corporeality,” (Alaimo, 1990) “companion species,” (Haraway, 1994) and “intra-action,” (Barad, 2007). These concepts underscore the interdependence and connectivity of humans and non-humans (Rossini, 2016, p. 156), implying a perpetual reterritorialization of humans and non-humans. Reterritorialization, in this sense, pertains to the recognition of novel grounds and physical and

conceptual territories concerning humans and non-humans. Alaimo's term "trans-corporeality" (1990, p. 2) built on Barad's conception of "intra-action" deals with the "mutual connections and interactions" (1990, p. 2) of bodies, whether human, animal, or technological in the posthuman world, which cannot be separated from the larger network of material world and agency (1990, p. 115). Alaimo contends that humans and non-humans are mingled (1990, p. 17), in material agency, flows, and processes that connect human bodies, animal bodies, technology, and the larger environment. Her concept of "trans-body permeability," which pertains to the de/re-territorialization of bodies, addresses that these bodies are interrelated/connected and contribute to the "more-than-human world" (1990, p. 12). The concept of entanglement, "spaces of enclosure" (Deleuze and Guattari, 2017, p. 3-4), a constant act of de/re-territorialization between human bodies and non-human ecologies, such as animals, plants, and technology, fundamentally challenges the idea of an independent and individual human body. My argument posits that post-humanism and posthumanism serve to destroy and reconfigure systems of domination and hierarchical dualisms, hence promoting variety and inclusion. The progress made in nano-, bio-, information, and cognitive technologies goes beyond the limitations imposed by human biology, eventually beyond the established limits of human existence and transformation. The de/re/territorialization of the concept of the human, along with the embrace of post-human and posthuman conceptualizations, are interconnected with the dismantling of human primacy and dominance structures. This is facilitated by the utilization of advanced technologies, which facilitate the ongoing and expedited evolution of the human form and its limitations through scientific and technological means (More, 2013, p. 3). The ongoing process of de/re/territorialization pertaining to the notion of the human, which involves the emergence of post-humans and posthumans, is continuously evolving within the realms of time, science, and technology. Specifically, disciplines such as information technology, computer science and engineering, cognitive science and the neurosciences, material science, artificial intelligence, pharmaceuticals, life extension, genetic engineering, among others, have the potential to facilitate the reconstruction of our physical and mental capacities, enabling individuals to possess unparalleled levels of physical, intellectual, and psychological abilities (More, 2006). As stated by Ferrando, science and technology are perceived as significant elements in the process of human reconfiguration and hierarchical pursuit, achieved through the integration of humans with technological advancements and matter. However, it is important to acknowledge the potential risks associated with techno-reductionism, as it tends to prioritize logical reasoning and material advancement (2013, p. 28). I argue that science and technology have the potential to redefine and transform the fundamental nature of human life. This innovative procedure entails liberating oneself from conventional humanist concepts. Despite concerns about the possible negative outcomes associated with the integration of technology into human life, namely in the form of a carbon-to-silicon-based existence, I contend that the continuing process of posthumanization, facilitated via the use of matter and technology, has the capacity to unveil novel possibilities and favorable outcomes. The advancements achieved in the field of science and technology provide a unique prospect to expand our understanding and reevaluate the idea of post-human and posthuman. Technology should not be seen as an external entity to be feared and resisted, but rather as an inherent characteristic of human existence. Ferrando's characterization of technology as the "human outfit" (2013, p. 28) aligns with the notion of technogenesis, a term that encompasses the mutual development of people and technologies. These include not only the neurophysiological alterations in human cerebral structures but also the intricate interplay between sophisticated human and advanced technology networks (Hayles, 2012). I argue that Hayles' idea of technogenesis encompasses the ongoing process of deterritorialization, which involves the displacement of entities, and reterritorialization, which involves their subsequent transfer. This process applies to both human and non-human entities. The integration of technology with the human experience is

inseparable. On the contrary, it may be argued that humans undergo a continuous process of transformation and evolution facilitated by technological advancements. The process entails a continual emancipation of the physical form from its intrinsic limitations. The concept of emancipation from the physical form may also be seen as a process of detachment, specifically referred to as deterritorialization from the corporeal being (Gardels, 2023). Building upon Gardels' analysis, I contend that human beings inhabit a dynamic nexus of perpetual interactions with both the natural cosmos and the constructed realm created by technological advancements. The concept of being or becoming human entails an ongoing process of engagement with a fluid and evolving environment, resulting in continuous production, reformulation, and transformation. This might be characterized as human demystification rather than erasure, and it is now undergoing a process of auto-deconstruction. The conventional Humanist conception of the human undergoes dissolution and deterritorialization when the underlying scientific understanding of the human is unveiled through contemporary biosciences, the epistemological consequences of artificial intelligence, and the technologization of both living and non-living elements that shape and reshape the human.

Haraway's theoretical framework about cyborgs elucidates the co-evolutionary dynamics of biological beings, machines, physical and non-physical surroundings, as well as human and non-human entities, which together experience concurrent territorial transformations. Posthumanism may be characterized as a rejection of centralization since it acknowledges the existence of several centers of interest. However, these centers are not fixed, but rather fluid, migratory, and transient in nature (Ferrando, 2013, p. 30). Drawing upon the debates of Hayles and Haraway, Ferrando acknowledges that posthumanism encompasses a range of perspectives that are characterized by their multiplicity, fluidity, nomadic nature, and focus on transience. These perspectives co-evolve and undergo transformation, as they simultaneously displace and reestablish boundaries, impacting both human and non-human entities within the intricate web of technological systems. It might be argued that the rejection of human uniqueness by post-humanism extends beyond mere post-anthropocentrism. Additionally, it involves dismantling the limitations imposed by conventional humanism, which establish rigid standards and hierarchies predicated on characteristics like as race, ethnicity, and sexuality, as well as the differentiation between human and non-human entities. Therefore, the inclusion of both post-humanism and post-anthropocentrism is crucial for dismantling these limits. Both critical and philosophical post-humanism have a common emphasis on the deconstruction of narratives associated with the Eurocentric White Man. The task at hand necessitates a comprehensive reorganization of their rigid systems of power, societal standards, and hierarchical structures. Post-humanists engage in a transformative process whereby they generate new ecologies that are hybrid, fluid, and encompassing, so reconfiguring the narratives traditionally associated with the White Man. Moreover, it is worth acknowledging the substantial influence that progress in biotechnology, particularly in the pharmaceutical sector, may exert on providing a useful understanding of the intricacies of human nature and the processes involved in human existence and development. When combined with cutting-edge technologies like nanotechnology and cybernetics, these medications have the capacity to boost a wide range of human attributes, including physical, psychological, cognitive, and creative talents, as well as augment our inherent strengths and characteristics. The convergence of biotechnology and other technological advancements has led to the emergence of new types of hybridity, including both human and non-human entities. As a result, the conventional distinction between the natural and the artificial is progressively diminishing. When people ingest pharmaceutical compounds, there is a prompt interaction between these chemicals and their physiological and psychological processes, potentially resulting in alterations to their cognitive, emotional, or physiological patterns. The integration of cybernetics and organisms, which form the basis of the principles, methodologies, and information



systems of power, is a key element in the first conceptualizations of the cyborg. The concept of ‘cyborg’ was introduced to signify the merging of different entities, thereby challenging the dichotomies between nature and culture, human and animal, and living organisms and machines (Bess & Walsh Pasulka, 2018, p. 68). This convergence is facilitated by advanced technologies that seek to transform our understanding of human existence by creating entities that defy categorization, extending lifespans, creating hybrid cyborgs, and integrating human and non-human elements. The argument put forth is that advanced technologies aim to redefine the notion of humanity by fragmenting it into a variety of incompatible entities, extending lifespans, altering bodies to become cyborgian hybrids, and blurring the boundaries between humans and non-human entities.

Donna Haraway, N. Katherine Hayles, and Rosi Braidotti use a critical perspective while examining the relationships between humans, non-humans, and their respective ecologies. They, in conjunction with scholars such as Karen Barad, Stacy Alaimo, Graham Harman, Nick Bostrom, Ray Kurzweil, Max, and Natasha Vita-More, espouse innovative methodologies for engaging with the realms inhabited by both humans and non-humans. According to Nayar, the notion of posthumanism necessitates a reevaluation of subjectivity, since it posits that human subjectivity is intricately intertwined with the development of machines and animals, becoming a collective entity (2018, p. 8). These perspectives propose that post-humans are inherently connected to their natural environments, existing alongside both animal and non-animal entities, and undergoing co-evolution with both humans and non-humans within their newly established territories. As to Pramod K. Nayar, critical posthumanism entails a fundamental displacement, referred to as decentering or de/re-territorialization, of the conventional notion of the human as a sovereign being that is unified and autonomous. This statement elucidates the way human beings consistently engage in the processes of territorialization and deterritorialization, thus undergoing evolutionary transformations that are influenced by, intertwined with, and instrumental in the development of various forms of life and technology. As stated by Nayar, the human is seen as being shaped by and engaged in dynamic connections, representing a continuous process of human development rather than a static state of being human (2018, p. 22). Based on Wolfe, the process of integrating with technology, augmenting human capabilities, and surpassing physical constraints may be seen as manifestations of heightened humanism (2010, p. xv). These acts aim to address and mitigate prejudices and dichotomies, including but not limited to those related to gender, the dichotomy between nature and culture, the difference between ability and handicap, the contrast between consciousness and non-consciousness, and the differentiation between non-human creatures and robots, among several others. In addition to Wolfe’s perspective, the integration and use of technology in the definition of the human as a representation and idea aligns more closely with transhumanism rather than post-humanism. In contrast, Braidotti puts out a comprehensive and integrated viewpoint that embraces a post-anthropocentric stance in relation to post-humanism. It may be argued that there exists a complex interconnection between humans and non-humans. As stated by Braidotti, the concept of posthuman subjectivity encompasses a kind of responsibility that is grounded in embodiment, implying a limited perspective. This accountability is rooted in a significant emphasis on collectivity, relationality, and the subsequent formation of communities (2013, p. 49). In contrast, Haraway’s concept of comprehensive inclusion, connection, and inter/relationality encompasses the convergence of machine and organism. She posits that humanity might be understood as chimeras, constructed amalgamations of both machine and organism (Haraway, 1994, p. 8). In essence, she argues that humans are cyborgs. Haraway’s discussion can be further enriched by examining several theoretical frameworks, including Niklas Luhmann’s systems theory, Maturana and Varela’s neo-cybernetic concept of autopoiesis in 1980, Bruno Latour’s actor-network-theory (ANT), and Andy Clark and David Chalmer’s notion of the “extended mind” (Menary, 2010). These theories offer valuable insights into the complex nature of human

existence and provide a deeper comprehension of the process of human becoming. These theories also include non-human components, systems, and structures, so illustrating that the human experience is situated within intricate and interconnected ecological systems. The occurrence of change and mutation is contingent upon the relationships established with broader networks of ecologies. Luhmann's systems theory, which encompasses the concept of autopoiesis, operates as a self-referential system that perpetually produces and renews itself. The system encompasses several subsystems, including people, organizations, and societies, which engage in interactions through communication channels (Maturana & Varela, 1980). Latour's theory of Actor-Network Theory (ANT) posits that the social milieu is influenced by the dynamic interplay between human actors and non-human entities. This implies that agency and transformative contributions are not limited to people alone, but also extend to non-human entities such as individuals, institutions, technology, and things. Furthermore, the notion of the "extended mind" as proposed by Clark and Chalmers delves into the exploration of how the human mind surpasses its conventional limitations and engages with external apparatus, technological advancements, and the surrounding milieu. This implies that external tools and the environment have the potential to have a significant effect on cognitive processes, therefore extending the conventional understanding of the mind. In general, these theories assert that the notion of "human" surpasses the conventional dichotomy of body and intellect, and instead integrates with a wider assemblage of human and non-human entities. This concept encompasses the notion of "trans-corporeal assemblages" (DeLanda, 2016) and "trans-corporeality" (Alaimo, 1990), which argue for the interconnectedness and interdependence of human and non-human entities in the construction and transformation of the world. It discusses the significance of acknowledging the intricate network of people, animals, plants, objects, and other environmental components when defining the idea of human conception, which pertains to the notion of 'becoming' in Deleuzian philosophy. This notion underscores the perpetual dynamic and inherent fragility of existence. If one accepts the premise that life is inherently characterized by open systems, then follows that all facets of existence will constantly undergo renewal, differentiation, and alteration. The Deleuzian theory of becoming elucidates the process via which organisms, systems, and environments (referred to as ecologies) persistently undergo alterations and metamorphoses, hence engaging in deterritorialization and reterritorialization. As stated by Colebrook, the Deleuzian understanding of deterritorialization is closely associated with the notion of the machine, characterized by the absence of subjectivity or a central organizing entity, which primarily manifests its capacity to establish connections and generate products. It lacks fixed boundaries and exhibits a perpetual process of deterritorialization, whereby it undergoes transformations and assumes forms distinct from its original state (2001, p. 56). Plants, animals, human beings, and atoms have distinct capacities for undergoing developmental processes. Deterritorialization is a phenomenon characterized by the departure or separation of a becoming event from its initial region (Colebrook, 2001, p. 59). Colebrook contends that the concepts of post-humanization and posthumanization pertain to the process through which both humans and non-humans undergo a departure from their initial domains, both in a physical and intellectual sense. With this the deterritorialization or re-territorialization of entities, with the incorporation of novel ideas and visual representations derived from the domains of post-humanism and posthumanism. Through this action, there is the potential to reevaluate and revise our comprehension of the concept of humanity or non-humanity, which might encompass the concept of transferring human consciousness onto computational systems, which is seen as the pinnacle objective by some scholars such as Neil Badmington and Hayles. However, there exist critics who provide counterarguments to this proposition, asserting that it sustains the contradiction between materialism and immateriality inside individuals, hence leading to an excessive focus on human-centric viewpoints that may not be ideal. The critical posthumanist perspective advocates for the deconstruction of

humanism through an analysis of its inherent contradictions and conceptual inconsistencies (Roden, 2014, p. 9). It encompasses the enhancement of human nature, the development of individual autonomy, and the augmentation of human capabilities through technological methods. This eventually supports and preserves conventional concepts of humanism.

Both forms of posthumanism, post-humanism, and posthumanism, have the same goal of critically analyzing and suggesting alternate viewpoints about these topics. For Roden, several varieties of posthumanism challenge anthropocentric perspectives in comprehending life and reality (2014, p. 10). That is, post-humanism and posthumanism challenge the fundamental humanist philosophical premise that humans possess a privileged status that is lacking in most if not all, nonhuman entities and that humans are fundamentally separate from nonhumans. The former approach involves a critical examination and reconstruction of humanist discourse, which emphasizes the recognition of human-specific value, dignity, rationality, autonomy, and agency. This entails the development of a comprehensive worldview that encompasses both humans and nonhumans. On the other hand, the latter approach relies on the utilization of technology, specifically the convergence of nanotechnology, biotechnology, information technology, and cognitive science (NBIC), to achieve tangible outcomes such as the modification of fundamental human traits, ranging from physical attributes to cognitive abilities, as well as emotional and intellectual capacities (Bess and Walsh Pasulka, 2018, p. xiii). This technological advancement aims to address issues such as hunger and scarcity through innovative agricultural and manufacturing processes, the eradication of diseases, and the enhancement of social policies (Anders and Bostrom, p. 201). Posthuman futurism, or posthumanism, is just enhanced humanism in the eyes of many critical post-humanists, which is both a philosophical misunderstanding and a betrayal of the anti-anthropocentrism objective. The argument posits that futurists who express concerns regarding potential robo-apocalypses or indulge in fantasies of achieving immortality as a soul engine are overlooking the fact that these fantasies of transcendence or annihilation inadvertently perpetuate humanist beliefs regarding the inherent universality of human reason, the expendability of physical bodies, and the enduring nature of the human essence. The argument fails to acknowledge that the concept of the “human” to which these hypothetical beings are considered “post” is already a result of historical variability influenced by cultural and technological factors. The existence of a posthuman successor species is deemed implausible due to the assertion made by Hayles in her work “How We Became Posthuman” (1999), which suggests that humanity has already transitioned into a posthuman era. This era is characterized by scientific, political, and philosophical advancements that have raised doubts regarding the inherent worth and status of the human species (Roden, 2014, p. 35). Posthumanism, contrary to the assertions made by critical posthumanists, does not represent a radical departure from the fundamental aspects of the human experience. It does not indicate the conclusion of a certain understanding of the human but rather signifies the termination of a particular conceptualization.

### 3. Conclusion

In the framework of post-humanism and posthumanism, this paper investigates the usage of the terms “de-territorialization” and “re-territorialization.” The meaning of the phrase “constant act of deterritorialization” and the many facets and applications of this concept are going to be the primary focuses of discussion in this article. To be more specific, it refers to the process of dislodging established viewpoints and liberating both humans and non-humans from dualistic divides, created frameworks, and individual organisms. It applies to both humans and non-humans. This makes it possible for a desire to correspond with fluid motions and promotes the formation of configurations that are mutually

developing with one another. In its capacity to promote border crossings and the manufacture of new modes of existence and possibilities, deterritorialization engenders a diversity of life forms, both physical and intellectual, that are defined by continual becoming and transformative processes. This is because deterritorialization could produce new modes of existence and possibilities. This paper also demonstrates that post-humanism and posthumanism, with their diverse interpretations, provide a challenge to the historically dominant position and essential function of the human concept and reframe them in a different light. A new perspective on the essence of human life, the physical appearance of humans, and the underlying premise that people are essentially complete, innate, or preset may be gained by analyzing the concept via critical, philosophical, and emerging technical perspectives. The process of revisiting, utilizing modes of thinking that modify the emphasis and viewpoint, draws attention to the intrinsic changeability of things – both human and non-human within the natural world. This involves the interconnection of them as well as the acknowledgment of their existence as creatures that are linked inside networks. Several mythical myths from various cultures include an examination of the yearning to achieve enlightenment and rise beyond the limitations of human existence. For instance, in *The Epic of Gilgamesh*, some characters express a want to surpass their mortal existence and achieve immortality. For LaGrandeur, the characters in William Shakespeare's *The Tempest* (1610) and Christopher Marlowe's *Doctor Faustus* (1604) serve to amplify and disseminate the creative abilities of their authors. These characters can be interpreted as representations of artificial magical entities that act as substitutes for their human creators. Moreover, they should not be viewed solely as supplementary tools, but rather as complex systems that expand the identity of their creators. Consequently, these characters can be regarded as early modern precursors to the contemporary posthuman subject (LaGrandeur, 2022, p. 16). An additional illustration may be found in Mary Shelley's novel, *Victor Frankenstein* (1818), when the main character endeavors to fabricate a posthuman being by amalgamating physical components of both humans and animals, with the aim of eliminating the inherent afflictions of pain, suffering, and mortality that are intrinsic to human existence. Posthumanists designate Victor's invention as a catalyst for the demise of a certain conception of humanity. Moreover, Dante Alighieri's literary work, *The Divine Comedy* (1321) serves as a significant touchstone for posthumanists, contributing to the deconstruction of established human conceptions. This perspective proposes the potential transition of humans into posthumans, both in terms of spirituality and physicality.

According to Bess and Walsh Pasulka, posthumanists explore a process known as posthumanization or transhumanization. This process entails a progression through the celestial bodies such as the moon and planets, with the goal of reaching the empyrean, a divine realm situated far beyond the solar system of Earth (2018, p. 52). Dante's exposition of the concept of posthumanization, sometimes referred to as transhumanization, has had a substantial influence on the debate around the endorsement of biological enhancements and the consequent transition towards a condition of existence beyond the confines of biology for human beings. It highlights Elon Musk's objective, as shown by his Mars project, to integrate humans and robots as a strategy for ensuring survival in the face of an environmental catastrophe that would render Earth uninhabitable for humans, which might align with Teilhard de Chardin's concept of the "omega point" (Bess and Walsh Pasulka, 2018, p. 54). The time in an individual's existence when they experience a significant level of oneness with the divine is referred to as their "omega point." Teilhard de Chardin is the one who came up with the concept of an "omega point," which describes a possible scenario in the far future in which the union of humanity and technology would have resulted in a profound oneness, which may have made it simpler to receive divine revelation. The anticipated occurrence symbolizes the elimination of the duality that exists between the material and spiritual

realms, which would, in the end, lead to the inclusion of posthuman beings into the cosmic domain (ibid).

It is clear, after considering the arguments relevant to the conceptualization of the human as both an image and a conception, that humans go through a series of changes as essential components of the processes of post-humanization and posthumanization. These transitions are caused by the processes of post-humanization. Because of their interaction and embodiment with media and current technology, humans go through these processes in a constant cycle of deterritorialization and reterritorialization. Because of our continuing involvement and integration with a wide range of forms of media and cutting-edge technology, such as NBIC, it is conceivable to make the case that “we are cyborgs” (Haraway, 1994) and that “we have always been posthuman” (1999, page 291). Both claims are supported by the fact that ‘we have always been posthuman.’ This is because we are continuously involved with and integrated into these many types of media and technology. The fact that the continual process of deterritorialization and reterritorialization of places has, as a direct consequence, become the defining attribute of the whole of human life lends credence to both views.

### References

- A Thousand Plateaus I - Deleuze at Paris 8 (Video Links), Lecture 05, 16 December 1975 | the Deleuze Seminars.* [deleuze.cla.purdue.edu/seminars/thousand-plateaus-i-deleuze-paris-8-video-links/lecture-05](http://deleuze.cla.purdue.edu/seminars/thousand-plateaus-i-deleuze-paris-8-video-links/lecture-05).
- Agnes, T. (2023). “Posthumanism: A Philosophy for the 21st Century?” *TheCollector*, 10 May. [www.thecollector.com/posthumanism-philosophy-of-the-21st-century/](http://www.thecollector.com/posthumanism-philosophy-of-the-21st-century/).
- Alaimo, S. (1990). *Bodily natures: Science, environment, and the material self*. Indiana University Press, 2010.
- Appadurai, A. (1990). Disjuncture and difference in the global cultural economy. *Theory, culture & society*, 7(2-3), 295-310.
- Ardoin, P., Gontarski, S. E., & Mattison, L. (Eds.). (2014). *Understanding Deleuze, Understanding Modernism*. Bloomsbury Publishing USA.
- Badmington, N. (2010). Posthumanism. *The Routledge companion to literature and Science*. Routledge, 374-384.
- 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.
- Barad, K. (2007). *Meeting the universe halfway: Quantum physics and the entanglement of matter and meaning*. Duke University Press.
- Bess, M., & Pasulka, D. W. (2018). Posthumanism: The Future of Homo Sapiens.
- Bostrom, N. and Anders, S. (2009). “Cognitive enhancement: methods, ethics, regulatory challenges.” *Science and engineering ethics* 15, 311-341.
- Braidotti, R. (2013). *The posthuman*. John Wiley and Sons.
- Clarke, B. and Rossini, M. eds. (2017). *The Cambridge companion to literature and the posthuman*. Cambridge University Press.
- Clarke, B. and Rossini, M. eds. (2016). The nonhuman. *The Cambridge Companion to Literature and The Posthuman*. Cambridge University Press, 141-152.
- Colebrook, C. (2001). *Gilles Deleuze*. Routledge.
- Daigle, C., & McDonald, T. H. (Eds.). (2022). *From Deleuze and Guattari to posthumanism: Philosophies of immanence*. Bloomsbury Publishing.

- Deleuze, G. *What Is Philosophy?* (1991; 1994). Trans. Hugh Tomlinson and Graham Burchell, New York: Columbia UP.
- Deleuze, G. (2017). Postscript on the Societies of Control. In *Surveillance, crime and social control* (pp. 35-39). Routledge.
- Deleuze, G. (1998). *A thousand plateaus: Capitalism and schizophrenia*. Bloomsbury Publishing.
- Deleuze, G. and Guattari, F. (2009). *Anti-Oedipus: capitalism and schizophrenia*. Penguin.
- DeLanda, M. (2016). *Assemblage theory*. Edinburgh University Press.
- Foucault, M., Deleuze, G., & Guattari, F. (1983). Preface. *Anti-oedipus: Capitalism and schizophrenia*. Trans. Robert Hurley, Mark Seem, and Helen R. Lane. Minneapolis, MN: U of Minnesota P.
- Deleuze, G. and Guattari, F. (2009). *Anti-Oedipus: capitalism and schizophrenia*. Penguin.
- Dobrin, S. I. (2022). Foreword: Posthuman/s/ism/s. *Çokdisiplinli Çalışmalarda Posthümanizm* 5, 23.
- Ferrando, F. (2013). Posthumanism, Transhumanism, Antihumanism, Metahumanism, and New Materialisms: Differences and Relations." *Existenz*, vol. 8, no. 2, 26-32.
- Gardels, N. (2023). Post-Anthropocene Humanism - NOEMA. *NOEMA*, 30 June, [www.noemamag.com/post-anthropocene-humanism](http://www.noemamag.com/post-anthropocene-humanism).
- Gardels, N. (2023). The Evolution of What It Means to Be Human. *NOEMA*, 17 July, [www.noemamag.com/the-evolution-of-what-it-means-to-be-human](http://www.noemamag.com/the-evolution-of-what-it-means-to-be-human).
- Giddens, A. (1990; 2007). *The consequences of modernity*.
- Guattari, F. (1995). *Chaosmosis: An ethico-aesthetic paradigm*. Indiana University Press.
- Haraway, D. (1994). A Manifesto for Cyborgs: Science, Technology, And Socialist-Feminism in the 1980s. *The postmodern turn: new perspectives on social theory*, 82-115.
- Hassan, I. (1977). Prometheus as Performer: Toward a Posthumanist Culture? *The Georgia Review*, Vol. 31, No 4.
- Hayles, N. K. (1999). *How we became posthuman: virtual bodies in cybernetics, literature, and informatics*. University of Chicago Press.
- Hayles, N. K. (2012). *How we think: Digital media and contemporary technogenesis*. University of Chicago Press, 2012.
- LaGrandeur, K. (2022). Posthümanizm Bizi Kurtarabilir mi? *Çokdisiplinli Çalışmalarda Posthümanizm*. Transnational Press London 479-489.
- Liu, C. (2015). *The Dark Forest*. Vol. 2. Macmillan.
- Maturana, H. R., et al. (1980). Problems in the neurophysiology of cognition. *Autopoiesis and Cognition: The Realization of the Living*, 41-47.
- Menary, R. (2010). Introduction: The extended mind in focus.
- More, M. (2006). The Extropian Principles, Version 3.0: A Transhumanist Declaration.
- More, M. (2013). The philosophy of transhumanism." *The transhumanist reader: Classical and contemporary essays on the science, technology, and philosophy of the human future*, 3-17
- Nayar, P. K. (2018). *Posthumanism*. John Wiley & Sons.
- Nebioglu, R. Ç. (2020). *Deleuze and the Schizoanalysis of Dystopia*. Springer International Publishing.
- Roden, D. (2014). *Posthuman life: Philosophy at the edge of the human*. Routledge.
- Simon, B. (2003). Introduction: Toward a critique of posthuman futures. *Cultural Critique*, 53(1), 1-9.
- Schroeder, B. (2012). Reterritorializing subjectivity. *Research in Phenomenology* 42.2, 251-266.
- Tomlinson, J. (1999). *Globalization and culture*. University of Chicago Press.

- Vint, S. (2020). İkili Olmayan Benlik. *Edebiyatta Posthumanizm*, edited by Sümeyra Buran, Translated by Muhsin Yanar, Transnational Press London, 9-18.
- Wolfe, C. (2010). *What is posthumanism?* Vol. 8. U of Minnesota Press.
- Yaszek, L. and Ellis, J. W. (2017). Science Fiction. *The Cambridge Companion to Literature and the Posthuman*. eds. Bruce Clarke and Manuela Rossini, 71-83.

## 81. The Pen and The Plow: Chinua Achebe's *Things Fall Apart* and The Reimagining of African Culture

Gökçen KARA<sup>1</sup>

**APA:** Kara, G. (2023). The Pen and The Plow: Chinua Achebe's *Things Fall Apart* and The Reimagining of African Culture. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (36), 1362-1374. DOI: 10.29000/rumelide.1369607.

### Abstract

Chinua Achebe's magnum opus, *Things Fall Apart*, remains a key work of world literature, shedding powerful light on the complexities of African culture long suppressed by Western narratives. Born and raised in Nigeria, Achebe became not only a celebrated writer, but also a cultural ambassador, working to promote recognition and respect for the rich traditions and history of his homeland. With *Things Fall Apart*, Achebe has not only told a story, but also written a counter-narrative that opposes the Western view that often misinterprets or oversimplifies African civilizations. Central to Achebe's literary philosophy was a belief in the sanctity and power of personal stories. He firmly believed that the stories of those on the margins of society, the marginalized, should be told by people who experienced and felt them directly. These stories, Achebe believed, would be authentic, nuanced, and profound, giving readers a real insight into the African experience. Through the lens of *Things Fall Apart*, one isn't merely reading about African traditions, but rather, immersing in them. Achebe masterfully manages to weave a tapestry of life, love, conflict, and change that forces readers to rethink their perceptions and understanding of Nigerian history and African culture as a whole. Achebe's influence was not limited to his narratives, however. His critique of non-native narrators, who often painted Africa with broad, uninformed strokes, resonated widely in literary circles. Achebe emphasized the dangers of allowing others to define one's own story and underscored the urgency for authentic African voices to reclaim their narrative. Through his works and advocacy, Achebe has not only offered narratives, but revolutionized the discourse on African culture in literature.

**Keywords:** Chinua Achebe, Things Fall Apart, African culture, Nigerian history, Marginalized voices.

## Kalem ve Kürek: Chinua Achebe'nin *Ruhum Yeniden Doğacak* Adlı Eserinde Afrika Kültürünün Yeniden İnşa Edilmesi

### Öz

Chinua Achebe'nin başyapıtı olan *Ruhum Yeniden Doğacak* isimli eseri dünya edebiyatında önemli bir romandır ve önemini halen korumaya devam etmektedir. Bu eser Batı anlatıları tarafından uzun süredir bastırılan Afrika kültürünün inceliklerine güçlü bir ışık tutmaktadır. Nijerya kökenli Achebe, sadece tanınmış bir yazar olarak değil, aynı zamanda ülkesinin derin tarihini ve zengin geleneklerini dünya sahnesine taşıma çabasıyla da bilinir. Anavatanının kültürel mirasına olan bağlılığı, onu bu değerleri tanıtmak ve onlara hak ettikleri saygıyı kazandırmak için aralıksız çalışan bir kültür elçisine dönüştürmüştür. Achebe, *Ruhum Yeniden Doğacak* ile yalnızca bir hikaye anlatmakla kalmamış, aynı zamanda Afrika medeniyetlerini sıklıkla yanlış yorumlayan veya aşırı basitleştiren Batı görüşüne

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Doğuş Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, İngiliz Dili ve Edebiyatı (İstanbul, Türkiye), gokcentugcekara@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0002-6048-3644 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 16.08.2023-kabul tarihi: 20.10.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1369607]



karşı çıkan bir karşı-anlatı da yazmıştır. Achebe'nin edebi felsefesinin merkezinde, kişisel hikayelerin kutsallığına ve gücüne olan inancı vardı. Toplumun marjinallerinde, marjinalleştirilmiş olanların hikayelerinin, onları doğrudan deneyimleyen ve hisseden insanlar tarafından anlatılması gerektiğine kesinlikle inanıyordu. Achebe, bu hikayelerin özgün, farklı ve derin olacağına ve okuyuculara Afrika deneyimine dair gerçek bir fikir vereceğine inanıyordu. *Ruhum Yeniden Doğacak* eserine analitik bir bakış açısıyla yaklaşıldığında, metin sadece Afrika geleneklerine dair bilgi sunmakla kalmaz, aynı zamanda okuyucuyu bu geleneklerin derinliklerine doğru bir keşfe çıkarır. Achebe'nin yazımsal becerisi, okuyucuyu sadece Nijerya'nın tarihine değil, genel olarak Afrika kültürüne dair mevcut kavrayışları ve önyargıları sorgulamaya teşvik eder. Yazar, yaşamın, aşkın, çatışmanın ve değişimin karmaşık örgüsünü, bu kültürü derinlemesine anlamak adına stratejik bir şekilde sunar. Achebe'nin katkıları, sadece yazdığı metinlerle sınırlı kalmamıştır. Afrika'nın sıklıkla yüzeysel ve bilgisiz bir bakış açısıyla betimlendiği, özellikle de kıtanın dışından gelen anlatılarda bu eğilimin belirgin olduğu bir dönemde, onun bu konudaki eleştirileri edebiyat dünyasında dikkat çekmiştir. Achebe, dışarıdan bir gözle, özgün olmayan ve genellemelerle dolu bir perspektifle yazılan hikayelerin tehlikelerini sıklıkla dile getirmiştir. O, Afrika'nın gerçek sesinin ve hikayelerinin, sadece Afrikalılar tarafından adil ve doğru bir şekilde anlatılabileceğini savunmuştur. Ayrıca, Achebe, Afrikalı yazarlara, kendi kültürlerinin ve tarihlerinin hakiki temsilcileri olarak kendi hikayelerini yazma konusunda acil bir çağrıda bulunmuştur. Onun bu yaklaşımı, sadece bireysel hikayelerin değil, aynı zamanda genel olarak Afrika kültürü ve edebiyatının nasıl algılandığı ve temsil edildiği konusunda köklü bir değişiklik yaratmıştır. Achebe'nin eserleri ve onun bu konudaki savunuculuğu, edebiyatın Afrika kültürüne bakış açısında paradigma kaymalarına yol açmıştır.

**Anahtar kelimeler:** Chinua Achebe, *Ruhum Yeniden Doğacak*, Afrika Kültürü, Nijerya Tarihi, Marjinalize Edilmiş Sesler

## Introduction

Colonialism has profoundly shaped the geopolitical and cultural dynamics of the modern world. Among its multifaceted repercussions, the emergence of the “recognition policy” stands out as particularly noteworthy. *Things Fall Apart* stands as an extraordinary literary work that has significantly influenced the discourse surrounding the politics of recognition and the subsequent obliteration of identity. The novel revolves around the complex culture of the Igbo society, as evidenced in Achebe's quote, “Among the Igbo, the art of conversation is regarded very highly, and proverbs are the palm-oil with which words are eaten” (Achebe, 2010, p.11). This quote highlights the cultural importance of communication among the Igbo people. This quote celebrates the depth and wisdom of Igbo oral traditions and highlights the value they place on proverbs as a tool to enhance communication, impart wisdom, and connect generations.

In *Things Fall Apart*, Achebe masterfully illuminates the Igbo culture and refutes Western stereotypes and prejudices. While the rich oral traditions of the Igbo community, as cited by Achebe, represent cultural depth and reverence for communication, European colonizers often misjudged and oversimplified these traditions. This misunderstanding goes beyond proverbs and encompasses various aspects of the Igbo way of life, from their system of government to their religious practices. The inability or unwillingness of Europeans to comprehend the complexity of Igbo society led to generalizations and a tendency to view African cultures through the lens of European superiority. Such views inevitably led to cultural impositions and efforts to civilize so-called ‘primitive’ societies. By highlighting the different aspects of Igbo culture, such as their cherished art of conversation, Achebe effectively challenges

Eurocentric narratives and challenges readers to reevaluate and acknowledge the depth and value of indigenous African cultures. "He has put a knife on the things that held us together and we have fallen apart." This line metaphorically describes the destruction wrought on Igbo society by the European invasion. The "knife" symbolizes the European influence, especially the introduction of Christianity, which significantly disrupted the cohesion and unity of the Igbo community. Echoing Edward Said's criticism of Western depictions of the 'Orient,' Achebe's portrayal of Igbo culture serves as a powerful antidote to the monolithic views often perpetuated by Eurocentric narratives, making readers to confront and dismantle their own prejudices and misconceptions about African societies. The idea of the "East" is influenced by Western politics, integrating it into Western understanding and control. For ages, the East has fascinated many, captivating them with its distinct environment and attributes. Europeans often interpreted the East through their own lens, and as Said mentions, they saw it with a "European eye" (Said, 1978, p. 40). This perspective is, as Said points out, rooted in European-centered thinking. From this, one can deduce that orientalism is essentially a deliberate Western viewpoint on non-Western societies. An Orientalist is essentially a Western scholar who engages in the study of the East, focusing on various topics pertaining to that region. This academic study extends to areas such as Asia and Africa, which lie to the east of Europe. Their research is extensive and covers topics such as history, religion, geography, languages, cultures, and literary texts. For example, *Things Fall Apart* by Chinua Achebe offers a deep insight into Igbo culture and challenges simplistic Western views of African societies.

Achebe's vivid narrative highlights the richness and depth of Igbo culture and traditions. He counters the Western stereotype of Africa and its peoples as monolithic and primitive by illustrating the complex social structures, practices, and values of the Igbo. Through the tragic story of Okonkwo and the upheaval in his community, Achebe invites readers to understand and appreciate the complexity of African societies before colonial interference. While the novel does not directly address recognition politics or identity loss, it accentuates the role of language, dialogue, and cultural rituals in shaping self-identity and perception of the world. It offers an insightful exploration of the complexities of colonialism and its effects on African society, prompting discussions about recognition, identity, and cultural erosion. Revered as a foundational postcolonial novel, *Things Fall Apart* is lauded for its profound dissection of postcolonial themes. The novel examines the multifarious impacts of colonialism on indigenous cultures, concentrating on the decay of traditional values, conflicts stemming from cultural confluence, and the challenge of sustaining cultural identity amidst external pressures. The novel addresses colonialism head-on, offering readers a broad view of African society before and in the aftermath of this event.

*Things Fall Apart* is about Iboland, in the eastern region of present-day Nigeria, in the period between 1850-1900; that is, the period just prior to and after the arrival of white men in this part of West Africa. The setting is Umuofia and Mbanta, the two principal villages in a union called the "nine villages". Okonkwo, the hero of the novel, a great wrestler in his youth, is, when we meet him, a renowned warrior, celebrated in songs at religious festivals, and one of the most wealthy, powerful, and influential people in Umuofia. The language of Okonkwo and the other villagers is expressed in the idiom of the Ibo villages as Achebe transmutes it into modern English. The conflict in the novel, vested in Okonkwo, derives from the series of crushing blows which are levelled at traditional values by an alien and more powerful culture, causing, in the end, the traditional society to fall apart [...] (Killam, 1971, p. 514).

The novel vividly depicts the initial ferocious clashes and inescapable conflicts between European colonizers and the indigenous Igbo community. The Igbo people, distinguished for their hard work, communal bonds, and a centuries-old heritage, have considerably influenced Nigerian society and beyond. Their conventional society boasts a sophisticated governance system, abundant artistic

expressions, and profound respect for ancestral customs. Despite the influence of Christianity and other religions, their spiritual bond with their ancestors and gods still plays a significant role in their lives. The Igbo people have exhibited remarkable determination despite historical disadvantages like colonization and the Nigerian Civil War, continually cherishing their cultural heritage within a modern setting. It is essential to highlight the colonizers' view of the Igbo as unsophisticated, requiring an orderly system. This belief in European superiority leads to a contentious conflict with African society, encompassing religious, ideological, and traditional aspects. The incessant imposition of European values on the African populace incites persistent tension, undermining and eroding the pre-existing cultural and social frameworks of African society. The struggle extends beyond territorial control to become a battle for identity and self-rule in the face of colonial interference, revealing the intricate nature of these contrasting perspectives and the long-lasting impacts on the individuals and communities involved. Colonial powers employed various methods to achieve their goals. Among them, culture stands out as a crucial tool for political, social, and economic influence. It is important to recognize that European exploration of distant and unknown territories fostered a persistent Eurocentric bias. Moreover, domination of a population often begins by stripping it of its identity and distancing it from the dominant "white, Christian, European" narrative. According to Edward Said, "neither culture nor imperialism is inert, and so the connections between them as historical experiences are also dynamic and complicated." (1993, p. 13-14)

Edward Said's groundbreaking work, *Orientalism*, sheds light on the West's depiction of the East as the 'Other,' characterized by stereotypes and misconceptions. Applying his theoretical insights to the colonizers' view of the Igbo, the Eurocentric perception of the Igbo as unsophisticated mirrors the orientalist tendencies Said described. By categorizing them as lacking order or sophistication, the colonizers could justify their "civilizing mission," much in the same way the West positioned itself as superior to the 'Orient.' European superiority, as demonstrated with the Igbo, did not solely arise from a vacuum but was deeply rooted in the established narratives that portrayed non-European societies as inferior, primitive, and in need of 'enlightenment' – narratives which Said's *Orientalism* critically unpacks. The tensions and impositions on African society echo the broader issues Said highlighted: the dominance of one culture over another, not just in physical territories, but more critically, in the realms of language, history, and identity. In the face of these cultural impositions and orientalist attitudes, the African resistance, much like other colonized populations, becomes not only a fight for land but also for cultural preservation, identity, and the power to define oneself outside of the constructed lens of the colonizer. The lasting impacts of these clashing perspectives, as emphasized in the narrative about the Igbo, align seamlessly with Said's discourse on the long-term ramifications of orientalist views on colonized societies.

Through the character of Okonkwo, a respected warrior in the Igbo community, Achebe subtly underscores the indigenous perspective on colonial imposition as Okonkwo attempts to preserve his cultural identity in the face of advancing colonial forces. Okonkwo's tragic end can be interpreted as a symbolic representation of the initial resistance and eventual erasure of indigenous culture and identity under the crushing influence of colonialism. However, even in the face of such adversity, there is a strong undercurrent of community determination to preserve their cultural heritage and resist complete cultural erasure.

Identity politics in *Things Fall Apart* also unfolds through the characters who convert from the traditional Igbo religion to the new Christian faith, such as Okonkwo's son Nwoye. The struggle of these characters to reconcile their traditional faith with the new faith symbolizes the cultural identity crisis

that many indigenous peoples experienced due to the colonization process. The interactions between the characters of different faiths show how colonial discourse reshaped their identities, affected their perceptions of themselves, and changed their views of their cultural heritage. This fluctuating interplay between the traditional and the foreign forms the core of identity politics in the narrative and highlights the relentless struggle of the indigenous community to maintain their cultural authenticity amidst the overwhelming forces of foreign imposition.

Achebe's *Things Fall Apart* offers an invaluable perspective on the tensions and conflicts inherent in identity politics during the colonial period. Through its intimate portrayal of Igbo society's struggles and resistance to the overwhelming influence of colonialism, the novel sheds light on the complex dynamics of cultural identity, integrity, and the relentless struggle to preserve one's cultural heritage against the onslaught of forced assimilation and cultural erasure. This exploration of identity politics in the context of postcolonial discourse is still relevant today and offers valuable insights into current debates about cultural identity and recognition politics in postcolonial societies.

### **A Deep Dive into *Things Fall Apart***

The British Empire's colonization profoundly affected global dynamics, redrawing borders and altering territories for their benefit. Thus, the 'profit' would primarily benefit the colonizers, and racism, which establishes a hierarchy among the peoples of the world, became a means to justify this exploitation. The colonial era witnessed a profound reshaping of perceptions and prejudices, deeply entwined with burgeoning economic interests. The British historian Faulkner criticizes the oppressive behavior of the colonizers towards the subjugated illuminates this matter by stating:

Rapid European colonial expansion and equally rapid growth in the slave trade during the eighteenth century combined to reconfigure racist ideology and magnify its historical significance. The new racism was developed in the context of the triangular trade. Ships carried trade goods to West Africa and were exchanged for black slaves. Local chiefs waged wars of enslavement to supply the market and gain access to imported prestige goods. The slaves were transported across the Atlantic and sold to plantation-owners in the slave markets. The ships returned to Europe with cargoes of sugar, tobacco, and later cotton (2013, p. 113).

This complicated relationship between economic expansion and the institutionalization of racial prejudice highlights how deeply rooted systems of exploitation were deliberately constructed to serve the interests of colonial powers. The establishment of the triangular trade not only devastated the African continent by forcibly displacing millions of people, but also set in motion a racial hierarchy that would perpetuate stereotypes and discrimination for centuries. The commodification of human lives was justified with a fabricated racial ideology, making it one of history's most tragic and profound examples in which economic pursuits dictated social beliefs. Such historical narratives serve as a powerful reminder of the dangers of unchecked economic ambition and the importance of critically examining the origins of long-held societal beliefs and prejudices.

Many nations still grapple with these past impositions. In *Colonial & Postcolonial Literatures*, Elleke Boehmer portrays the British Empire as a dominant force with policies causing irreversible changes. "Britain ... had a destiny and a duty to rule the world". (Boehmer, 2009, p.50) Its success was pivotal for its global dominance. The far-reaching influence of the British Empire, as described in Elleke Boehmer's *Colonial & Postcolonial Literatures*, is reflected in the narratives of Chinua Achebe. *Things Fall Apart*, vividly depicts the disruption and consequences of British colonization for African societies, particularly the Igbo community. Both Boehmer and Achebe emphasize the profound and lasting effects of

colonialism, although they approach this subject from different angles: Boehmer from an analytical perspective and Achebe through storytelling, emphasizing the cultural and social upheavals that colonization brought.

In 1958, amidst the burgeoning Third World movement and as former colonies began securing their independence, Achebe released *Things Fall Apart*. Notably, Ghana set a precedent in 1957 by becoming the first African colony to achieve independence in the wave of decolonization (Fage et al., 2023). Achebe's novel, coming on the heels of this significant event, provides an intimate portrayal of pre-colonial African society, with the Igbo community as its focus. Through its narrative, the novel captures the cultural shifts and challenges faced by Africa in light of colonial intrusion, illustrated poignantly by the trials of its protagonist, Okonkwo, particularly following his unintentional act of killing. Achebe presents the Igbo culture as a central theme, narrating the history of the conflict between these cultures. He takes on the mission of restoring cultural identity, damaged by colonial ideologies, by creating a mythical Umuofia in his work, rectifying the misrepresentations of his people. Achebe's goal is to challenge misconceptions, contest the misrepresentation of African political history and culture, and reassess established notions about African identity. Anand Menon's assertion that Africa has been the "worst victim of European colonialism" (2015, p.17) finds a compelling illustration in *Things Fall Apart*. The novel paints a vivid picture of Igbo society in Nigeria and underscores the profound sociocultural changes triggered by European colonization. Achebe describes the thriving, complex society of the Igbo people, which was characterized by highly developed social, political, and spiritual systems before the arrival of the colonizers. The arrival of the European missionaries, however, triggers a profound change that destroys the social equilibrium and triggers a cultural conflict that leads to the erosion of traditional values, social norms, and communal harmony. This cultural dislocation reflects the larger problem addressed by Menon. The consequences of colonization not only disrupted African societies, but also planted the seeds for the systemic challenges, including economic problems and poverty, that many African nations continue to struggle with today. As such, Achebe's *Things Fall Apart* is an important commentary on the historical legacy of colonialism and reflects Menon's observations about its far-reaching and devastating impact on Africa.

Having been published over half a century ago, *Things Fall Apart* has been translated into fifty languages, and with more than 10 million copies sold, it stands as a global bestseller. Achebe's body of work, which spans essays, short stories, novels, and lectures, consistently advocated for the rights of Africans. Although he wrote in English, he didn't outrightly dismiss European influences. He reasoned that history had compelled writers worldwide to use English. Achebe recognized the wide reach of English, arguing that African authors should exploit its ubiquity to communicate their unique experiences and perspectives. He maintained that they should mold English to suit their experiences and context, without fully emulating Western literature.

*Things Fall Apart* explores Igbo culture and colonial encounters and acts as a driving force for the reevaluation of African culture in world literature. As Cook notes, "Chinua Achebe prefers to reveal the darker side of both the traditions as well as the better side and leaves us to draw our own conclusions." (1977, p. 142) This observation underscores Achebe's unique approach, which invites the reader to critically examine both the shadows and the lights of African traditions. By choosing to write in English - a decision of practical and symbolic importance in a multilingual nation - Achebe opens a linguistic link between Africa and the rest of the world, increasing the appeal of his works and fostering cross-cultural dialog. Achebe's choice of language is significant. He uses the English language and blends it with Igbo syntax, idioms, and proverbs to create an exclusive linguistic mosaic that both authentically

represents indigenous culture and effectively communicates with a global audience. This strategic use of language allowed him to put into words the cultural conflict and change that has defined Nigeria's socio-political landscape for centuries.

*Things Fall Apart* goes beyond a mere depiction of pre-colonial Nigeria and the socio-cultural dislocations brought about by the intrusion of the West. *Things Fall Apart* describes the homogenized representation of Africa by presenting a richly textured account of a complex, vibrant society before and during the colonial period. The novel offers insight into the hierarchical social structures, familial roles, religious beliefs, economic practices, and court procedures of Igbo society, creating a solid social framework that transcends the oft-told story of Africa. In this way, Achebe creates a portrayal of African societies and cultures. He upends the discourse on African heritage and subverts perceptions of a continent characterized only by conflict, poverty, and primitiveness. His in-depth exploration of the development of the Igbo community under colonial influence underscores the resilience and dynamism inherent in African cultures.

What is remarkable about his Igbo is the degree to which they have achieved the foundations of what most people seek today – democratic institutions, tolerance of other cultures, a balance of male and female principles, capacity to change for the better or to meet new circumstances, a means of distributing wealth, a viable system of morality, support for industriousness, an effective system of justice, striking and memorable poetry and art. (Rhoads, 1997)

This statement highlights the impressive qualities and achievements of Igbo society that are often overlooked or misunderstood by outsiders, especially from a Western or colonial perspective. With his groundbreaking novel *Things Fall Apart* (1958), Achebe masterfully reinvents and breathes new life into the language, culture, and identity of Igbo society. His captivating portrayal of the rich, vibrant, and complicated world of Igbo culture has helped to challenge the prevailing image of Africa and its people and to give voice to a society that has been reduced to caricature in the Western imagination. The novel's impact has not only transformed the understanding and appreciation of Igbo society, but has also played a critical role in redefining African literature as a whole. The novel's enduring relevance and profound influence attest to its unique place in African literature and to Achebe's unparalleled talent for portraying the lived experiences and complexities of the Igbo people. As such, Achebe's seminal work *Things Fall Apart* continues to be celebrated as a literary masterpiece that has had a significant impact on the development of African literature.

Through the lens of Okonkwo's life, Achebe crafts a compelling narrative that highlights the tension between age-old African beliefs and the growing presence of Western ideologies. The protagonist, Okonkwo, embodies this cultural dynamism. "It is the tragedy of a people who find their way of life suddenly assailed by forces they do not understand and are not equipped to deal with" (Obiechina, 1975, p.41). Okonkwo's struggle against the wave of change brought about by European missionaries illustrates the clash between traditional values and foreign ideologies. Okonkwo's eventual demise symbolizes the profound sociocultural change triggered by colonialism and reflects the real complexities faced by societies undergoing cultural transformation. By reinterpreting African culture, Achebe not only narrates the African experience, but invites readers to rethink their understanding and perception of Africa. *Things Fall Apart* is an invitation to celebrate the diversity, complexity, and resilience of African cultures and to foster a dialog that bridges cultural differences and promotes mutual respect and understanding. Through his narrative, Achebe challenges the global community to recognize and appreciate the richness of African heritage and to broaden cultural perspectives in the field of world literature.

Things Fall Apart is indeed a classic study of cross-cultural misunderstanding and the consequences to the rest of humanity, when a belligerent culture or civilization, out of sheer arrogance and ethnocentrism, takes it upon itself to invade another culture, another civilization. Seen from this perspective, the lesson of Things Fall Apart comes across clearly as the unique manifestation of human blindness and blissful ignorance at a point in time (Emenyonu, 1991, p. 47).

Emenyonu's 1991 evaluation of *Things Fall Apart* highlights the novel's role in examining the devastating outcomes of cross-cultural miscommunication. The novel demonstrates the disastrous results that ensue when a dominant culture, driven by hubris and ethnocentrism, forcefully imposes itself upon another. It further underscores the universal human issue of failing to respect the diversity and autonomy of different cultures, which can lead to cultural erosion. Consequently, Things Fall Apart critiques the destructive influence of colonization, advocating for mutual respect, and promoting a dialogue to foster peaceful co-existence among diverse civilizations.

*Things Fall Apart* presents a vivid portrayal of pre-colonial Africa and the responses of Africans to the advent of Europeans. Okonkwo, the main character and renowned wrestler, embodies the strengths and weaknesses of his people. He epitomizes the societal shifts and struggles arising from the advent of colonialism. In the novel, the appearance of a white man symbolizes the onset of foreign intrusion and colonization. This event, marking a significant divergence from their traditional life, triggers curiosity, apprehension, and anxiety within the community. It signals the initiation of a cultural clash, with the traditional beliefs of the Igbo people colliding with the ideologies introduced by the Europeans.

Okonkwo hears about the white men while he is in exile for unintentional manslaughter. His friend Obierika informs him of the destruction of Abame by the white men, who retaliated after a clansman killed one of their own. The arrival of the white men symbolizes the beginning of a complex period where the community confronts an alien presence that threatens their customs and beliefs. Achebe highlights the detrimental impact of colonization on Nigerian society and foreshadows the dramatic transformations and conflicts that permeate the rest of the novel.

The statement, "I have been told that the white man, who speaks through an interpreter, draws his knife when he speaks to protect himself from us" (Achebe, 2010, p.78), offers an interesting perspective. It suggests that the Western world often marginalizes nations perceived as different or "other," driven by a misguided belief in its own superiority. The phrase proposes a thought-provoking twist, implying that the West's actions and intentions could be the most perilous, stemming from an unfounded belief in its supremacy and an obliviousness to its potential for harm. The novel lucidly portrays the influence of colonialism, evident in the responses of the Abame tribe members to the white man's arrival. The tribe's interpretation of a bicycle as an evil artifact, seen as a dark force that has invaded their territory, is rooted in their dread and apprehension towards the unknown.

"What has he spoken?" the white man inquired his translator. Before the translator could answer, another tribesman asked, "Where is the white man's horse?" He was referring to the bicycle. After a discussion, the Ibo evangelists informed the white man, who then replied, smiling genially, "Tell them that I will bring numerous iron horses when we are settled amongst them. Some will even have the chance to ride these iron horses." However, few heard this explanation. The white man's statement about dwelling amongst them stirred great excitement and left them unprepared (Achebe, 2010, p. 125).

The fear and anxiety signify the psychological effects of encountering foreign cultures and practices introduced by colonizers. The arrival of the white man instills a sense of vulnerability and uncertainty in the Nigerian community, disrupting their established lifestyle and causing psychological distress as they grapple with the new reality forced upon them. Achebe adeptly captures the psychological

ramifications of colonization in these instances. The Nigerian community undergoes a spectrum of emotions, including fear, anxiety, and efforts to understand the unfamiliar. These responses illuminate the extensive disruption resulting from colonialism and accentuate the psychological hurdles faced by individuals and communities navigating a changing world.

Okonkwo epitomizes the Umofian people's strengths and shortcomings. As European missionaries and colonizers amass power in Umofia, they challenge the indigenous norms and traditions. Okonkwo's struggle against the colonial government and church is thwarted by a rising tide of converts and the fortification of colonial rule. The advent of white settlers and Christian missionaries eventually leads to Okonkwo's downfall and destabilizes the prevailing social order. Pre-European arrival, African society had its distinct religion, agriculture, and social structure. Achebe showcases the missionaries in a contrasting light to emphasize their historical role. For instance, the Europeans brought components that some communities viewed favorably, like formal education and medical services. Despite these seemingly beneficial additions like formal education and trade, they ultimately eroded and decimated the indigenous culture in *Things Fall Apart*. "The white man is very clever. He came quietly and peaceably with his religion. We were amused at his foolishness and allowed him to stay. Now he has won our brothers, and our clan can no longer act like one." (Achebe, 2010, p. 78) This quotation underscores the profound impact of the colonizers on Igbo society. The introduction of Christianity and formal education gradually dissolved their traditional belief systems and social cohesion, causing fragmentation and undermining their collective identity. The novel hints that the ostensibly positive facets of colonial influence like development and modernization exacted a heavy toll on the indigenous culture. As the narrative unfolds, the deleterious effects of cultural dissolution far outweigh the ephemeral benefits brought by the colonizers.

In *Things Fall Apart*, Achebe infers that Ezeudu's death, a figure embodying traditional authority and local culture, is a significant event. It hints at the future challenges that the Igbo society will confront due to the increasing European influence. As the white man's influence intensifies, the traditional Igbo lifestyle, encompassing their religious beliefs, social systems, and cultural practices, faces potential extinction. "Ezeudu, being the oldest man in his quarter of Umuofia, was held in high esteem by all. His fearless warrior past and the high title of Ogbuefi Ezeudu bestowed on him made him a respected figure in the clan" (Achebe, 2010, p.45). Ezeudu's death happens during the Feast of the New Yam, a critical annual event. A subsequent tragic incident occurs when Okonkwo's gun accidentally discharges, killing Ezeudu's son. In Igbo culture, accidentally causing a fellow member's death is a grave offense. This causes Okonkwo to be exiled for seven years, a punishment for his actions.

The death of Ezeudu's son bears deep importance because it escalates the conflict for Okonkwo and further magnifies the tension between traditional Igbo culture and the rising impact of European colonialism. The unintended slaying, caused by a foreign weapon, underscores the growing disharmony between established local customs and emerging external influences. This event stands as a powerful symbol of the changing times and the unavoidable disruptions to conventional lifestyles brought about by foreign intervention.

The death of Ezeudu marks a crucial turning point in the story, setting the stage for the forthcoming struggles and confrontations that the Igbo society will have to grapple with, as their indigenous customs clash with the encroaching Western influence. This event underscores the overarching theme of cultural disruption triggered by colonization and its profound implications for native societies. The narrative anticipates the impending trials that the Igbo society must confront in their effort to protect their



cultural heritage against external forces aiming to modify or eliminate it. *Things Fall Apart* effectively challenges the dominant Western conception of historical truth. This novel captivates the reader, compelling them to reconsider their established perceptions about pre-colonial and colonial Africa. As Achebe articulates in an Igbo proverb, "A man who does not know where the rain began to beat him cannot say where he dried his body. The rain that beat Africa began four to five hundred years ago, from the 'discovery' of Africa by Europe" (Achebe, 2013, p.4). This quote underscores the critical role of historical consciousness and comprehension in catalyzing social, cultural, and political evolution, particularly in relation to Africa's encounter with colonialism.

Okonkwo's banishment results from a sequence of tragic incidents culminating in his downfall. A revered warrior in his community, Okonkwo is known for his prowess and abilities. However, his overwhelming fear of appearing weak or failing profoundly impacts his behavior. A major cause of Okonkwo's exile is an unintentional killing during a funeral, an act viewed as a grave offense against the earth goddess. According to the community's customs, such a transgression is intolerable and is considered an affront to the spiritual laws governing their community.

As a consequence of committing a crime against the earth goddess, Okonkwo had no choice but to leave his clan. There were two types of crimes, male and female, and Okonkwo had committed the female kind because it was unintentional. He could return to the clan after seven years (Achebe, 2010, p. 41).

Additionally, Okonkwo's steadfast adherence to his community's customs contributes to his exile. His violent reaction to the arrival of European missionaries, despite the clan leaders' preference for a peaceful approach, further exacerbates his predicament. Okonkwo's impulsive actions, his disregard for the clan's authority, and his violation of sacred customs ultimately culminate in his exile, serving as a cautionary tale about disregarding tradition and the detrimental effects of personal struggles. Umuofia, forms the primary setting for the novel. Situated in pre-colonial Nigeria, Umuofia embodies a traditional African community with its unique customs, rituals, and social structure. The quote, "Umuofia was feared by all its neighbors. It was powerful in war and in magic, and its priests and medicine men were feared in all the surrounding country" (Achebe, 2010, p.7), accentuates Umuofia's military and magical prowess. Umuofia's priests and medicine men, renowned for their supernatural abilities, are integral to the village's societal structure.

Umuofia's social fabric is characterized by a deep sense of collective identity and unity. The villagers are grounded in their cultural heritage, sharing common values and beliefs. However, with the advent of European colonizers and Christian missionaries, Umuofia's equilibrium is disrupted, causing significant upheaval in the lives of its inhabitants, including Okonkwo.

The introduction of Western social institutions and schools to Umuofia fundamentally changes the community's dynamics and triggers a sense of rebellion in Okonkwo. Notably, Okonkwo's identity is profoundly affected by the disruption of these social structures due to colonialism, underlining the pervasive influence of these institutions. Achebe deftly encapsulates the essence of conversation within the Igbo culture, primarily transmitted through ancestral proverbs, myths, and narratives in the absence of a written language. The detailed depiction of agricultural cycles, cultural rituals, and traditional practices such as the ceremonial use of snuff and palm wine highlight the shared elements between Western and Igbo cultures. Through these portrayals, Achebe aims to demonstrate the existence of analogous rituals and traditions between the colonizers and the colonized.

*Things Fall Apart* refutes colonial misrepresentations of African culture by showing the dynamic Igbo society's legal, religious, and traditional systems. The narrative explores the incursion of Europeans, scrutinizing the stereotype of Africans as backward and portraying the Igbo culture authentically, highlighting its vulnerabilities like superstition and resistance to change. It presents Christian missionaries as self-interested, introducing detrimental concepts while also bringing some benefits like hospitals, schools, and improved farming practices.

Achebe's writing style uniquely incorporates African myths, songs, rituals, beliefs, and proverbs. His active support for the Biafran civil war in the 1960s demonstrates his commitment to Nigeria's reconstruction. Despite his political involvement, Achebe rejected political rhetoric's sufficiency. Achebe also utilizes elements of tragedy to portray the destructive impact of colonialism. Okonkwo, who represents the traditional values of the Igbo people, is unable to adapt to the changing societal norms imposed by the colonizers, leading to his downfall. His tragic end symbolizes the cultural death of the Igbo society, underscoring the catastrophic effects of European colonialism.

The novel also portrays the manipulative tactics used by the colonizers to gain control over the colonized. The missionaries, by strategically positioning themselves as friends and well-wishers, exploit the vulnerabilities of the indigenous people. They manage to establish their authority by offering the promises of wealth, prosperity, and spiritual salvation, thereby luring many into abandoning their traditional beliefs and customs. In contrast, Achebe also highlights the resilient spirit of the Igbo people in the face of such adversity. Despite the disruptive influence of the colonizers, some members of the community continue to uphold their cultural traditions, resisting the imposition of foreign customs and beliefs. This highlights the struggle for cultural survival amidst the onslaught of colonialism, underscoring the complex dynamics between the colonizers and the colonized.

The novel is deeply embedded with cultural, societal, and political critiques of the colonial era. It draws attention to the profound and devastating effects of colonialism, providing a nuanced and poignant exploration of the indigenous culture's struggle to maintain its identity in the face of external domination. By emphasizing the marginalization of characters like Unoka and the gradual erosion of the Igbo culture, Achebe elucidates the broader socio-cultural implications of colonialism. *Things Fall Apart* offers a multi-layered examination of the colonial experience, highlighting the devastating effects of cultural erasure and marginalization brought about by European colonialism. Through the compelling narrative and intricate character development, Achebe successfully illuminates the complexities of the colonial process, providing an invaluable insight into the historical and socio-cultural dynamics of the colonial era.

## Conclusion

Chinua Achebe is a transformative figure in the field of English-language African novels and has initiated a significant change in the genre. He is so central to African literature that any discussion of it would be incomplete without mentioning him. Achebe not only paved the way for future African writers, but also challenged and disrupted long-standing narrative traditions by offering a new perspective on storytelling. *Things Fall Apart* presents a captivating story that critically examines the effects of British colonialism on Igbo society. The novel anchors itself around the clash between traditional Igbo customs and the ideologies brought by white missionaries. These missionaries, who perceived the Igbo as a primitive culture in need of European intervention, challenge and dispute the Igbo's practices based on their own moral codes. Achebe crafts a narrative that transcends the specific experiences of the African

people and addresses the situation of colonized populations worldwide. While the novel is set in Nigeria, it suggests that it is broader, painting a vivid picture of an oppressed world through the lens of the colonized Igbo tribe. Achebe illuminates colonialism, an offshoot of imperialism, as a framework that systematically marginalizes and subjugates peoples, relegating them to second-class status and thereby justifying the colonial enterprise. Therefore, *Things Fall Apart* can be seen as a microcosm of the larger, oppressed world. This seminal perspective introduced by Achebe played a crucial role in shaping the views and works of later postcolonial writers in the Anglophone world.

In *Things Fall Apart*, Achebe strives to rejuvenate and celebrate a cultural heritage that had been eclipsed. The novel vividly portrays the tensions and misunderstandings created by the clash of two opposing worlds: indigenous Igbo society and European colonizers. While the main goal of the European missionaries was to dominate and transform Igbo society, Achebe emphasizes that the encounter was not one-sided; both cultures inevitably left their mark on the other. One key aspect that Achebe highlights is the Igbo's historically rich and just legal system. The community prided itself on a legal system based on fairness and equality. But with the arrival of the British, this balance was upset as colonial authorities dismissed indigenous legal traditions as primitive and irrational. This distorted view had dire consequences, especially for the protagonist Okonkwo, culminating in his tragic end. Through this narrative, Achebe not only criticizes the colonial mentality, but also underscores the complexity of cultural exchange. He emphasizes that despite attempts to subjugate the natives, there was an inevitable mutual influence between the colonizers and the colonized.

*Things Fall Apart* provides vivid descriptions of precolonial Igbo society, revealing a complex civilization that sharply contrasts with the primitive image painted by Western literature. The novel serves as a critique of the dominant narratives of colonialism, using the power of the pen to rewrite history and challenge prevailing stereotypes. This approach places African voices at the center of the narrative, inspiring generations of African writers to reconstruct their cultural narratives. *Things Fall Apart* further explores the transformations that occurred in Igbo society as a result of British colonialism, including the cultural and religious confrontations. For instance, Achebe illustrates the drastic shift from traditional Igbo rituals, such as the sacrificial killing of boys and the extermination of twins, towards the reverence for life promoted by the Christian missionaries.

Through the narrative's strategic juxtaposition of pre-colonial and colonial eras, Achebe revises the historical perception of Igbo culture and traditions, a culture often misunderstood and misrepresented. The novel thereby serves as a powerful rebuttal to the stereotypical British portrayal of Africans. *Things Fall Apart* serves as a testament to the multifaceted impacts of colonialism, advocating for cultural understanding and appreciation. Through a compelling narrative, Achebe revises the historical narrative and underscores the richness and worth of Igbo culture, transforming our perspective on this vibrant African society.

### Bibliography

- Achebe, C. (2010). *Things Fall Apart*. Clipper.
- Boehmer, E. (2009). *Colonial and Postcolonial Literature: Migrant Metaphors*. Oxford Univ. Press.
- Cook, D. (1977). *African Literature: A Critical View*. Longman.
- Emenyonu, E. (1991) *Studies on the Nigerian Novel*. Heinemann.
- Fage, John D. et al. (2023). Ghana. Encyclopedia Britannica. <https://www.britannica.com/place/Ghana> /22 May 2023.

- Faulkner, N. (2013). *A Marxist History of the World: From Neanderthals to Neoliberals*. Pluto Press.
- Killam, G. D. (1971). "Chinua Achebe's Novels." *The Sewanee Review*, 79 (4), 514- 541.
- Menon, A. (2015). *A Post-Colonial Insight to Chinua Achebe's African Trilogy*. Bridge Center.
- Obiechina, E. (1975). Structure and Significance in Achebe's *Things Fall Apart*. *English in Africa*, 2(2), 38-44. <http://www.jstor.org/stable/40238338>
- Rhoads, D. A. (1997). Culture in Chinua Achebe's *Things Fall Apart*. *African Studies Review*, 36(2), 61-72.
- Said, E. W. (1993). *Culture and Imperialism*. Vintage Books.
- Said, E.W. (1978). *Orientalism*. Routledge

## 82. Reflections of American and Turkish Fulbright alumni: An International context in language teaching assistantship

Zülal AYAR<sup>1</sup>

**APA:** Ayar, Z. (2023). Reflections of American and Turkish Fulbright alumni: An International context in language teaching assistantship. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (36), 1375-1391. DOI: 10.29000/rumelide.1369608.

### Abstract

With the increasing global change and as a consequence of internationalization, the prestige of international educational exchange programs has heightened with bilateral agreements among countries. In parallel, plenty of research in academia has resided on Fulbright language assistantship programs whereas most have been designed on pre-service teachers, and a limited number centred on in-service teachers only from one country context. However, almost no studies have been done on international alumni from two countries to compare the perceived impact of this program through their lenses. Hence, six Turkish FLTAs and six American ETAs were incorporated into this qualitative case study to determine the influence(s) of their personal background information on this cross-cultural experience, and the effects they sensed on their teaching profession with Fulbright. Having conducted semi-structured interviews and sifted data through content analysis, the researcher noted its effects on the personal, linguistic, cultural, social, and contextual understandings of scholars. Moreover, professional growth, student-oriented active learning, and dynamic perspectives were described as themes outlining its reflections on their teaching profession. ETAs felt they cultivated “pedagogical content knowledge”, “soft skills”, “enhancing student motivation” and “adjusting teaching to supply student needs” more, whereas FLTAs reported a higher sense of development in “critical thinking skills”.

**Keywords:** English Teaching Assistant (ETA), Foreign Language Teaching Assistant (FLTA), Fulbright, language teaching, teaching assistant

### Amerikalı ve Türk Fulbright mezunlarının düşünceleri: Dil öğretimi asistanlığında uluslararası bir bağlam

### Öz

Küresel değişim ve uluslararasılaşmanın bir sonucu olarak, ülkeler arasındaki ikili anlaşmalarla uluslararası değişim programlarının saygınlığı artmıştır. Buna paralel olarak, akademideki pek çok araştırma Fulbright dil asistanlığı programlarını mercek altına almasına rağmen çoğu ya öğretmen adaylarının deneyimleri üzerine tasarlanmış ya da sınırlı sayıda araştırma yalnızca bir ülke bağlamındaki öğretmenlere odaklanmıştır. Ancak, bu programın öğretmenlik mesleğine yönelik algılanan etkisini katılımcılar gözünden karşılaştırmak için iki ülkeden uluslararası mezun bursiyerler üzerinde neredeyse hiçbir çalışma yapılmamıştır. Bu nedenle, katılımcı bilgilerinin bu kültürler arası deneyim üzerindeki etkisini ve öğretmenlik mesleğinde Fulbright programının hissetmiş oldukları etkisini belirlemek için bu nitel vaka çalışmasına altı Türk dil asistanı ve altı Amerikalı dil asistanı dâhil edilmiştir. Araştırmacı, yarı yapılandırılmış görüşmeler yürütüp verileri

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, İzmir Katip Çelebi Üniversitesi, Sosyal ve Beşeri Bilimler Fakültesi, İngiliz Dili ve Edebiyatı ABD (İzmir, Türkiye), zulal.ayar@ikc.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-9029-7164 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 20.08.2023-kabul tarihi: 20.10.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1369608]

içerik analizi yoluyla inceledikten sonra, programın, mezun bursiyerlerin kişisel, dilbilimsel, kültürel, sosyal ve bağlamsal anlayışları üzerindeki etkilerini kaydetmiştir. Ayrıca, mesleki gelişim, öğrenci odaklı aktif öğrenme ve dinamik bakış açıları, Fulbright'in öğretmenlik mesleğine yansımalarını özetleyen kategoriler olarak tanımlanmıştır. Amerikalı dil asistanları "pedagojik içerik bilgisi", "sosyal beceriler", "öğrenci motivasyonunu artırma" ve "öğretimi öğrenci ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde düzenleme"yi daha fazla geliştirdiklerini hissetmişlerdir. Türk bursiyerler ise "eleştirel düşünme becerilerinde" daha yoğun bir gelişim duygusu bildirmişlerdir.

**Anahtar kelimeler:** İngilizce öğretim asistanı, yabancı dil öğretim asistanı, Fulbright, dil öğretimi, öğretim asistanı

## Introduction

Internationalization has gained noticeable prominence and turned out to be a buzzword in language education, particularly over the last two decades. Moreover, parallel to thriving globalization, educational institutions have accommodated deviant subcultures, unusual values, and a population belonging to transnational origins. That being the case, international language education addressing numerous nations of a global community is of utmost significance. To update the current system and ameliorate its practices, cross-national programs have been recognized as *game changer* in preparing global and multicultural teachers and students (Perreault & Dimitrova, 2022; Read, 2009). One of these programs is Fulbright immersing scholars in a cross-cultural experience by expanding their understanding of the target culture whilst teaching their home language. However, a bulk of the literature has mostly centred on the mobility of prospective teachers or students, their knowledge transfer, credentialing for the internationalization of the curricula, or overseas collaboration (He et al., 2017; Hudzik, 2015). There is still a paucity of research on international alumni drawing attention to their reflections on language teaching, global learning, outlooks, or (further) teaching practices after returning to their home countries (Staton & Jalil, 2017). The current study has aimed at bridging this gap by examining the Fulbright experiences of American English Teaching Assistants (ETAs) and Turkish Foreign Language Teaching Assistants (FLTAs) in addition to the perceived impact of this study abroad program on their teaching profession. Therefore, this research will provide American, Turkish, and other language teachers and academics with insights into Fulbright language assistantship, expectations to be set while undergoing this program, and reveal lived experiences and overall considerations of scholars from two distinct nationalities. As no studies subsist, to our best knowledge, investigating Fulbright language assistantship with scholars specifically from different country contexts and comparing their attainments from this experience along with its influences on their career, this study is hoped to trigger new research with a similar scope in language teacher education and professional development. That is, this case study will constitute a representative sample of scholars in distinct parts of the world illustrating their cross-cultural teaching experience.

## Literature Review

Fulbright programs sponsored by the USA come forth as the flagship international educational exchange projects on the way to boosting educational collaboration, cross-cultural values, and mutual understanding between people of visited countries and Americans in a friendly manner (Perreault & Dimitrova, 2022). To date, non-native Americans have been awarded different types of Fulbright scholarships, such as language assistantship, master's, doctorate, post-doctoral studies, Scholar In Residence (SIR), academic research, or excellence and success in education, to name a few. The number

of these grants can also be increased depending on the policy, economy, and ideological relationships between countries. Yet, out of all, the first above-cited Fulbright program is worth being examined in-depth in light of the scope of the research.

### **Foreign Language Teaching Assistantship**

The Fulbright Commission created a nine to ten-month language teaching assistantship program with bi-national agreements to undergird educational institutions, contribute to introducing other cultures in the USA, and thus enhance bilateral cooperation. Thereafter, a huge number of seniors at the undergraduate level, young academic staff with less than seven years of experience or teachers, and researchers have been appointed as FLTAs undertaking three significant roles: acting as cultural ambassadors, studying two courses on American studies per their fields of interest in each term, and teaching their mother tongue. They are included in one-week orientation workshops to get ready for these tasks after arriving in the USA. Before the term starts in September, scholars are necessitated to partake in the summer orientation program, as well. They are also required to participate in the mid-year conference so as to meet other Fulbrighters and attend workshops and community services (Luo & Gao, 2017). Nevertheless, as the lived experiences might be diverse from such kinds of mandatory processes, documenting the experiences of Fulbright graduates will help us better understand potential needs for conducting refinements in the program (Aperocho et al., 2023).

Staton and Jalil (2017) scrutinized the weight of six Pakistani international alumni's Fulbright experience on their teaching performance with a tracer study by utilizing a qualitative design. They were reported to alter teaching pedagogies from a lecture-based approach based on speculative knowledge to a practical and interactive teaching style. This overseas experience allowed them to communicate with counterparts belonging to diverse cultural and social backgrounds more deeply, and relay the gained abroad skills to classroom practices in their native lands. Likewise, as one of the first studies bringing the FLTA issue forward in the Turkish context, Demir et al. (2000) mentioned its positive impact on scholars' professional work style and their willingness to design new curricula besides broadening their worldviews. Finally, He et al. (2017) worked on 12 Chinese scholars to record the reflections of Fulbright on their intercultural competence development and potential changes in their teaching practices. They resolved that these programs provided unique opportunities for increasing the intercultural competency of scholars aside from stimulating them to be involved in a community with peers.

Maloney (2018) concentrated on the experience of five Fulbright FLTAs and its effects on their knowledge of technology for language education through fieldwork based on observations, reflective writings, and interviews. He denoted that each FLTA made headway in the knowledge of utilizing technology across multiple areas. More importantly, different outcomes of FLTAs were noted per various contextual factors and categorized as micro which comprises emotional and cognitive dimensions (e.g., student-teacher bond, or sense of appreciation), macro with the factors of educational authorities' demands and bureaucracy, and finally meso representing institutional structures or institutions. These three types were observed to play roles in providing opportunities for both their knowledge practice and its growth. Accordingly, even though the Fulbright assistantship enables scholars to renew their perspectives towards the profession, bureaucratic policies in the departments or units can be the last to decide on any changes in the homeland instead of personal and professional expertise. By the same token, bringing the issue to the point of addressing its pros and cons, Aperocho et al. (2023) clarified the rewarding and challenging aspects of this program with five Philippine scholars' reflective writing and journal entries. They emphasized positive professional and personal

embodied experiences on the one hand, but on the other, dwelled on linguistic complexities, and the strive against learner apathy. Furthermore, Luo and Gao (2017) explicated the positive attitudes of Chinese FLTAs in that they perceived to accomplish fulfilling roles and grown as a teacher. Yet, the discordance concerning the reported difficulties they faced (i.e., teaching Chinese, culture clash, and explicit linguistic knowledge), their satisfaction with training and perceived effective teaching practices led these researchers to question the effectiveness of training in the host country. The researchers also put it down that they must have relied on prior teaching techniques employed in China rather than discovering the utility of new methods, throughout the teaching process. In this respect, they also underscored the importance of pedagogical content knowledge (PCK) and revealed a majority of 25 FLTAs in the research were overwhelmed with a lack of PCK in their common practices in USA classes. Still, taken together, regarding the results of the foregoing research on diverse Fulbright experiences scholars had in different contexts; it can be in general considered an effective means to develop scholars from various aspects by equipping them with key skills and sub-skills.

### **English Teaching Assistantship**

The Fulbright English teaching assistant program enduring from six months to a year sponsored by the Bureau of Educational and Cultural Affairs aims to place new graduates and early career professionals as scholars in different educational contexts overseas to hone the English skills of learners and knowledge of USA culture in the host country. They are also offered an opportunity to initiate personal studies and research plans aside from the task of giving English-speaking lessons. Applicant ETAs are required to hold at least their bachelor's degree by the start of the grant. Similar to the FLTAs, they are to attend some training or other educational practices organized by the host institutions. Nonetheless, as Jack (2017) highly stressed, actual executions of this program may disclose some discrepancies with the formal objectives of ETA. With this hypothesis in mind, he covered almost 400 English students from both co-teaching and non-co-teaching classes using their written and oral test scores and nearly 60 in-service teachers. He concluded with the improper implementation of the ETA program in a Malaysian school despite its positive influence on students' motivation and interest in the English language. Accordingly, the practices of ETAs would be worth investigating to explore their actual teaching experiences from distinct parts of the world.

Sorte (2018) examined the conceptions of two ETAs in Brazil about teaching, and learning to teach since how they learn to do their jobs and teach might vary. Dwelling on the prominence of the teacher cognition issue a lot, she expounded that the understanding of the two teachers was correlated and the foregoing two terms had importance to them despite not being the agent of their experiences. Ekmekçi (2015) also conducted qualitative research on two ETAs and 60 students to discover the contributions of this program to learners' and scholars' views through interviews. He pointed out different perspectives of each ETA concerning English teaching to non-native Turkish students. Yet, positive perceptions of learners were detected in terms of advancing their communicative skills, pronunciation, and intercultural competence thanks to this program. In addition, O'Brien (2006) explored that Fulbrighters managed to enrich the content of the courses for Kenyan and Tanzanian learners to gain a global vision of the topic by referring to this cross-national experience and showcasing their enhanced global awareness. Interestingly, Sun (2015) created a casebook congregating 33 cases and experiences of ETAs placed in different nations. She mostly addressed the hardships these scholars encountered (e.g., challenges of diversity, ethical dilemmas, and life and work relations with others) but also emphasized their attainments and how they managed to adjust to the culture and host country and co-teaching practices in courses and reconcile with foreign learners by creating class communities. Finally,



Trent (2014) worked on nine ETAs in Hong Kong, and their 18 students using in-depth interviews to explore what allows or limits them in this program. The study concluded with most ETAs regarding it as a step on the way to becoming a full teacher, whereas some hesitated about their future career in teaching after recognizing the mismatch between their personal and professional identities. In other saying, this program helped them shape their future career raising awareness of their pursuits and professional conceptions.

Considering the findings of the above-mentioned studies, teaching in a new educational context and foreign culture has its own complications for young scholars. Still, whereas an increasing number of studies on these programs integrate overseas opportunities for pre-service teachers, scarce designs have been carried out for international alumni of FLTAs and particularly of ETAs and practising teachers in the literature (Aperocho et al., 2023; Ekmekçi, 2015; He et al., 2017). Thus, the focus of this study addresses this chasm in the research paradigm and is navigated by three questions:

1. What are the influences of the personal background information (PBI) of scholars on their overall Fulbright experience?
2. How did FLTAs feel the impact of the Fulbright experience on their teaching profession?
3. Are there any similarities and differences between American ETAs and Turkish FLTAs on the reported effects of the Fulbright experience on their teaching?

## **Methodology**

### **Participants and Setting**

Through purposive sampling, six ETAs from the USA and another six FLTAs from Turkey were included in this qualitative study. The inclusion criteria were volunteering to participate in the research and to share information sincerely concerning both the Fulbright experience and PBI to explicate data in-depth according to the objectives of the current study. To that end, the researcher first asked for 11 Turkish colleagues affiliated with the same institution to partake in the interviews after clarifying the aims of the research through phone calls. Similarly, s/he contacted American ETAs recruited to teach the mother tongue therein either via e-mail or texting. However, only one ETA was willing in the USA context, and six FLTAs signed up for incorporation into the design. That being the case, the researcher appealed to the help of six ETAs with whom s/he had worked together before at one of the well-established universities in the country. Despite their volunteering, one of the FLTAs decided to withdraw from the study on the pretext that s/he would not feel at ease while sharing personal and other so-called confidential information about Fulbright. Then, the researcher had to request another colleague with FLTA experience to get involved in this research. Having gone through the abovementioned tough processes, the researcher gathered 12 Fulbright scholars in total for this design from two distinct university contexts.

As Table 1 in the appendix reads, seven female and five male scholars with different academic credentials and experiences from two countries were assigned as the participants. Though ETAs were recruited from two Turkish universities, FLTAs were all from different American institutions. Another distinction was that the majority of ETAs were not course-takers in Turkey, whereas FLTAs took a variety of courses in the host institution. As for their majors, FLTAs were graduates of language studies, but ETAs seem to

be more disposed to studying other disciplines than the language(s). Finally, in terms of their seniority, FLTAs were more seasoned in this line of profession than the other context scholars.

### **Data Collection**

10-question individual semi-structured interviews were utilized as the data collection instrument. They were all held in the home languages of the attendees; that is, English was used for ETAs and Turkish was referred to in other study group's dialogues. The questions in the interviews were created after reviewing the literature meticulously in light of the research questions and getting the approval of a PhD candidate in the assessment and evaluation department for content validity. Finally, after an assistant professor in Western languages checked it in terms of the clarity of statements in Turkish translation, it turned out to be ready for implementation. The questions mostly centred on their overall expectations, the impact of Fulbright on their professional and personal lives, potential discrepancies both in their outlooks towards the job and performances in teaching, and the differences they experienced while teaching L1 and L2 overseas. A timetable was generated according to the schedule of each interviewee and the duration of the interviews changed from 10 minutes (44 seconds) to 28 minutes (15 seconds) depending on the length of the talks of scholars and they were all audio-recorded. At the end of the interviews, they were also asked to provide their personal information and some other data listed in Table 1. Ethical considerations were all upheld during the data collection.

### **Data Analysis**

This qualitative case study was carried out by adopting the content analysis method. Accordingly, after the records of the two study groups were all transcribed, the data set of FLTAs was translated into English according to Larson's (1984) meaning-based translation method. In what follows, excerpts were retrieved mostly without altering the natural forms by minimal revisions. However, some reorganization was conducted on the excerpts at times to shy away from repetitions while self-corrections or pauses remained intact. With 3089 words from the transcripts of ETAs and 6514 words from FLTAs, an almost 10,000-word manuscript was formed to be examined in-depth. During this process, two counterparts helped the researcher to code the data. Initially, central ideas were skimmed to determine a full range of patterns from the data. The initial coding yielded a set of labels to be merged and sorted into fewer categories. Then, interpretations and analyses were all performed in a reflexive and recursive manner following the suggestions of Denzin and Lincoln (2003). To put it another way, these grounded items were all developed via data analysis but not pre-determined. In total, five categories were identified to be regarded as positive and negative aspects of Fulbright for the first question. Three themes entitled professional growth, student-oriented active learning, and dynamic perspectives along with 14 categories were created for the elucidation of other research questions (Table 3).

### **Results and Discussion**

#### **Fulbright experiences of FLTAs and ETAs**

The first analysis of Fulbright scholars' responses was conducted to reveal the effects of PBI on this experience. To that end, a list of related information concerning the participants was initially formed (Table 1). Then, as Table 2 portrays, five distinct items were identified as linguistic, personal, social, contextual, and cultural understandings to answer the first research question. Accordingly, all of them seem to have gained linguistic awareness of their mother tongues apart from four American

Fulbrighters. This was similar to the replies to the other item in "linguistic" seeing that ETAs with academic credentials (i.e., A5 and A6) and the FLTAs who graduated all from language departments must have apprehended the differences between L1 and L2. Moreover, the table below displays nearly the same scholars experiencing the challenge of teaching the language they know the best in practice. To illustrate, A5 stated: "I think this experience gave me a greater appreciation for how challenging teaching English is". Additionally, T1, T2, and T6 expressed the complexity of teaching L1 due to operational linguistic elements, such as cases, blending words, and appositions. A4 and A6 also reported after encountering the difficulty of teaching L1, they were eager to delve more into this issue. This finding overlapped with the work by Aperocho et al. (2023), He et al. (2017), and Luo and Gao (2017). Finally, the last item explains how meticulous T5 was while delivering a speech to Turkish students after the Fulbright experience, which must be directly linked to his/her professional ethics, past experiences, and educational background.

**Table 2.** Fulbright experiences of scholars

Experience	Linguistic	Personal	Social	Contextual	Cultural
Positive	L1 linguistic awareness	Internalizing a flexible lifestyle	Life and study in Turkey and the USA	Interaction with course takers	Getting immersed in the target culture
Scholars	A5, A6, all FLTAs	A1, A3, A4, A5, A6	All scholars except T1	A1, A2, A4, A5, A6, T1, T2, T3, T5	All
	Cross-linguistic awareness	Personal growth	Rapport with other Fulbrighters	Interaction with institutional resources	Cultural exchange
Scholars	All FLTAs	All scholars except T6	A4, T2, T4, T5	A2, A4, A5, T2, T3, T4, T5, T6	A1, A2, A6 T1, T3, T4, T5
		Heightened self-awareness	Forming a social community	New bureaucracy	
Scholars		A2, A5, T3	A1, A2, A4, A6, T1, T2	A3, A6 T2, T3, T5	
		Sense of fulfilment	Learning or practising the Turkish/English language with local people		
Scholars		All scholars except T6	All		
		Establishing empathy			
Scholars		A3			
Negative	The failure in the interplay of L1 knowledge and teaching practice	Frustration	The problem of adaptation to a new environment	Intense course syllabus	Cultural distinctions
Scholars	A4, A5, A6, all FLTAs	T6	All	A1	A4, T2

	The problem of adjusting speech level	Learner differences in two contexts
Scholars	T5	A1, A2, A5, all FLTAs

As for the personal aspect, the first item was about the American ETAs' transition from a hectic and fast life to more settled living standards. As the majority of ETA participants spent their assistantship at Ataturk University, which is located in a slow city in Turkey, this must be correlated with the host institution. Additionally, almost all of them reported that they improved a lot in living alone, adopting and obeying the rules of a different country, gaining self-confidence, and broadening their horizon which was in parallel with their sense of fulfilment after this experience (Aperocho et al., 2023; Demir et al., 2000; Luo & Gao, 2017; Staton & Jalil, 2017; Trent, 2014). Furthermore, A2, A5, and T3 highly stressed their enhanced self-awareness following this study abroad program (He et al., 2017; O'Brien; 2006). That was in fact related to their lack of pedagogic knowledge given their majors (Table 1). Besides, as the only scholar referring to empathy, A3 mentioned that s/he empathized with students learning the target language in a different culture and country since s/he did not study languages as the major at university or teach before either. Different from the others, T6 exhibited a negative manner and shared disappointment that this experience fell short of his/her expectations. This is because education was not so prestigious and life in America cannot be called perfect. Considering the courses s/he took, academic credentials, and teaching experience, we can conclude that this must be all about the persona or expectations of this Fulbrighter.

All ETAs emphasized the value of teaching at universities overseas, and FLTAs (excluding T1) put it down to their desire to experience both the lifestyle of the other country and the work-life balance therein (Demir et al., 2000; Jack, 2017; Read, 2009; Staton & Jalil, 2017). Regarding the rapport with other Fulbrighters through regular meetings, and workshops all around the country, the reflections of A4, T2, T4, and T5 can be affiliated with their persona, the number of assistants in the host institution, its being fully-fledged, and the facilities on its campus according to their answers. However, excepting the strong bonds with other scholars, six Fulbrighters appeared to have built a social community of practice (Lave & Wenger, 1998) and positive collegiate experiences with school staff, or students in which ETAs were more active dissimilar to their affinity with colleagues. Still, learning a new language or practice of the known language seemed to be what the two contexts have in common. By the same token, they all experienced the challenge of adaptation to a new setting (He et al., 2017). Nevertheless, A5 stressed it to such an extent that:

...as one of three American Fulbrighters at the university, it was hard not to feel like I was in a fishbowl - like anything I did was being watched and would be representative of America as a whole. I think I was eager to go back home mostly so I could just feel like I could disappear and go somewhere where no one would care who I was.

This perception of being an outsider was owing to his/her personal history in that s/he grew up in Europe, only came back to the USA at around 10, and hence getting tired of changing *home country*. Another reason must pertain to this scholar's experience with different and constantly changing learner groups, such as high school-aged migrant students from India and Central and South America, and elementary-level Arabic refugee students.

With regard to the contextual items, interaction with students ranked first in this category in terms of scholars' positive experiences (Aperocho et al., 2023; Demir et al., 2000; Jack, 2017; He et al., 2017; Luo & Gao, 2017; Staton & Jalil, 2017). A3, T4, and T6 did not express strong interrelation with course takers, though. This must be on account of the educational background of A3 in that s/he did not hold degrees in education or language teaching while T4 was the least experienced among FLTAs. As for T6, s/he did not express gratitude towards nearly any of the benefits of this program, thus this must be the general discontentedness of him/her. However, ETAs were less satisfied with institutional resources due to little professional support from staff in addition to the lack of orientations, supervisors, and course books to be provided by the unit (Sun, 2015). That is, this must have stemmed from the approach of the host institution to such a program rather than their personal information. Similarly in the Turkish context, when T1 said social networking would not be possible between the two universities, the manner of his/her was related to foreseeing the Turkish institution's approach in that this cooperation would not be sustainable. As regards the next item, A3 dwelled on how s/he experienced bureaucracy in the new institution grounding it on its being the first language teaching experience. In contrast, A6 viewed the host university's education system differently by holding a systematic perspective due to educational background and other assistantship experience in a foreign country. Yet, as highlighted by Demir et al. (2000), T2, T3, and T5 commented on it given the non-hierarchical education system in the USA institutions based on their observations while receiving courses per their field of interest (Table 1). Notwithstanding, they furthered that after this experience, they ended up being appointed to material or testing units, and were given a maximum of five-hour lessons during the term as a punishment for being away from the school despite gaining critically-minded attitudes towards teaching and longing to share just learned life and content knowledge with Turkish learners. As Maloney (2018) detailed, this must be owing to the entrenched and *fossilized* practices grounded by the school bureaucracy contrary to the globalization in the education system.

As to their negative comments, potentially since his/her own expectations from oneself and students were not met along with the strict and systematic functioning of the school, A1 seems to have complained about the intensity of the program:

I had expected to have more time with each class I worked with, but instead, I only had one 50-minute with each class, once a week. This made my work especially challenging because it meant that I never got to know any of the students by name, and it is very difficult to make any sort of meaningful difference to English learning when you only see a student once a week for an hour in a 20-student class. The one upside was that I got to work with many, many different students with jam-packed course topics.

Another hotly-deputed issue was learner differences in the two country contexts (Sun, 2015). All FLTAs dwelled on how students in the USA were academically conscious, intrinsically motivated, and gained high readiness to learn Turkish as a critical language (this is how they title Turkish). They were also recorded to be adult learners mostly getting master's or PhD degrees in distinct fields dissimilar to Turkish students at preparation schools. As Turkish scholars were more experienced and pedagogically enriched, they must have better regarded its reflections on the flow of the course akin to their cross-linguistic awareness in the first category (Table 2). Of all ETAs, only A1, A2, and A5 declared this difference, which must be attributed to their Turkish learning experience and prior teaching (algebra and English), respectively.

Finally, all scholars reported experiencing and *living* the target culture by merging into it (Aperocho et al., 2023; Demir et al., Ekmekçi, 2015; 2000; He et al., 2017; Luo & Gao, 2017; Sorte, 2018; Sun, 2015; Staton & Jalil, 2017). A1, A2, and A6 must have felt cultural interaction deeply given the Turkish courses

and Teaching English as a Second Language (TESL) lessons they received in the host university, and academic credentials (i.e., A6's major in linguistics). Likewise, T1, T3, T4, and T5 must have experienced cultural interchange thanks to the lessons on American culture in the host institutions (Table 1), which they regarded as culturally responsive practices. Lastly, with regards to cultural diversity, T2 declared not to comprehend English clearly due to the population density of African descent in the region to which they put the influence of their culture, which was in fact counter-intuitive considering s/he studied translation. Dissimilarly, A4 expressed that this distinction helped him/her shape what to concentrate on while writing a master thesis. This result insinuates that A4 encountered cross-cultural experiential professional learning (Wilson, 1986) as a world language teacher by shaping his/her own understanding of language teaching. All things considered, the PBI of the participant scholars seems to have influenced their Fulbright experience from different aspects in general.

### **The effects of Fulbright on the teaching profession of scholars**

As is seen in Table 3, scholars felt the impact of Fulbright on their teaching with respect to their professional growth and dynamic perspectives towards the profession besides student-centred active learning. To begin with the first theme, they reported most sensing the advance of "teacher learning" after engaging in various practices leading them to refinement in their knowledge and teaching (Demir et al., 2000; Luo & Gao, 2017). As a case in point, A6 shared:

I had some experience teaching English before starting but had never been the lead teacher in a classroom before. I was just 22, so I learned a LOT every single day. I think that teaching English well is hard, and while I improved over the course of the year, I think that I have learned a lot of techniques since that make me a better teacher.

Likewise, A4 detailed its reflections on oneself and its parallel impact on his/her teaching: "I learned how much teaching is performative, stepping into the role and persona of myself as a teacher, and doing that helped give me the confidence and skills to be able to step outside of myself when I needed to". T5 particularly referred to regular meetings organized by the language centre, supervisor, and other Fulbright scholars at Stanford while explaining its effects as: "We mostly focused on 5Cs-expanded (community, communication, culture, compilation, comparison), and based our teaching principles on these elements. I recognized that I reshaped my teaching conceptions after conducting different practices in line with the 5Cs and observing learner outputs". Congruent with Sorte (2018), this result signifies how their conceptions recovered in how they learned to teach after Fulbright thanks to the opportunities it enabled such as conferring with peers for co-planning the courses. This also demystified their cognition (Borg, 2003) in that the more they negotiated with foreign learners, supervisors, and colleagues, the more they sensed these changes in their thoughts, perceptions, and beliefs towards teaching (Yazan, 2018). Furthermore, as they were the *active agents of their learning process* (Vélez-Rendón, 2002, p. 463), they must have achieved self-regulation (Zimmerman, 2001) by directing and maintaining their proactive learning with the awareness and knowledge of their abilities.

**Table 3.** Teaching profession and Fulbright

Theme	Category	Fulbrighters											
		A1	A2	A3	A4	A5	A6	T1	T2	T3	T4	T5	T6
Professional growth	PCK		✓		✓		✓						
	Teacher learning	✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Teacher consciousness		✓			✓		✓					✓
	Intercultural competence	✓	✓				✓	✓		✓	✓	✓	
	Critical thinking skills								✓	✓			✓
	Soft skills	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓				✓
	Technical skills							✓	✓				
	Language skills	✓						✓		✓			
Student-oriented active learning	Enhancing student motivation	✓				✓	✓						
	Adjusting teaching to meet learner needs	✓	✓		✓	✓	✓		✓				✓
	Applying transformational teaching					✓	✓	✓		✓			✓
Dynamic perspectives	Teaching philosophy		✓			✓	✓	✓	✓	✓			✓
	Teaching career		✓		✓	✓	✓	✓		✓			✓
	“Teacher as a life-long learner” ideology		✓		✓	✓	✓	✓		✓	✓		✓

Another most-cited category appeared to be intercultural competence with their sense of development in teaching effectively across cultures thanks to thinking, acting properly, and working with people from different cultural backgrounds (Aperocho et al., 2023; He et al., 2017). In this respect, A2 described: “It provided a strong resume builder both with the Fulbright name and the leadership, cross-cultural knowledge and teaching”. T1 also reported a similar detection with O’Brien (2006): “I was entangled with the American culture and managed to integrate it into the reading lessons with concrete examples. For instance, I could not probably adapt the text *Sheriff* with literary embellishments and supplementary materials without the Fulbright experience”. Finally, A3 regarded it through a broader scope and shared: “I was interested in spending time in a culture different from my own to expand my understanding of the world first, then achieve global competence, and thrive in an interconnected world”. Taken together, they sensed embodying a new cultural outlook and adapted their teaching exercises according to cultural norms to deal with potential difficulties as was already discussed in Table 2. Therefore, this professional growth must have had seeds from their sense of fulfilment, and personal growth as the same table displays.

They also highly reported their dynamic perspectives towards the profession (Demir et al., 2000; Ekmekçi, 2015; Sun, 2015). While commenting on their novel attitude to teaching, they seemed to put the spotlight on themselves and gave priority to scaffolding students in their learning journeys. Correlatively, T2 clarified:

Depending on my Fulbright experience and the attitudes of my lecturers there, I learned to be patient with students in addition to being slow in language teaching. Thus, I will apply to self-paced learning in language classes which provides them with learning at a pace commensurate with their skills.

A6 also supported T2: "My teaching philosophy has been crystallized that students can gain skills to become self-directed learners". Likewise, T3 explained that s/he would act like a facilitator and push students to take more responsibility for their own learning and T5 reported referring to a more cross-cultural perspective and involving related strategies in teaching. Moreover, T1 identified his/her teaching philosophy as more cultural exposure, more (in)formal communication, and more extracurricular practices but less grammar (Staton & Jalil, 2017). In the same vein, A2 shared: "I am not a professional teacher, but my experience teaching English in Turkey has certainly shaped my understanding of various ways in which culture affects learning and education". Finally, different from all the others, T6 surprisingly noted down his/her changing manner towards the use of L1 comparing the education systems through Arabic classes in which the instructor in the host institution lectured almost in English. In what follows, scholars highly mentioned the new meaning they took on the teaching career after this experience (Sun, 2015; Trent, 2014). To illustrate, A4, A5, and A6 asserted what they learned teaching English in Turkey helped them immeasurably teaching in their home countries. A2 even highlighted:

After I returned to the USA, I began teaching math. Then, I decided I only wanted to teach in a place more similar to Turkey than to the USA because the relationship between teachers and students here is not as warm as it is in Turkey.

Exhibiting a similar attitude, T1 referred to his/her enhanced enthusiasm for language teaching. T3 added: "Having witnessed the difference between teaching English as a foreign language and teaching Turkish as a foreign language, and thus gaining cross-linguistic awareness while transforming theoretical knowledge into practice, I can reflect on my attainments in my courses better". In parallel, T5 addressed the 5Cs as 21st-century skills s/he would implement in his/her further teaching within a multi-cultural framework. Finally, their reports on being continuous learners revealed they adopted this ideology after Fulbright. Initially, T1 decided to pursue a master's degree in teaching Turkish as a foreign language. In that vein, T4 denoted: "I did not have much desire or idea to progress my education forward. The courses there at the graduate level intrigued me, and I was determined to start an M.A. in Teaching English as a Foreign Language (TEFL) program". With the same sensibility as T5, T3 pointed out: "I was already a doctoral student; I shaped my dissertation topic after taking literature courses in America, and my plans, such as post-doctorate". Identical reflections were observed in the other context scholars; for instance, A2 declared volunteering to receive TESL courses after beginning the ETA career. A4 held an M.A. in international education after returning from Turkey, and A5 considered learning more in education and/or something in international relations. Lastly, A6 specified to what extent Fulbright strengthened the bonds with academia and pushed him/her to engage with educational practices in an ongoing manner:

I stayed in Turkey for another year, finished my Fulbright and learned Turkish. I was able to secure a very prestigious scholarship (Foreign Language and Area Studies) for my master's in international policy because of my focus on the Turkish language, and I am currently getting my PhD at Stanford and am focused on Turkish education.



Given their interpersonal skills, assertiveness, and growth mindsets, they reported the contributions of this experience to their soft skills, as well. Emphasizing the value of communication with learners at most (Jack, 2017; Read, 2009; Staton & Jalil, 2017; Trent, 2014), A1 and A2 addressed their attempts to optimize speaking and listening practices to make Turkish students take the floor (also see Table 2). Moreover, A5 and A6 referred to building rapport with learners to create an environment in which they did not feel trouble making mistakes. A6 even said: "I learned a lot about how to bridge learners who have been taught with mostly rote memorization in previous years, and about how to make them feel comfortable with speaking". Different from these scholars, while discussing their soft skills, T2, A4, and T5 dwelled on interpersonal relations with a great community of school staff, colleagues, and other Fulbrighters across the country. Finally, A3 expressed that the social skills s/he gained would pave the way for being a more effective communicator and team player in his/her professional career. Accordingly, this result also signifies the conclusion that ETAs felt the progress of soft skills more than FLTAs despite the inadequacy of support from the school and the lack of supervisors.

Another marked difference between the two contexts was detected in "student needs" in the second theme, which was also the most referred item in similar categories (Luo & Gao, 2017). A4 elucidated: "I had not first understood the level of preparation or skill needed to teach students English, especially given that there were various levels of students with different needs in the same classroom". Additionally, A1 detailed: "I feel like I have a better understanding of how to approach a differentiated classroom that has learners with variable needs from other backgrounds and countries now". This was just the contrary for FLTAs in America since students there were beyond their expectations as was already detailed in "learner differences in two contexts" in Table 2. Yet, some still sensed the need for specifying courses for some students with different needs. To exemplify, T2 and T5 lectured learners from the department of archaeology carrying out the excavations at Çatalhöyük, from anthropology examining the Ottoman archives on Cunda Island, and from history holding a master's degree on the Ottoman Empire. However, due to their educational background, and overall seniority in language teaching, it was reasonable to conclude that the sense of improvement in adjusting their teaching to meet learner needs would not be so much as the ETAs. The same reasons would be on the table while discussing the higher rates of categories "PCK" (Trent, 2014) and "learner motivation" (Jack, 2017) among ETAs, which was in contrast to Luo and Gao (2017), and Staton and Jalil (2017) in terms of contextual differences. To put it another way, Turkish FLTAs would not need to search for ways of boosting motivation given their highly engaged learners. In addition, they would not record the same improvement as ETAs in terms of PCK respecting their degrees from language departments. The last marked difference between the two was discovered at that point. As is seen in Table 3, three FLTAs (i.e., T2, T3, and T5) were confused by the posed questions owing to the high awareness of American students, and they automatically promoted their creativity and critical thinking skills (He et al., 2017). T5 noted: "Some questions were unpredictable at times, leading me to research or think more deeply about what we are teaching". From this aspect, these international alumni can be called informal ambassadors of new practices and ideas in American classes.

## **Conclusion**

The research accounted for the experiences of FLTAs and ETAs as practising teachers with Fulbright as a global learning and educational exchange program. The themes and categories uncovered that Fulbright seems to impress the social, cultural, contextual, personal, and linguistic understanding of scholars considering the impact of their PBI on this experience. Furthermore, Fulbright had an instigating effect on scholars in terms of morphing points of view towards the teaching profession,

upskilling their professional values, and cultivating a student-oriented approach. Nevertheless, ETAs appeared to have improved more than FLTAs given their reports on PCK, learner needs and motivation, and soft skills, whereas critical thinking ranked as the only enhanced item for FLTAs than ETAs. Even though the success of this research lies in its painstaking design and the scope that handles in-service teachers from the two country contexts in the investigation of the Fulbright language assistantship, it has some limitations. To illustrate, the research can be strengthened with more attendees and their cases for the generalizability of the results. Moreover, quantitative data, such as scales or questionnaires can be adopted as another instrument to triangulate the data. As an alternative, field notes based on classroom observations can be counted as the other tool to be espoused. Finally, follow-up interviews can be held with just-arrived scholars in the home country rather than inviting assistants performing Fulbright in different years.

With respect to the implications, the school principal needs to be cognizant of the value of this program in that just-arrived scholars with the eagerness to relay their knowledge and experiences to local students should not be assigned to units with hectic schedules as if they are being punished for earning this scholarship. Instead, they are supposed to enhance the program by establishing strong ties with community members and opening the door for further coordination with the USA. Furthermore, systematic meetings, organizations, workshops, and especially orientations must be held regularly to make ETAs feel at home and in parallel upgrade their effectiveness in English teaching. In addition, periodical training on continuous development in this line of the profession should be provided for ETAs via a needs analysis at the beginning given their academic credentials. As for the suggestion for future research, weekly-based year-long reflective journals should be gathered from scholars to examine their understanding of the host country closer. Action research or other alternative classroom-based research should be also integrated into the design. Along with elucidating the reflections of the program, the potential challenges scholars faced and their coping strategies should be investigated again in the two contexts. Finally, the thoughts of students to the scholars who delivered courses should be integrated into the research to unearth their observations and compare their reports with the assistants'.

### References

- Aperocho, M.D.B., Lleses, C.F.K., Domingo, R.R., Labicane, G.E., & Consuelo, M.C. (2023). Fulbright foreign language teaching assistant (Filipino) scholars' journey in the United States of America. *International Journal of Qualitative Research*, 2(3), 206-212. <https://doi.org/10.47540/ijqr.v2i3.798>
- Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching*, 36(2), 81-109.
- Demir, C.E., Aksu, M., & Paykoç, F. (2000). Does the Fulbright make a difference? The Turkish perspective. *Journal of Studies in International Education*, 4(1), 103-111. <https://doi.org/10.1177/102831530000400107>
- Denzin, N.K., & Lincoln, Y.S. (2003). *Collecting and interpreting qualitative materials*. Sage.
- Ekmeççi, E. (2015). Contributions of English language teaching assistants to universities in Turkey: A case study. *The Online Journal of Quality in Higher Education*, 2(3), 31-38.
- He, Y., Lundgren, K., & Pynes, P. (2017). Impact of short-term study abroad program: In-service teachers' development of intercultural competence and pedagogical beliefs. *Teaching and Teacher Education*, 66, 147-157. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.04.012>
- Hudzik, J.K. (2015). *Comprehensive internationalization*. Routledge.

- Jack, C.S. (2017). *An evaluation of the implementation of Fulbright English teaching assistant program in Malaysian secondary schools*. [Master's thesis, Universiti Pendidikan Sultan Idris]. Universiti Utara Malaysia Library.
- Larson, M.L. (1984). *Meaning-based translation: A guide to cross-language equivalence*. University Press of America.
- Lave, J., & Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.
- Luo, H., & Gao, P. (2017). A study of Chinese Fulbright TAs in the U.S.: Implications for second language teacher education. *Journal of the National Council of Less Commonly Taught Languages*, 22, 67-102.
- Maloney, J. (2018). *Fulbright FLTA CALL knowledge development and enactment: The role of context*. [Doctoral dissertation, Michigan State University]. ProQuest Dissertations.
- O'Brien, K.B. (2006). *The convergence of the global and the local: What teachers bring to their classrooms after a Fulbright experience in Kenya and Tanzania* (Publication No. AAT 3216959) [Doctoral dissertation, University of Massachusetts Amherst]. ProQuest Dissertations.
- Perreault, G.P., & Dimitrova, D.V. (2022). Demystifying the Fulbright scholarly experience. *Journalism & Mass Communication Educator*, 77(4), 429-434. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/10776958221109692>
- Read, L.S. (2009). *Challenges of creating and maintaining international alumni relations programs*. [Master's thesis, Oregon State University]. ProQuest Dissertations.
- Sorte, P.B. (2018). English teaching assistants in Brazil: Conceptions of subject matter, teaching and learning to teach. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, 11(25), 229-240. <http://dx.doi.org/10.20952/revtee.v11i25.8251>
- Staton, M. & Jalil, R. (2017). International graduates: Pakistani Fulbright alumni on their return to Pakistan. *International E-Journal of Advances in Education*, 3(9), 611-619.
- Sun, Y. (2015). *Voices from the ETA world –A critical casebook for Fulbright English teaching assistants*. Foundation for Scholarly Exchange.
- Trent, J. (2014). 'I'm teaching, but I'm not really a teacher'. Teaching assistants and the construction of professional identities in Hong Kong schools. *Educational Research*, 56(1), 28-47. <https://doi.org/10.1080/00131881.2013.874147>
- Vélez-Rendón, G. (2002). Second language teacher education: A review of the literature. *Foreign Language Annals*, 35, 457-467. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2002.tb01884.x>
- Wilson, A.H. (1986). Cross-cultural experiential learning for teachers. *Theory into Practice*, 26(sup1), 519-527. <https://doi.org/10.1080/00405848709543321>
- Yazan, B. (2018). A conceptual framework to understand language teacher identities. *Journal of Second Language Teacher Education*, 1(1), 21-48.
- Zimmerman, B.J. (2001). Theories of self-regulated learning and academic achievement: An overview and analysis. In Zimmerman, B.J. & Schunk, D.H. (Ed.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (pp. 1-65). Lawrence Erlbaum Associates.

**Appendix****Table 1.** PBI of the scholars

Scholars	Information about the scholars					
	Gender	Host institution	Courses taken during Fulbright experience	Educational background	Teaching experience before this visit	Overall teaching experience
A1	F	Ankara University	Turkish language courses	B.A. in International relations and Middle East studies, joint M.A. in Journalism and Middle East studies	Volunteer English teaching to adults	Volunteer teaching and nine-month Fulbright experience
A2	F	Atatürk University	TESL	B.A. in Economics and Mathematics, M.A. in Middle East studies	Only tutoring experience	Teaching algebra (ongoing) and two-year Fulbright experience
A3	F	Atatürk University	None	B.A. in Law (Juris Doctor)	None	Only ten-month teaching as FLTA
A4	F	Atatürk University	None	B.A. in International relations, M.A. in International Education	Only tutoring experience	One-year teaching as FLTA and working with faculty after (ongoing)
A5	M	Atatürk University	None	B.A. in Global Studies, M.A. in Public Affairs	1-2 years of tutoring	2 years classroom teaching, 2-3 years tutoring and one-year Fulbright experience (English instructor now)
A6	F	Atatürk University	None	B.A. in History and linguistics, M.A. in International affairs, PhD in International-comparative education, ongoing	5 years of teaching assistance	10 years (ongoing)
T1	F	University of Washington (Seattle)	Drama, history of the Cinema, Colonial North America	B.A. in English Language Teaching (ELT)	7 years	15 years (ongoing)
T2	M	Mercy College-Pennsylvania	Business ethics, statistics,	B.A. in Translation and	6 years	19 years (ongoing)

			special education	interpreting, M.A. in ELT		
T3	M	University of New York	American and English literature	B.A. in English Language and Literature (ELL), M.A. in ELL, PhD in ELL, ongoing	5 years	14 years (ongoing)
T4	M	Michigan State University	Contemporary methods in language teaching, second language acquisition, American art, Spanish	B.A. in ELT, M.A. in TEFL	3 years	7 years (ongoing)
T5	F	Stanford University	Bilingualism, linguistics, Italian, understanding American humour	B.A. in ELT, M.A. in ELT	3,5 years	11 years (ongoing)
T6	M	California UCFT Santa Barbara	Arabic, poetry, statistics, methodology	B.A. in ELL, M.A. in TEFL	7 years	12 years (ongoing)

Note: The scholars were assigned numbers from 1-6 and were represented with letters of A or T according to their country ("A" symbolizes America, and "T" is for Turkish assistants).

### 83. The Effect of Flipped Classroom Technique on Developing English Speaking Skills of EFL learners

Çağlar DEMİR<sup>1</sup>

Hossein MİRZAİE<sup>2</sup>

**APA:** Demir, Ç. & Mirzaie, H. (2023). The Effect of Flipped Classroom Technique on Developing English Speaking Skills of EFL learners. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (36), 1392-1403. DOI: 10.29000/rumelide.1372487.

#### Abstract

Various innovative language teaching techniques have been created and applied in language classes to improve students' speaking skills. Flipped classroom technique, a new pedagogical model, has paved the way for transformation in the foreign language teaching field for it provides students with online instruction or language content in videos to be studied as homework and an opportunity to practice linguistic input in the classroom. The purpose of this study is to explore the effect of the Flipped Classroom Technique on developing the English Speaking Skills of EFL learners. Semi-experimental method was used to examine the data. The population of the study was made up of Forty-seven intermediate EFL students in an English institute in Khorramabad, Iran. They were divided into two groups, experimental (males=8, females=9) and control group (males=9, females=8). Each group comprised of seventeen students. The experimental group was taught based on flipped classroom techniques while the control group was taught according to traditional methods. Besides, the participants' age range was between 16 to 26 years old. The instruments used for data collection are the IELTS Speaking Test, Multimedia resources, Brainstorming, and the IELTS speaking rubric. The findings of the study show that there is a meaningful difference between those instructed with flipped classroom techniques and those instructed with traditional methods. Those who were taught by the flipped technique outperformed those who were instructed by the traditional methods. Based on these findings, it can be concluded that the flipped classroom technique is an effective technique in terms of developing the speaking skills of EFL learners.

**Keywords:** Flipped classroom technique, Speaking skills, English language, Learners of English language

### Ters yüz Sınıf Tekniğinin EFL Öğrencilerinin İngilizce Konuşma Becerilerini Geliştirmeye Etkisi

#### Öz

Öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmek için çeşitli yenilikçi dil öğretim teknikleri oluşturulmuş ve dil sınıflarında uygulanmıştır. Yeni bir pedagojik model olan Flipped sınıf tekniği, öğrencilere ödev olarak çalışılacak videolarda çevrimiçi öğretim veya dil içeriği ve sınıfta lingüistik girdi uygulama fırsatı sağladığı için yabancı dil öğretimi alanında dönüşümün yolunu açmıştır. Bu çalışmanın amacı, Flipped Classroom Technique'nin EFL öğrencilerinin İngilizce Konuşma

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Gör., Balıkesir Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, Yabancı Diller Bölümü, Yabancı Diller Anabilim Dalı (Balıkesir, Türkiye), erkandemir508@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0002-3447-9596 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 20.08.2023-kabul tarihi: 20.10.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1372487]

<sup>2</sup> Graduate of Master Programme in ELT, Isfahan University, IRAN, hosseinmirzaie1374@gmail.com, ORCID:0000-0002-6696-5628

Becerilerini geliştirmedeki etkisini araştırmaktır. Verilerin incelenmesinde yarı deneysel yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini İran'ın Horramabad kentindeki bir İngiliz enstitüsünde bulunan kırk yedi orta seviye EFL öğrencisi oluşturmuştur. Deneysel (erkek=8, kadın=9) ve kontrol grubu (erkek=9, kadın=8) olmak üzere iki gruba ayrıldılar. Her grup on yedi öğrenciden oluşmuştur. Deneysel grubu, ters çevrilmiş sınıf tekniklerine göre öğretilirken, kontrol grubu geleneksel yöntemlere göre öğretilmiştir. Ayrıca, katılımcıların yaş aralığı 16 ila 26 yaşları arasındaydı. Veri toplama için kullanılan araçlar IELTS Konuşma Sınavı, Multimedya kaynakları, Beyin fırtınası ve IELTS konuşma rubrikidir. Çalışmanın bulguları, ters çevrilmiş sınıf tekniği ile eğitilenler ile geleneksel yöntemlerle öğretilenler arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Ters yüz teknikle öğretilenler, geleneksel yöntemlerle öğretilenlerden daha iyi performans göstermiştir. Bu bulgulara dayanarak, ters çevrilmiş sınıf tekniğinin EFL öğrencilerinin konuşma becerilerini geliştirmede etkili bir teknik olduğu sonucuna varılabilir.

**Anahtar kelimeler:** Ters yüz sınıf tekniği, konuşma becerileri, İngilizce dili, İngilizce dili öğrencileri

## 1. Introduction

The English language has become the lingua franca around the globe. It means that people from all over the world use it to communicate with each other despite their mother tongue language. Hence, the importance of communication is highlighted (Crystal, 2003). Communication occurs by creating a speech, which is related to the act of expressing our opinions, meanings, and ideas (Qureshi, 2007). For this purpose, individuals need to use their articulatory system and speak skillfully. So it is required to become proficient enough in speaking skills to transfer the intended meaning. Like other skills, however, improving speaking ability requires practice and education, particularly in the case of those learners who study English as a foreign language (EFL). Therefore, teachers have a significant role and are responsible for preparing students to speak accurately and fluently in confronting real-world situations. The Advent of technology in the current century has rushed to the aid of science in all fields. Language teaching and learning is not an exception, as Technology has become an essential part of language education (Basal,2015). It can improve the quality of language teaching and enhance students' learning by motivating and creating more opportunities for exposure to the language. A plethora of studies emphasized implementing different types of technologies in language learning ( Bax, 2011; Basal,2015; Parveen,2016; Ahmadi,2018; Alcaraz-Valencia, Gaytán-Lugo, Gallardo &Arellano,2020, Fayzullayeva,2021). Almost all the previously mentioned studies agreed that technology is a tool that facilitates language teaching and language learning by providing vast areas of resources for both teachers and learners. Nowadays, abundant technology resources are available; the internet, computers, videos, cameras, tape recorders, applications, etc. Some researchers in the field of language teaching stated that technology and education should be integrated due to the support that technology offers to language learning (Eady & Lockyer, 2013; Pourhosein Gilakjani 2017). Moreover, the advancement of technology brought new teaching methods to the field of education (Miner, 2004). In this regard, the flipped classroom technique, when compared to other methods of teaching, brought more significant changes that dramatically affect the development of language proficiency and also facilitate and hasten the process of learning and acquisition. The logic of flipped classrooms is that language learning does not only occur at school. The classroom environment is the place of the realization and application of what is learned. Videos, lesson notes, and various internet platforms give opportunities to the ones who are willing to learn new languages. In this respect, the flipped classroom technique is an innovative foreign language teaching method for it stimulates learners to focus on linguistic input at home and allows them

much time to practice the language during class hours. Thus, this research is of significance in terms of analyzing the effectiveness of the flipped classroom technique in improving the speaking skills of EFL students.

## 2. Flipped classroom

The flipped classroom is a newly developed educational method that substitutes teaching and homework. In other words, learning occurs at home (Adnan, 2017). A flipped classroom is a situation in which an activity “which is traditionally done in class is now done at home, and that which is traditionally done as homework is now completed in class” (Bergmann and Sams, 2012, p. 13). Milman (2012) called flipped classrooms “inverted learning”. She also mentioned that a flipped classroom is a type of strategy that refers to blending face-to-face instruction with online learning. According to Yeşilçınar (2019), the flipped classroom model hasten the learning process outside and inside the classroom. He also referred to it as reversed teaching, blended learning, and inverted classroom. Compared to traditional methods of learning that are teacher-centered and students are passive, the flipped classroom is student-centered and students are more responsible in their learning. According to Basal (2015) flipped classroom learning is student-centered because “each student learns at his or her own pace” (p.29). In a flipped classroom, the teacher is not the dominator in the class but is only an organizer and a facilitator. The teacher guides the students and students engage in learning activity dynamically (Chen Hsieh, Wu, & Marek, 2017). In addition, the teacher can dedicate classroom time to problem-solving and improving lower-level students' knowledge. An important element that is the substantial reason for the popularity of flipped classroom learning is the use of technology (Giannakos, Krogstie & Sampson, 2018). Using multimedia Technologies provides a chance for students to study, preview, and access the lessons before taking part in the classroom. Moreover, students can access the class content anywhere at any time. Even absent students will not fear missing the contents (Aburezeq, 2020). The flipped classroom also motivates students by preparing lessons at home which leads to being more active and achieving more success. According to Bishop and Verleger (2013), teachers use videos to transfer lectures outside the classroom environment so students and teachers have sufficient time to participate in active learning activities.

## 3. Flipped classroom and Foreign language skills

Many studies investigated the effect of flipped classroom techniques on the language learning and proficiency of EFL learners. Evseeva and Solozhenko (2015) in a study concerning the effect of the flipped classroom on language learning asserted that:

“Based upon pedagogical experience, we would like to mention that students studying the English language at National Research Tomsk Polytechnic University have different levels of English language competence, consequently, they need a different period to learn theoretical material and fulfill practical assignments. flipped classroom technology allows students to solve this problem by giving them the opportunities to choose the tempo, speed, and the volume of the content to study” (p.208).

In (2017), Karimi and Hamzavi explored the influence of flipped classroom teaching on the reading proficiency of 60 EFL learners in an institute in Isfahan, Iran. The results of this experimental study revealed that the experimental group who received instruction through flipped learning outperformed the control group who participated in the traditional classroom. In another study, Amiryousefi (2017) investigated the effect of flipped learning on the L2 proficiency of 67 freshmen in two universities in



Iran. according to the findings of the study, the flipped learning method dramatically improved the listening ability of students. Regarding writing ability, Challob (2021) searched the impact of flipped learning on the writing performance of English learners in Iraq. Moreover, the factors that affected this performance have been investigated. In conclusion, an improvement in writing performance was found for students who learned through flipped learning. In addition, time, peers' and teachers' feedback, and, the comfortability of the environment were found as important elements in flipped learning success regarding writing ability. Koroglu and Cakir (2017) in quantitative research, studied the relationship between flipped classroom technique and speaking ability of Turkish students. an experimental quantitative method was used to gather the data. Eventually, a significant difference between the pre-test and post-test of the experimental group was found. It meant that flipped classroom instruction had a positive impact on improving the speaking ability of the participants.

The flipped classroom is a pedagogical model where traditional lecture and homework elements of a course are reversed. It inverts traditional teaching methods, delivers instruction outside of class, and moves homework into the classroom (Du, Fu & Wang, 2014). It allows teachers to spend greater amounts of time tutoring students in place of lecturing them (Wallace, 2014). In the flipped classroom model, the teacher is no longer a knowledge presenter. He has a guiding role in classroom activities and promoter of self and peer learning, which helps students improve their organizational skills in learning activities, enhance their sense of collaboration with their classmates, provide feedback, and assess their learning (Boud, 2001). The core point of the flipped classroom technique is that students study the linguistic point at home at their own pace, they have a great deal of time to practice the comprehensible input in the classroom. Language learners have a lot of time to make use of their knowledge in speaking classes for teacher-guided online learning has taken the place of face-to-face instructions( Li,2017). Teachers observe the learning process through the activities done in the classroom catch the points which are not clearly understood and give 'immediate feedback' (Altemueller, 2017). Students control their learning by reviewing the material as necessary (Fulton, 2012).

#### **4. Gender**

In the EFL field, the role of gender has been examined from various perspectives, such as teachers' attitudes, linguistic performance, and involvement in classroom activities ( Duran, 2006, Namaziendost, 2019, Makila, 2015). Male and female students are willing to participate in the language courses when they find the activities interesting. Sunderland (2000) argues that the male dominance of classrooms can cause low participation of female students or the use of compensatory communication strategies. Therefore, a participatory critical pedagogical approach (Brown, 2018) should always be adopted and implemented in language courses. Like communicative approach, the flipped classroom technique provides a relaxing learning environment and high interaction among learners. Accordingly, male and female students feel free to discuss the topics studied beforehand. According to a study done by Baltacı (2018), compared to male students, the female students' self-efficacy level was higher in the application of the flipped classroom practice. This shows that flipped classroom activities help female students gain self-confidence in terms of communicative performance in language learning. Baltacı (2018) also emphasizes that role plays, reversing gender roles in the role-play activities help students empathize with each other.

## Research questions

1. Does flipped learning have a significant effect on the speaking performance of the students?
2. Is there any significant difference between the speaking performance of the experimental and control group regarding their gender?

## Hypothesis

1. Flipped learning has a significant effect on the speaking performance of the students.
2. There is a significant difference between the speaking ability of females and males in the experimental and control groups.

## 5. Method

In this study, A quasi-experimental research design was used with experimental and control groups using pre- and post-tests. A quasi-experimental design helps the researcher in determining and organizing dependent and independent variables. Reichardt (2019,p.3) states ‘Units are assigned to treatment conditions in a nonrandom fashion such as by administrative decision, self-selection...People might select treatments based on which treatment appears most desirable or most convenient’. In addition, the participants must have similar qualities (Karasar, 2012).

## Participants

Forty-seven intermediate EFL students in an English institute in Khorramabad, Iran, volunteered to participate in the study. To homogenize the participants, Thirty-four EFL learners (both genders) who had the same GPA based on the previous semesters were selected. They were divided into two groups, experimental (males=8, females=9) and control group (males=9, females=8). Each group comprised of seventeen students. The experimental group was taught based on flipped classroom techniques while the control group was taught according to traditional methods. Besides, the participants’ age range was between 16 to 26 years old. The students were informed about the experiment.

## Instruments

In this study, to answer the research questions the following instruments were used:

## IELTS Speaking Test

In the present study, two different topics from Cambridge Speaking tests for IELTS were utilized. The first one was used to assess the Speaking proficiency of participants in the Pre-test and the second one was for the Post-test assessment. These tests were the same as the IELTS exam test; it was comprised of three parts: part one which consisted of some personal questions from participants such as their names, occupations, home towns, etc. then, in the next part, participants were supposed to talk about a topic up to two minutes. In the last part, some questions were designed about the participant's answers to part two.

## **Multimedia resources**

The researchers were interested in understanding the effects of multimedia resources on the speaking proficiency of the experimental group. Hence, different types of multimedia resources were used. A plethora of short videos with a length of two to five minutes was sent to students before each session. The topics of the videos were about different routine activities such as news, drama, sports, cooking, family, etc. Besides, students were asked to send their voices about the summary of the videos in the WhatsApp group to share with peers.

## **Brainstorming**

Before the study, students were asked to brainstorm about the video which was given to them before the session. They should have talked about the vocabularies, structures, and synonyms with their peers or teacher in the class and generated ideas. The effect of brainstorming on improving language learning especially on speaking was recognized in different studies (Hamideh, Rostampour & Abdorahimzadeh,2015; Octarina, Rizal, & Zasrianita,2021).

## **IELTS speaking rubric**

To assess the performance of participants on the IELTS speaking test, the IELTS rubric designed by the Cambridge assessment system was utilized. This rubric assesses different criteria such as fluency and coherence, lexical resources, grammatical range and accuracy, and pronunciation. It ranges from 0 to 9 band scores. Those who get the score '9' are the most proficient students and those who get lower than 9 are less proficient.

## **Procedure**

Before the study, participants were divided into two groups of seventeen students randomly; a control group and an experimental group. Before starting the classes, both the experimental and control groups participated in a pre-test speaking exam. Pre-tests lasted between 8 to 13 minutes. Students' answers were recorded via voice recorder for future assessments. The duration of the classes was 3 weeks. In each week, two sessions were held. Each class lasted for fifty minutes. The experimental group received instructions based on the flipped learning technique. A group in WhatsApp was created and all the students of the experimental group were added. Before each session, they were given two short video clips and they were asked to watch the videos, summarize the videos based on their understanding, and send their recorded voice to the group to share with peers. In the class, before the lesson started, students brainstormed ideas about the videos, they had watched. They were asked to talk about different synonyms, vocabularies, pronunciations, structures, etc. During the sessions, they watched the videos and then talked to their peers and asked the questions posed by the teacher. The control group, meanwhile, received no instruction and they were taught based on regular and traditional instructions. The results from the pre-test and post-tests were recorded. The recorded results of the tests for speakers' scores were given to two raters to approve interrater reliability. All the tests were examined based on the IELTS speaking rubric.

## 6. Results

### Homogeneity of variances

One of the inferential statistics for measuring variance equality in several independent groups is the use of Levene's test. In most statistical software, the calculation and execution of this test is a prerequisite for other tests.

Table.1 Levene's Test of Equality of Error Variances<sup>a</sup>

F	df1	df2	Sig.
1.559	2	31	.226

According to Table 1, the F value (1.559) had a statistically significant level (sig= .226) that is higher than the acceptable number for rejecting the null hypothesis. Therefore, no significant difference was found between the variance of the groups and the homogeneity of variances was established.

The homogeneity of regression coefficients in different groups is another assumption in Covariance analysis, which means that the relationship between dependent variables and covariates in different groups must be homogenous. To investigate this hypothesis, the interaction of independent variables (group) and covariates (pre-test) was used. The rejection of the null hypothesis indicates the heterogeneity of regression coefficients in the data.

Table.2 Regression

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	1.864	1	1.864	2.008	.166 <sup>b</sup>
	Residual	29.695	32	.928		
	Total	31.559	33			

According to Table 2, To investigate this hypothesis, F was related to the interaction of the independent variable and pre-test, the value of which was calculated to be (F= 2.00) with a significance level of (sig = 0.166), which is not statistically significant. This means that the regression coefficients in different groups are not significantly different and are homogeneous.

### First research question

#### Does flipped learning have a significant effect on speaking performance of the students?

To answer this question, the mean and standard deviation of both groups based on their scores on the pre-test and post-test were calculated. The results are displayed in Table 3.

Table.3. Mean and std. deviation of control and experimental groups

Group		Pre-test	Post-test
Control	Mean	2.5294	2.5882
	Std. Deviation	.62426	.61835
Experimental	Mean	2.2353	3.8235

Std. Deviation

.43724

.88284

According to Table.3, there was a significant difference between the mean and standard deviation of the experimental group in pre-test ( $m=2.23$ ,  $SD=.43$ ) and post-test( $m=3.82$ ,  $SD=.88$ ). However, no significant difference was found between pre-test( $m=2.52$ ,  $SD=.62$ ) and post test( $m=2.58$ ,  $SD=.61$ ) in control group.

**Table 4. Results from the analysis of covariance**

Source	Sum of squares	df	Mean square	F	P value	Observed power
Comparison of the effects of flipped learning on speaking ability	1/772	1	1/772	5/095	0/032	0/588

Table 4 shows the effect of the pre-test on the dependent or post-test variable. This effect was significantly less than 0.05 ( $sig=0.032$ ,  $p<.05$ ). That is, there is a significant difference between the speaking ability of students who have been instructed through the flipped learning technique with control groups. These findings revealed that the flipped classroom technique has a crucial role in improving students' speaking ability. This finding is in line with that of Li and Suwanthep (2017) who found flipped learning as a powerful tool for improving the speaking ability of students. In addition, it is in line with that of Wu, Hsieh, and Yang (2017) who found that flipped learning ameliorated the speaking ability of EFL university students through engagement in learning activities.

### Second research question

#### Is there any significant difference between speaking performance of experimental and control group regarding their gender?

To answer the second research question, an independent sample t-test between groups was conducted.

**Table 5. Independent sample t-test**

Group	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means			
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Gender Mean Difference

control	pre	Equal variances assumed	1.102	.310	.178	15	.861	.05556
	pas	Equal variances assumed	.649	.433	.542	15	.596	.16667
experimental	pre	Equal variances assumed	.064	.804	.127	15	.901	.02778
	pas	Equal variances not assumed	4.729	.046	-.303	10.203	.768	-.13889

As can be seen in Table 5, the F-value of the Levin test was not significant except for the experimental-post-test group (sig.>0.05). This lack of significance indicated the homogeneity of variances in females and males. The significance of the F value in the experimental-post-test group indicates a lack of homogeneity of variances in the scores of males and females (sig. = 0.046 <0.05). However, due to the lack of significance of t-values in any of the categories (sig. [2-tailed]> 0.05), This lack of significance indicated that there was no significant difference between the scores of females and males regarding speaking ability in the pre-test and post-test. It means that gender does not affect the speaking performance of the students.

## Discussion and conclusion

The aim of this study was to examine the effects of flipped classroom technique on developing speaking ability of EFL learners. The results revealed that there was a significant difference between those instructed with flipped classroom technique and those instructed with traditional methods. It means that those who were taught by flipped technique outperformed those were instructed by the traditional methods. This finding is in line with Abdullah, Hussin, and Ismail (2019) who found flipped classroom technique as a powerfull tool that not only improved the speaking proficiency of students, but also elevated their willingness to participate in english conversations. In fact, using multimedia resources such as videos, peer learning, and online tools can improve students' motivation and have an important role in increasing their engagement in learning process. This finding also aligns with that of Sudarmaji, Anwar, and Mulyana (2021) who used video conference in their flipped classes and found that this technology enhanced students' speaking performance. Moreover, technology aids students to become more independent and self-centered by practicing and studing the lessons before starting the session (Hung, 2015, Wu et al, 2017). In addition, the results demonstrated that gender has no effect on students' speaking ability using flipped classroom technique. It means that males and females had the same rate of speaking performance. This finding is in contrast with that of Aburezeq (2020) who found that females outperformed males in speaking ability regarding flipped classroom learning technique. Utilizing the flipped learning model offers a multitude of benefits for both educators and learners, enhancing the overall educational experience. For students, this approach provides the opportunity to engage with instructional material at their own pace at home, allowing for a more personalized learning journey. This self-paced learning not only aids in better comprehension but also frees up classroom time for more interactive and hands-on activities. Moreover, students gain the advantage of sharing their perspectives and insights with classmates both before and after the actual classroom session. This peer-to-peer interaction fosters a collaborative learning environment, enriching the educational experience and promoting a deeper understanding of the subject matter. It also helps

students develop critical thinking and communication skills, as they are encouraged to articulate their viewpoints and debate with their peers. On the other hand, teachers benefit significantly from the flipped learning model as well. With students arriving in class already having engaged with the basic material, educators can allocate more time to addressing specific questions, clarifying doubts, and providing targeted assistance. This enables a more efficient use of classroom time, as teachers can delve deeper into complex topics, facilitate discussions, or even introduce supplementary materials that enrich the curriculum. Additionally, the model allows teachers to identify gaps in understanding or areas where students are struggling, enabling more timely and effective interventions. This focused classroom time can be used to solve problems, explore advanced concepts, and even engage in project-based learning, which further enhances comprehension and retention of the subject matter. In summary, flipped learning is a win-win for both teachers and students. It allows for a more personalized, interactive, and in-depth educational experience, making it a valuable approach in modern education.

### ***Limitations of the study***

Although the present study addressed important questions regarding the flipped classroom technique, it faced with some limitations. Firstly, the sample of the study were thirty-four students. A larger sample may lead to different results. Secondly, the participants of the study were intermediate students in an English institute. Students from different levels such as advanced or beginners in schools or universities may have a different performance. Thirdly, the instructing time for experimental group was three weeks. A larger instructing time may be more beneficial.

### **Reference**

- Aburezeq, I. M. (2020). The impact of the flipped classroom on developing Arabic speaking skills. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 29(4), 295-306. <https://doi.org/10.1007/s40299-019-00483-z>
- Abdullah, M. Y., Hussin, S., & Ismail, K. (2019). Implementation of flipped classroom model and its effectiveness on English speaking performance. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (Online)*, 14(9), 130. <https://doi.org/10.3991/ijet.v14i09.10348>
- Adnan, M. (2017). Perceptions of senior-year ELT students for the flipped classroom: A materials development course. *Computer Assisted Language Learning*, 30(3-4), 204-222. <https://doi.org/10.1080/09588221.2017.1301958>
- Ahmadi, D., & Reza, M. (2018). The use of technology in English language learning: A literature review. *International Journal of Research in English Education*, 3(2), 115-125. <http://ijreeonline.com/article-1-120-en.html>
- Alcaraz-Valencia, P. A., Gaytán-Lugo, L. S., Gallardo, S. C. H., & Arellano, R. M. (2020). The Role of Technology in Audio Text Comprehension for English as a Second Language. In *Recent Tools for Computer-and Mobile-Assisted Foreign Language Learning* (pp. 212-228). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-1097-1.ch010>
- Amiryousefi, M. (2019). The incorporation of flipped learning into conventional classes to enhance EFL learners' L2 speaking, L2 listening, and engagement. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 13(2), 147-161. <https://doi.org/10.1080/17501229.2017.1394307>
- Altemueller, L. & Lindquist, C. (2017). Flipped classroom instruction for inclusive learning. *Nasenjournals*, England. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12177>
- Baltacı, HS. (2018). How to Challenge Gender Stereotypes in EFL Classroom? Sabancı University, School of Languages Conference, Istanbul
- Basal, A. (2015). The implementation of a flipped classroom in foreign language teaching. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 16(4), 28-37.

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/tojde/issue/16949/176933>

- Bax, S. (2011). Normalisation revisited: The effective use of technology in language education. *International Journal of Computer-Assisted Language Learning and Teaching (IJCALLT)*, 1(2), 1-15. <https://doi.org/10.4018/ijcallt.2011040101>
- Bergmann, J., & Sams, A. (2012). Flip your classroom: Reach every student in every class every day. Eugene, OR: ISTE. [https://www.rcboe.org/cms/lib/GA01903614/Centricity/Domain/15451/Flip\\_your\\_Classroom.pdf](https://www.rcboe.org/cms/lib/GA01903614/Centricity/Domain/15451/Flip_your_Classroom.pdf)
- Bishop, J., & Verleger, M. A. (2013). The flipped classroom: A survey of the research. *ASEE Annual Conference & Exposition* (pp. 23-1200). <https://peer.asee.org/the-flipped-classroom-a-survey-of-the-research>
- Boud, D., Cohen R. & Sampson J. (2013). Peer Learning in Higher Education, Routledge, USA. <https://doi.org/10.4324/9781315042565>
- Brown, A., & Wood, L. (2018). A critical participatory pedagogical approach to enabling life orientation students to develop social literacy through HIV education. *African Journal of AIDS Research*, 17(2), 153-162 <https://doi.org/10.2989/16085906.2018.1478311>. PMID: 30003847.
- Challob, A. I. (2021). The effect of flipped learning on EFL students' writing performance, autonomy, and motivation. *Education and Information Technologies*, 1-27. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10434-1>
- Chen Hsieh, J.S., Wu, W.C.V., & Marek, M.W. (2017). Using the flipped classroom to enhance EFL learning. *Computer Assisted Language Learning*, 30(1-2), 1-21. <https://doi.org/10.1080/09588221.2015.1111910>
- Crystal, D. (2003). *English as a global language* (2nd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Duran, NC. (2006). Exploring gender differences in the EFL classroom, *Colombian Applied Linguistics Journal*.  
[http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0123-46412006000100006](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-46412006000100006)
- Eady, M. J., & Lockyer, L. (2013). Tools for learning: technology and teaching strategies: Learning to teach in the primary school. Queensland University of Technology, Australia. pp. 71-89.
- Evseeva, A., & Solozhenko, A. (2015). Use of flipped classroom technology in language learning. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 206, 205-209.  
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.10.006>
- Fayzullayeva, M. B. (2021). USING TECHNOLOGIES IN THE ENGLISH LANGUAGE LEARNING AND TEACHING. *ResearchJet Journal of Analysis and Inventions*, 2(05), 181-185.  
<https://reserchjet.academiascience.org/index.php/rjai/article/download/175/158>
- Fulton, K. (2012). '10 reasons to flip', *Phi Delta Kappan*, 94 (2), 20- 24.  
<https://doi.org/10.1177/003172171209400205>
- Giannakos, M. N., Krogstie, J., & Sampson, D. (2018). Putting flipped classroom into practice: A comprehensive review of empirical research. *Digital technologies: Sustainable innovations for improving teaching and learning*, 27-44. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-73417-0\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-319-73417-0_2)
- Hung, H. (2015). Flipping the classroom for English language learners to foster active learning. *Computer Assisted Language Learning*, 28(1), 81-96.  
<https://doi.org/10.1080/09588221.2014.967701>
- Karasar, N. (1999). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (9. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Köroğlu, Z. Ç., & Çakır, A. (2017). Implementation of Flipped Instruction in Language Classrooms: An Alternative Way to Develop Speaking Skills of Pre-Service English Language Teachers. *International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology*, 13(2), 42-55. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1153321>



- Li, S & Suwanthep, J. (2017). Integration of Flipped Classroom Model for EFL Speaking, *International Journal of Learning and Teaching*, 3 (2), p.118.  
<http://www.ijlt.org/uploadfile/2017/0525/20170525050549726.pdf>
- Makila, A. (2015). *Constructing Gender in the EFL Classroom, How Swedish Upper Secondary School Students Perform Gender in Oral Communication*, Interdisciplinary Degree Project, Department of Languages and Literature, University of Gothenburg.  
<https://core.ac.uk/download/pdf/43560545.pdf>
- Milman, N. B. (2012). The flipped classroom strategy: What is it and how can it best be used?. *Distance learning*, 9(3), 85. <http://joell.in/wp-content/uploads/2016/03/121-124-USE-OF-TECHNOLOGY-IN-IMPROVING-SPEAKING-SKILLS.pdf>
- Miner, T. (2004). Using technology to enhance learning: Instructor-or student-moderated discussion boards: Which are more effective?  
[http://www.ccone.org/scholars/0405/TomMiner\\_final\\_report.pdf](http://www.ccone.org/scholars/0405/TomMiner_final_report.pdf)
- Namaziandost, E., & Çakmak, F. (2020). An account of EFL learners' self-efficacy and gender in the Flipped Classroom Model. *Education and Information Technologies*, 1-15.  
<https://doi.org/10.1007/s10639-020-10167-7>
- Parveen, B. W. (2016). Use of technology in improving speaking skills. *Journal of English language and literature (JOELL)*, 3(2). <http://joell.in/wp-content/uploads/2016/03/121-124-USE-OF-TECHNOLOGY-IN-IMPROVING-SPEAKING-SKILLS.pdf>
- Pourhossein Gilakjani, A. (2017). A review of the literature on the integration of technology into the learning and teaching of English language skills. *International Journal of English Linguistics*, 7(5),95-106.  
<https://pdfs.semanticscholar.org/fdb5/3756a6484da8d7310a593e124c187dc5d67f.pdf>
- Reichardt CS. (2019). *Quasi-Experimentation: A Guide to Design and Analysis*, Guilford Publications, Business & Economics, London.
- Sudarmaji, I., Anwar, A. A. A., & Mulyana, A. (2021). Developing students' speaking skills through Flipped Classroom Model. *Journal of English Education and Teaching*, 5(2), 188-200.
- Qureshi, I. A. (2007). The importance of speaking skills for EFL learners. Department of English, Alama Iqbal Open University, Pakistan. *Psycholinguistics*.  
[https://vulms.vu.edu.pk/Courses/EDU516/Downloads/Speaking\\_Skills.pdf](https://vulms.vu.edu.pk/Courses/EDU516/Downloads/Speaking_Skills.pdf)
- Yesilçinar, S. (2019). Using the Flipped Classroom to Enhance Adult EFL Learners' Speaking Skills. *PASAA: Journal of Language Teaching and Learning in Thailand*, 58, 206-23.  
<https://eric.ed.gov/?id=EJ1227386>

## 84. Breaking the Mold: Masculinities and Family Dynamics in *Detransition, Baby*

Mustafa BÜYÜKGEBİZ<sup>1</sup>

**APA:** Büyükgebiz, M. (2023). Breaking the Mold: Masculinities and Family Dynamics in *Detransition, Baby*. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (36), 1404-1412. DOI: 10.29000/rumelide.1372489.

### Abstract

There is a frequent impression that critical studies on men and masculinities focus exclusively on heterosexual, cisgender masculinities, which promote ideals of masculinity and exclude the masculinities of a range of men who do not comply with gender norms. Genderqueer men and masculinities have drawn scrutiny, and several works have addressed masculinities that diverge from the prevailing one. However, trans masculinities have largely been ignored. Even while research and theorization indicate a growing interest in subaltern masculinities relative to the hegemonic masculinities, trans men have generally not been seen as particularly relevant in the field of critical studies of men and masculinities. In this regard, Torrey Peter's 2021 novel, *Detransition, Baby*, provides an excellent basis for comprehending how trans-masculinities fit into society and for analysing critical studies on men and masculinities from a transgender viewpoint. This research aims to contribute to the growing interest on transgender literature and gender studies by examining the representation of trans masculinities and non-traditional family relations in *Detransition, Baby*. It highlights the value of the work in depicting the complexity of gender identity, familial relationships, and cultural conventions, ultimately developing a broader knowledge of trans experiences and alternate family structures in modern literature.

**Keywords:** masculinities; gender identities; Torrey Peters; masculinity studies; family dynamics

## Kalıpları Kırmak: Geçiş Sürecinde Erkeklikler ve Aile Dinamikleri, Bebek

### Öz

Erkekler ve erkeklikler üzerine yapılan eleştirel çalışmaların yalnızca heteroseksüel, sığender erkekliklere odaklandığı, bunun da belirli erkeklik ideallerini teşvik ettiği ve toplumsal cinsiyet normlarına uymayan bir dizi erkeğin, erkekliklerini dışladığı izlenimi yaygındır. Kuir erkekler ve erkeklikler çokça dikkat çekmiş ve bazı çalışmalar egemen olandan farklılaşan erkeklikleri ele almıştır. Ancak, trans erkeklikler büyük ölçüde göz ardı edilmiştir. Araştırma ve teorileştirme, hegemonik olana kıyasla, öteki erkekliklere yönelik artan bir ilgiye işaret etse de trans erkekler genellikle eleştirel erkek ve erkeklik çalışmaları alanında uygun görülmemiştir. Bu bağlamda, Torrey Peters'in 2021 tarihli romanı *Detransition, Baby*, trans-erkekliklerin topluma nasıl uyum sağladığını anlamak ve erkekler ve erkeklikler üzerine yapılan eleştirel çalışmaları, bu bakış açısıyla analiz etmek için mükemmel bir temel sunmaktadır. Bu araştırma, trans erkekliklerin ve geleneksel olmayan aile ilişkilerinin *Detransition, Baby*'deki temsilini inceleyerek trans edebiyatı ve toplumsal cinsiyet çalışmaları üzerine büyüyen literatüre katkıda bulunmayı amaçlamaktadır. Eserin, cinsiyet kimliği, aile ilişkileri ve kültürel geleneklerin karmaşıklığını tasvir etmedeki değerini vurgulamakta ve

<sup>1</sup> Öğr. Gör. Dr., Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu (Antalya, Türkiye), mustafa.buyukgebiz@alanya.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-1911-1766 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 28.08.2023-kabul tarihi: 20.10.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1372489]

nihayetinde modern edebiyatta trans deneyimleri ve alternatif aile yapıları hakkında daha geniş bir anlayış geliştirmektedir.

**Anahtar kelimeler:** erkeklikler; toplumsal cinsiyet kimlikleri; Torrey Peters; erkeklik çalışmaları; aile dinamikleri

Men and the male body are concepts that naturally spring to the mind when discussing masculinity. It is not a novel concept to discuss masculinity in a broader context than cisgender males and to combine queer studies and masculinity studies. Judith Halberstam states in her 1998 book, *Female Masculinity*, that '[...] masculinity must not and cannot and should not reduce down to the male body and its effects' (Halberstam, 1998, p. 1).

The majority of studies in academic literature have examined cisgender masculinity and viewed masculinity as a male issue, and 'this is due to the field's problematic approach to the unmarked category of cisgendered masculinity, and the lack of interest in transing and queer embodiments' (Gottzén and Straube, 2016, p. 219). Transgender studies are a prolific discipline, but trans masculinities are frequently neglected. In this respect, it is significant to clarify how trans gender roles and masculinity studies can be integrated into this context, and how trans masculinities can be defined.

Now that more studies on transgender men are emerging, these have been neglected in the gender studies that tend to limit masculinity to cis men's experiences. It also refers to a lack of visibility of transgender men (and other masculine individuals, regardless of gender identity), which can be perceived as phallogocentric but is unrelated to the perception of what is masculine. This is still maintained by the reiteration of culturally established acts, gestures, and symbols that strengthen the construction of 'masculine' and 'feminine' bodies. The genre can also be viewed as performative, as a producer of meanings, thereby validating this order (McIntosh and Butler, 1991, 113). This allows for the deconstruction of essentialist notions and demonstrates that there is no inherent feminine or masculine nature. Even though there have been improvements, biomedical narratives are still predominantly binary and pathologizing, excluding trans people who present -or wish- an alignment between their gender and what they perceive to be the associated sex. These discourses, which rely heavily on cissexist devices, fail to acknowledge the validity of non-normative experiences and instead stress a 'normalization' between bodies that defy social norms.

Trans men may believe that they must satisfy certain requirements in order to be accepted as men in society: on the one hand, they must undergo physical changes, and on the other, they must present themselves in a hegemonically masculine manner. These constraints can result in a need to perpetually demonstrate one's identity through gender-normative expressions, or in the need to negotiate with hegemonic masculinity. Raewyn Connell defines hegemonic masculinity as the current configuration of gender practices that legitimizes the dominant position of males in society, thereby justifying and ensuring the subordination of women (Connell, 2005, p. 37). This is the paradigm of masculinity that has become the standard by which other men are assessed and valued – driven by the notion of what it means to be a 'real man'.

Hegemonic masculinity would also be associated with an incessant search for ideas of strength, success, trust, competition, and dominance, the glorification of virility (heterosexual and phallogocentric), violence, possession, and power, and the devaluing of women. However, none of them completely meet these requirements, which would unambiguously indicate that the masculine status has been attained,

because this ideology ends up subjugating all men, both those who do not conform to it and those who strive to attain it. Trans men are subject to the pervasive influence of normative masculinity, which shapes how they conceive of and articulate their own gender expressions. On the one hand, there are some people who appear to oppose this model, questioning and assuming a critical perspective in relation to gender standards; on the other hand, there are others who seem to internalize these hegemonic models. The only way for many trans men to feel acknowledged as ‘real men’ is to follow and embrace these emblems of a dominant masculinity (Jourian, 2017, p. 256). This is the case for the majority of trans men. Therefore, it is significant to emphasize that this imposition refers to the cissexist and cishnormative system’s insistence on displaying a recognized identity.

Some people also acknowledge that they have engaged in compensating behaviours, which are not going to live up to the expectations that are associated with masculinity. As a means of reiterating their individuality, transgender individuals typically display a greater prevalence of masculine characteristics early on in the process of transitioning their bodies, when their passability is lower than it will eventually be. When there is an increase in the societal acknowledgment of masculinity, there is a corresponding reduction in the adherence to conventional performances of it.

Still, the existence of physical indicators of masculinity as well as these traditionally masculine expressions continue to be seen as crucial for the validation of being a ‘true’ man in a social context, or that, in turn, contributed to the affirmation of ‘his’ identities (Aboim, 2017, p. 227). In a similar vein, the majority of trans men experience anxiety when confronted with the desire to live and be perceived as males, despite the fact that the concept of ‘normalized’ masculinity is rejected (Aboim, 2017, p. 227).

The strain brought on by the dominant masculinity models is barely perceptible in the behaviours and expressions that trans men choose to embrace or not, as well as in the rapprochement with their own identities. A barrier to a casual identity as a man can be built from comparisons to other men, the worry of not being racist, and the refusal to embrace a dominant masculinity. However, it is crucial to understand that when faced with the external pressures of hegemonic masculinity, these people create their own definitions of masculinity. Men who identify as trans go through processes of deconstruction and reconstruction, constantly redefining who they are (Jourian, 2017, p.250). That is why it is crucial to build links between trans studies and masculinities in order to expand the concept of masculinity and prevent it from being viewed from an essentialist or reducing viewpoint (Gottzén and Straube, 2016, p. 218).

In addition to the crisis that is caused by its relationship with hegemonic masculinity, which was addressed earlier, transsexual masculinity also faces other crises. In its most fundamental form, the transsexual movement is anticipated to manifest itself in cooperation with other minority gender identities. On the other hand, this is not always the case, as the normative masculinity characteristics that transsexual individuals (particularly FTMs, or females who transition into males) attempt to exhibit can give the impression that they are betraying the gender equality movement and other LGBTQ roles since ‘gays and lesbians fear that some forms of transsexualism represent a homophobic restoration of gender normativity’ (Halberstam, 1998, p. 144). This situation further marginalizes trans men - or transgender people in general - because if they want to participate in society as a man, they are treated as contributors to gender normativity; however, if they want to participate in society with their openly transgender identity, they will be more marginalized, and are subjected to discrimination, exclusion, and hatred (Gottzén and Straube, 2016, p. 220).

The crises and contradictions associated with trans masculinity, which were discussed previously, have similarities with the crises and contradictions associated with cis-male masculinity in patriarchal societies. From this stance, ‘masculinity is something that not only some specific bodies (those assigned male at birth) have or own, but as a position that is more situational, and which can be deployed and activated by a variety of bodies’ (Gottzén and Straube, 2016, p. 221).

On the other hand, the discussion of detransitioning and its complexities highlights the broader challenges encountered by transgender individuals, who may also experience identity and masculinity crises as they navigate societal expectations. Detransition is the process of returning to one’s assigned gender after undergoing a gender transition. Recent research by Turban et al. (2021) examined the reasons for previous detransition among transgender and gender diverse (TGD) individuals in the United States. According to the study, the most common determinants of detransition are social support, gender identity development, and mental health. The study emphasizes that detransition was also associated with limited access to gender-affirming care and a lack of support from healthcare providers. Significantly, detransition is uncommon, and the overwhelming majority of transgender people do not detransition.

It has been discovered that traditional masculinities and gender roles contribute to the detransition process. Turban et al. (2021) observed that a history of detransition was substantially associated with male sex assigned at birth, suggesting that TGD individuals assigned male sex at birth encounter less social acceptance. Detransition was also substantially more prevalent among individuals with a nonbinary gender identity or bisexual orientation (Turban et al, 2021, p. 274). Additionally, it has been observed that possessing an entity theory correlates with more system-justifying attitudes and self-perceptions for both men and women (Kray et al., 2017, p. 99). This suggests that implicit gender role theories can be used to anticipate differences in the degree of gender system justification.

Recent studies have revealed the diversity of masculinities experienced by TGD people. The sexual orientation of the cisgender female partners of transmen who identify as masculine was shown to be diverse and variable in a study examining their intimate relationship experiences, A previously mentioned study sought to facilitate a dialogue between masculinity studies and transgender studies by identifying common areas of inquiry and mutual knowledge production in these traditionally separate fields. The study attempted to de-essentialize masculinity as rooted in a cis-male body by examining a multiplicity of masculinities, which were viewed as situational positions that could be deployed and activated by a variety of bodies (Gottzén and Straube, 2016, p. 221).

In this respect, Torrey Peter’s 2021 novel, *Detransition Baby*, offers an excellent foundation for understanding how TGD people integrate into a society that is controlled by males and for conducting an analysis of critical studies of men and masculinities from the perspective of the transgender community. Torrey Peters presents a sensitive and multifaceted perspective on what constitutes a family (especially for transgender community) in a language that is direct and honest while still containing a lot of humour and tenderness for the reader.

The novel, *Detransition, Baby* delves into some of these themes through the eyes of three main characters: Reese, a trans woman who detransitions and wants to have a child with her ex-partner; Ames, a detransitioned man who is now living as a cisgender man; and Katrina, a cisgender woman who becomes involved in their complicated family dynamics. The novel has received high appreciation for its

nuanced representation of trans and detransitioned individuals, which it says it achieves through tackling difficult topics like gender identity, parenthood, and relationships.

As a whole, the novel is a thought-provoking work that casts light on the complexities of gender identity and the difficulties faced by TGD individuals. The novel has sparked critical discussions about trans representation in literature and the need for greater acceptance of diverse gender identities.

Having successfully turned the inner world of transgender people into fiction as a trans author, Peters, has been the focus of some transphobic criticisms as well as praise after publishing *Detransition, Baby*. After the publication of her novel, she was shortlisted for an award, and a transphobic open letter denouncing her candidacy was published by a group of reviewers that was relatively small but received significant media attention. Due to her nomination for The Women's Prize for Fiction and the subsequent support of it in the face of repeated transphobic criticisms, the author, who had difficulty expressing both herself and her novel, was able to climb to number five on the UK bestseller list.

The novel explores the lives of multiple women and men as they negotiate gender norms and become parents. One of the characters is a transgender person who detransitions during the course of the story. The novel concentrates on the conflicts and uncertainty of three transgender and cisgender women whose lives are upended by an unexpected pregnancy. Attempts to form a family outside of traditional parameters significantly confound the situation.

The plot of the novel centres around Reese, a transgender woman who experiences detransition while also dealing with the intricacies of her gender identity. The novel highlights Reese's embodiment of 'trans feminine masculinity', which challenges established gender norms and urges readers to reflect on their personal identities in light of societal expectations and sexual orientation.

The narrative of Reese's journey exemplifies the intricate nature of an individual's experience in navigating gender identity within societal preconceptions surrounding masculinity and femininity. The intricacy stems not only from the personal exploration but also from the interactions with others, such as family members, friends, or even strangers on the street whose opinions often clash with personal preferences, resulting in conflicting societal norms. *Detransition, Baby* offers valuable insights into these multifaceted experiences through its nuanced portrayal of Reese's quest for self-acceptance and better comprehension from those around her. This narrative prompts us to re-evaluate our assumptions regarding what constitutes normative behaviour based on societal expectations versus individuality expressed through one's chosen mannerisms.

Reese's portrayal in *Detransition, Baby* confronts conventional concepts of masculinity by delving into the realm of trans feminine identity. This exploration highlights the intricate and multi-faceted experiences encountered by individuals who are identified as trans, and their arduous quest for acceptance in a world that reinforces harmful gender norms. According to Davis (2022), emotions are an indispensable component of queer or trans identity (Davis, 2022, p. 35-36). Reese's expedition towards acknowledging her femininity is a fitting example of this notion. Throughout the novel, Reese grapples with feelings of bewilderment, apprehension, and discomfort as she navigates her gender identity. She struggles with societal expectations relating to masculinity while reconciling herself to the fact that these expectations do not align with who she truly is.

Yet, for every generation of trans women prior to Reese's, the Sex and the City Problem was an aspirational problem. Only the rarest, most stealth, most successful of trans women ever had the chance to even confront it (Peters, 2020, p. 10)

Rowland (2023) argues that, gender thought and talk is inherently normative, and a descriptive account of our gender thought and talk can be given in terms of fitting treatment. (Rowland, 2023, p. 2). As Reese explores her gender identity in *Detransition, Baby*, it becomes apparent that 'to judge that A is gender G is just to judge that it is fitting to treat A as a G'

According to Slothouber (2021), narratives that pertain to detransitioning have the potential to disrupt conventional discourses surrounding gender transition (Slothouber, 2021, p. 15). Reese's situation is a perfect example, where her decision to explore her feminine side after having presented as male for several years, defies typical societal expectations of what constitutes being a man or woman. Her journey challenges cisnormative concepts around gender and emphasizes how these ideas constrain those who wish to express themselves authentically. Within the book *Detransition, Baby*, Reese joins a group for transfeminine people where she finds solace while navigating her new life, underscoring the significance of supportive communities. "In the darkness afterward, his arms wrapped around her, big spoon style, she allowed herself one quiet sob at her own weakness when listening to the boring older transsexuals in her support group" (Peters, 2020, p. 67). Matters are further complicated by society's tendency towards binary thinking regarding gender expressions - individuals are viewed as either masculine or feminine; there appears little space in-between these categories apart from ridicule and scrutiny by others who feel threatened by them because they challenge their preconceived notions too much! However, through Reese's own experience of embracing femininity while retaining the aspects that were traditionally associated with masculinity such as strength, vulnerability, resilience, fortitude and leadership among other things we witness how complex and nuanced trans feminine masculinity can be.

Two weeks later, Amy lay crumpled in bed, having inhaled poppers for the first time, and decided that nothing felt as good as being vulnerable to Reese, so fuck whatever everyone else said. Might as well enhance that vulnerability with chemicals, and Reese had whispered to Amy that the poppers would make her helpless, docile, and pliable. Amy's whole problem pre-transition had been a complete inability to ever let anyone far enough past her defenses to glimpse any vulnerability. She'd always shut down or dissociated first in order to avoid it. If Reese had some magical ability to see what Amy most craved, to see past her crust of armor to what that tender, mewling inner self most wanted—then please, oh, please, bring it on (Peters, 2020, p. 116)

To sum up, Reese's voyage towards accepting her femininity in *Detransition, Baby* underscores how intricate trans feminine masculinity is. It challenges traditional norms regarding gender expression and demonstrates how vital supportive communities are for those exploring their gender identity. As Davis (2022) observes emotions play an integral part in queer or trans identity; Reese's narrative powerfully highlights this by demonstrating that self-exploration is essential for discovering one's actual self amidst the confusion surrounding our identities as we keep evolving to our ever-changing world on a social, political, economic, cultural, technical, etc. level.

Ames is also a prominent transgender individual who is worthy of examination. The novel takes us on an expedition through Ames's encounters as he navigates his way back through a detransition that challenges not only his physical appearance but also his sense of self-identity. In recent times, there has been a rise in discussions about trans identity in mainstream media and society. However, despite this increase in conversations around gender identity issues, there is still a lack of understanding and acceptance for those who do not conform to traditional gender norms. The lack of acknowledgement has

led to the alienation of numerous transgender individuals within their respective societies. Ames' narrative illustrates some of the distinctive challenges encountered by those striving to come to terms with their authentic gender identity. Through an exploration of Ames's challenges in transitioning back into life as a man following the experience of living openly as a transgender woman, we gain insight into the complexities associated with detransitioning - encompassing both bodily and psychological aspects. Moreover, Peters masterfully portrays how societal attitudes towards trans people exacerbate the difficulty they face while trying to live genuinely. Specifically, Peters addresses issues such as misogyny within queer communities - highlighting how discrimination against femininity affects all genders - particularly when it comes to accepting men who present themselves in feminine ways.

And yeah, liberal feminists—especially the trans-hating variety—would have a field day with her. She supposed that they would accuse her of misogyny, of being a secret man, a Trojan horse in slutty lingerie who sought to recapitulate under the guise of womanhood all the abusive tropes that they, in the second wave, had sought to put in the past. But you know what? She didn't make the rules of womanhood; like any other girl, she had inherited them (Peters, 2020, p. 60)

The novel portrays Ames's intricate voyage of returning to their original gender as a man, highlighting the multifaceted difficulties and intense emotional strife involved in reconciling one's genuine gender identity. The character experiences profound challenges while trying to accept their detransition, which is further exacerbated by feelings of seclusion and desolation. In the novel, Peters declares that 'Give her a week to herself and she began to isolate, cultivating an ash pile of loneliness that built on itself exponentially, until she was daydreaming about selling everything and drifting away on a boat toward nowhere' (Peters, 2020, p. 2). The aforementioned statement emphasizes the great feeling of separation experienced by those who have undergone detransitioning. While Ames' eventual choice to revert to living as a male is mentioned, the novel highlights that this process is neither effortless nor uncomplicated.

The novel demonstrates the challenges that individuals who are identified as non-binary or transgender, such as Ames, face when attempting to uphold their personal values amidst societal norms and expectations. This highlights the necessity for empathy and compassion towards those undergoing gender identity-related difficulties. Additionally, Ames' account exposes some of the limitations and contradictions in conventional understandings of gender identities. It prompts questions regarding how society defines masculinity/femininity, the significance of physical transitioning in affirming individual gender identity, and how we ought to treat those not pursuing medical interventions including hormone therapy or surgery. These interpretations have several implications. Firstly, they suggest a need for increased education on transgender identities and experiences within affected communities (e.g. LGBTQ+ groups) as well as among wider populations with limited exposure to these topics. Secondly, since Ames' story highlights various complex challenges (such as familial/colleague discrimination), there may be a vital requirement for tailored support services aimed at those facing similar journeys/dilemmas - this may include counselling/therapy sessions focused on mental health struggles associated with detransitioning/dysphoria or social isolation coping mechanisms.

The novel also centres on nontraditional family structures and trans masculinities. As Peters examines the lives of three transgender women, she demonstrates how restrictive and detrimental societal expectations of family and masculinity can be. Ames, one of the primary characters, struggles with being a father and fitting into a traditional family structure.



I'm just asking you what my mom asked, as like, a question to explore...But during your time, uh, in the queer world, was it common for people to raise children in a family that is— What do you call it? Something like a triad? (Peters, 2020, p. 109)

The novel challenges societal norms and traditional gender roles through its evocative depiction of complex characters and intricate relationships. It provides an unflinching examination of the struggles encountered by those who exist outside the gender identity and expression norms of mainstream society. Real utopias, according to Heston, are communities that prioritize the requirements of historically marginalized people without sacrificing their individuality (Heston, 2019, p. 15). Through their unconventional living situation, the novel's protagonists seek to establish such a community. They embrace the notion that families can be formed through affection, connection, and shared experience, thereby creating a family structure that defies traditional notions of what constitutes a family unit.

Roulston argues that families in North America have become increasingly elastic, accommodating a variety of kinship models (Roulston, 2022, p. 117). This assertion holds true in *Detransition, Baby*, in which characters forge ties that transcend traditional familial or romantic relationships. These relationships demonstrate the importance of emotional support systems that deny rigid definitions based on blood relations or marital status. Because they did not know how to be alone, married males were viewed as ideal for avoiding solitude. Nonetheless, this work demonstrates that personal fulfilment is not necessarily contingent on conforming to society's normative standards. Individuals can find greater happiness within themselves and in their selected communities precisely by challenging these normative standards. Through its rich character development and masterful narrative techniques, *Detransition, Baby* offers readers an insightful look at non-traditional family structures and queer masculinities, while advocating for the acceptance and celebration of diverse experiences and identities. The diverse perspectives portrayed throughout the text reveal a rich tapestry of human experiences that depart from heteronormativity and cisgender expectations. In depicting this, the novel challenges readers to reconsider traditional societal norms that restrict self-expression and family structure.

In conclusion, Torrey Peters's *Detransition, Baby* is a ground-breaking novel that explores the complex and nuanced experiences of trans individuals in contemporary society. Through its examination of topics such as gender identity, maternity, and intersectionality, the novel challenges societal norms and initiates crucial discussions about the complexities of the LGBTQ community. *Detransition, Baby* makes a significant contribution to queer studies through its subversion of historical medical conceptions of transness. Works such as Peters's subvert traditional narratives regarding gender identity and emphasize the multifaceted nature of trans experiences. Peters defies simplistic categorizations of what it means to be transgender or non-binary by depicting characters who are navigating detransitioning and prospective motherhood while also struggling with their identities. In addition, Peters's use of language throughout *Detransition, Baby* creates a sense of complexity in the text by displaying an impressive degree of burstiness. For instance, her description of Reese's isolation - 'cultivating an ash pile of loneliness that built on itself exponentially' (Peters, 2020, p. 6) - paints a vivid picture for readers while also incorporating varying sentence structures.

In accordance with Davis's argument regarding positive representation for marginalized communities (Davis, 2022, p. 3), Peters's work can be viewed as fulfilling 'the duty' placed on authors from underrepresented groups to create counterexamples to negative depictions. Thus, Davis contends that within this framework, trans authors can disrupt dominant narratives that perpetuate prejudice and bigotry against them by promoting positive or neutral representations (Davis, 2022, p. 3). Consequently, *Detransition, Baby*'s contribution to queer literature cannot be overstated, as it sheds light not only on

the complexities of gender identity, but also on social issues associated with modern family constructions, feminism, parenthood, and race, among others. In addition, its effect on the reader is palpable and visceral, as it compels them to examine their own prejudices and biases. In conclusion, anyone interested in the complexities of gender identity and the LGBTQ community must read *Detransition, Baby*. Through its examination of topics such as motherhood, intersectionality, and societal norms, Peters's work sheds light on critical issues and challenges readers to examine their own assumptions about what it means to be transgender or non-binary. Its contribution to queer studies cannot be emphasized, and it is an important addition to contemporary literature that will continue to inspire discussions and reflections long after its initial publication.

### References

- Aboim, Sofia. "Trans-masculinities, Embodiments and the Materiality of Gender: Bridging the Gap." *NORMA*, vol. 11, no. 4, Informa UK Limited, Oct. 2016, pp. 225–36. *Crossref*, <https://doi.org/10.1080/18902138.2016.1259848>.
- Connell, R. W. *Masculinities*. 2005. *Bowker*, <https://doi.org/10.1604/9780520246980>.
- Davis, Andrew, "Trans Joy: Celebrating Diverse Transgender Narratives" (2022). Chancellor's Honors Program Projects. [https://trace.tennessee.edu/utk\\_chanhonoproj/2497](https://trace.tennessee.edu/utk_chanhonoproj/2497)
- Gottzén, Lucas, and Wibke Straube. "Trans Masculinities." *NORMA*, vol. 11, no. 4, Informa UK Limited, Oct. 2016, pp. 217–24. *Crossref*, <https://doi.org/10.1080/18902138.2016.1262056>.
- Halberstam, Judith. *Female Masculinity*. Duke UP, 1988. *Crossref*, <https://doi.org/10.1215/9780822378112>.
- Heston, Laura V., "QUEERING KINSHIP: LGBTQ PARENTS AND THE CREATION OF REAL UTOPIAS" (2019). *Doctoral Dissertations*. 1655. <https://doi.org/10.7275/14228043> [https://scholarworks.umass.edu/dissertations\\_2/1655](https://scholarworks.umass.edu/dissertations_2/1655)
- Jourian, T. J. "Trans\*Forming College Masculinities: Carving Out Trans\*Masculine Pathways Through the Threshold of Dominance." *International Journal of Qualitative Studies in Education*, vol. 30, no. 3, Informa UK Limited, Jan. 2017, pp. 245–65. *Crossref*, <https://doi.org/10.1080/09518398.2016.1257752>.
- Kray, Laura J., et al. "The Effects of Implicit Gender Role Theories on Gender System Justification: Fixed Beliefs Strengthen Masculinity to Preserve the Status Quo." *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 112, no. 1, American Psychological Association (APA), 2017, pp. 98–115. *Crossref*, <https://doi.org/10.1037/pspp0000124>.
- McIntosh, Mary, and Judith Butler. "Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity." *Feminist Review*, no. 38, JSTOR, 1991, p. 113. *Crossref*, <https://doi.org/10.2307/1395391>.
- Peters, Torrey. *Detransition, Baby: A Novel*. One World, 2020.
- Roulston, Chris. "Queer Parenting and the Challenge to Queer Theory." *Studies in Canadian Literature*, vol. 46, no. 1, Consortium Erudit, Feb. 2022, pp. 117–44. *Crossref*, <https://doi.org/10.7202/1086613ar>.
- Rowland, R. A. "The Normativity of Gender." *Noûs*, Wiley, Mar. 2023. *Crossref*, <https://doi.org/10.1111/nous.12453>.
- Slothouber, Vanessa, "Narratives of De/Retransition: Disrupting the Boundaries of Gender and Time" (2021). *Electronic Thesis and Dissertation Repository*. 8070. <https://ir.lib.uwo.ca/etd/8070>
- Turban, Jack L., et al. "Factors Leading to 'Detransition' Among Transgender and Gender Diverse People in the United States: A Mixed-Methods Analysis." *LGBT Health*, vol. 8, no. 4, Mary Ann Liebert Inc, June 2021, pp. 273–80. *Crossref*, <https://doi.org/10.1089/lgbt.2020.0437>.

## 85. The struggle for overcoming the internalized norms of masculinity: *This Is How You Lose Her*

Arpine MIZIKYAN<sup>1</sup>

**APA:** Mızıkyan, A. (2023). The struggle for overcoming the internalized norms of masculinity: *This Is How You Lose Her*. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (36), 1413-1427. DOI: 10.29000/rumelide.1372491.

### Abstract

An old Chinese proverb says, “Fish is the last to discover water.” That is, water is the whole body of the world in which the fish lives. As such, the fish does not reflect on the water, does not need to “discover” it, just because the fish is not cognizant of anything else. There is, moreover, no other reality for the fish until it comes out of the water, its common environment. If we adapt this proverb to human society with its institutions and culture and the people living in it, it is possible to assume that it can be difficult to be aware of something when one is so much submerged in it. Since the present paper revolves around men as power holders and the privileged side of the heterosexual gender dichotomy, it can be argued that men do not need to see that gender is constructed in society and that the dominant constructs of gender are merely fabricated concepts of behaviour, which are controlled by the prevalent ideas in society. This study depicts masculinity as a fluid social construct in Junot Díaz’s *This Is How You Lose Her* (2012) through an investigation of the protagonist Yunior’s struggle to overcome his internalized cultural trainings of gender identity in a strange land where he is required to reveal, question, and reconstruct his gender identity. Hence, the notion of hypermasculinity, as an artificial construct, is analysed first in terms of his relationships with other Dominican men as potential role models in shaping his perception of masculinity and with women with regard to the multifaceted status of women within Dominican culture. The study, moreover, extends its purview to encompass the repercussions of the immigration experience, dissecting its impact on the intricate tapestry of gender politics that reverberates through the lives of both men and women.

**Keywords:** gender, hypermasculinity, invisible-masculinity, immigration, machismo

## İçselleştirilmiş erkeklik normlarının üstesinden gelme mücadelesi: *This Is How You Lose Her*

### Öz

Eski bir Çin atasözü şöyle der: “Balık suyu en son keşfedendir”. Başka bir deyişle, su, balığın yaşadığı ve bu dünyada bilip bileceğı tek yerdir. Bu nedenledir ki, içine doğup, büyüdüğü ve ölene kadar yaşadığı bu yeri keşfetmeye ya da açıklamaya hiç ihtiyacı yoktur balığın. Çünkü içinde yaşamını baştan sona sürdüşdüğü bu dünyadan başka bir gerçeğı yoktur; ta ki oradan dışarıya çıkıncaya kadar. Bu atasözünü kurumları, kültürleri ve içinde yaşayan insanları ile günümüz toplumuna uyarlayacak olursak, görünen odur ki, bir şeyin içinde aşırı yoğrulduğumuzda, o şey ile ilgili bilinçlenmemiz mümkün olmamaktadır. Bu makale, gücü elinde bulunduran ve kadın-erkek ikileminde hep ayrıcalıklı taraf olan erkeklerin, toplumsal cinsiyet kavramının, kurgulanmış olduğunu ve bunun var

<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: 0000-0002-2579-3807 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 28.08.2023-kabul tarihi: 20.10.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1372491]

olan baskın ideolojiler ve fikirler ile korunup üretildiğini bilmeye ihtiyaçları olmadığını incelemeyi amaçlamaktadır. Bu çalışma, Junot Díaz'ın *This Is How You Lose Her* (2012) adlı romanında, erkekliğin akışkan bir toplumsal olgu olduğunu, başkahraman Yunior'ın kültürel bağlamda içselleştirdiği toplumsal kimliğini, yabancı bir yerde ortaya çıkarma, sorgulama ve tekrar oluşturma yollarıyla nasıl yenmeye çaba gösterdiğini incelemektedir. Hiper-maskülenlik kavramının, toplumsal bir kurgu olduğu da birkaç bakış açısıyla bu çalışmada irdelenmektedir: Yunior'un Dominikli diğer erkeklerle etkileşimleri, onun erkeklik algısını şekillendiren önemli bir unsurdur. Bu erkekler, onun için, potansiyel rol modelleri olarak işlev görmektedirler. Diğer taraftan, Yunior'un kadınlarla ilişkileri, kadının Dominik kültüründeki yeri ile de yakından bağlantılı olarak ele alınmaktadır. Bunlara ek olarak, bu çalışma kapsamında, göç deneyiminin, kadın ve erkeklerin hayatlarına akseden, karmaşık toplumsal cinsiyet politikaları üzerindeki etkileri de göz önüne serilmektedir.

**Anahtar kelimeler:** toplumsal cinsiyet, hiper-maskülenlik, görünmez-erkeklik, göç, maçoluk

## Introduction

To men, gender often remains invisible. Strange as it may sound, men are the “invisible” gender. Ubiquitous in positions of power everywhere, men are invisible to themselves.

Michael S. Kimmel — The History of Men; Invisible Masculinity

Dominican-American author Junot Díaz, who was awarded the Pulitzer Prize in 2008 for his first long novel, *The Brief Wondrous Life of Oscar Wao* (2007), vividly depicts the life of Dominican American community, both in the U.S. and in the Dominican Republic, which makes him a significant figure in multi-ethnic literature of America. In *This Is How You Lose Her* (2012), he conveys, as he states in an interview with Gina Frangello, “a tale of a young man’s struggle to overcome his cultural training and inner habits in order to create lasting relationships” (Frangello, 2012). Constituted by fragmented short stories from different periods of the protagonist’s life, the novel portrays Yunior’s endeavours to grapple with the internalized codes of masculinity behind his consistent infidelity which prevents him from sustaining “lasting relationships” in a new environment. This strange land does not tolerate the practice of his training that he has acquired in a deeply hyper-masculine Dominican culture and his inflated cult of virility, in other words, machismo. Thus, the novel first unveils the conflicts in his love relationships engendered by his macho identity, which expresses itself in the form of “an exaggerated pride in masculinity, perceived as power, often coupled with a minimal sense of responsibility and disregard of consequence” (T. Editors of Encyclopedia, 2015, “Machismo”, Para.1). To put it differently, the novel initially displays Yunior’s expropriation of women and his betrayals without any signs of regret as these are normalized in Dominican culture, which promotes machismo as the hegemonic form of masculinity. Likewise, it reveals the man-making process of Yunior by shedding light on his social, economic, and cultural background. Closely connected with this process is his relationship with his family and his profound sense of uprootedness in the U.S. His efforts to internalize the masculine gender script he is exposed to as he grows up in this environment, especially through his father, Ramon, his brother, Rafa, and his friends from Dominican background, are also dramatized throughout the novel. The chapters presenting flashbacks to his formative years during childhood and adolescence, thus, offer diverse perspectives into his cultural training of masculinity as well as his marginalization as an immigrant and its influence on his gender identity construction. Finally, the concluding section of the novel demonstrates Yunior’s traumatic struggle against facing his hypermasculine gender identity, the poignant realization of his failure to “sustain lasting relationships” because of his abusive treatment of women in a way in which he emulates his father and his brother’s exaggerated sense of manliness. Only

after his recognition of his entrapment in the hypermasculine gender script, the hollow remaining of his Latino identity in which he does not fit, does he start feeling hopeful for change, for a new beginning (Díaz, 2012, p. 213). However, to achieve this insight, he has to go through varied experiences to confront his past-the social, cultural, and economic conditions-that serve as a pedestal for his gender construction. This confrontation reveals the impact of the immigration process on gender politics and gender stereotypes and, indisputably, on Yuniór's formation of gender identity. Dysfunctional family structure, the disconnection between the male members of the family due to the absence of the father<sup>2</sup>, poverty, and, being marginalized in the host country are some of the main issues related to immigration process. The novel, thus, provides a three-step structure within itself for this study; the problem, causalities, and the resolution or hope for change and the present paper examines the novel in the same order. Initially, Yuniór's problematic hypermasculinity is revealed with an emphasis on Michael S. Kimmel's term, 'invisible masculinity', to explore his unawareness of his internalized hypermasculine codes such as, excessive and uncontrollable sexual appetite, seeing women as sexual objects to possess and abuse, a tendency to violence, and considering bodily strength as a way of reaffirming his primacy as the omnipotent patriarch. Subsequently, social, cultural, and economic conditions are considered as possible causalities of his hypermasculine gender training, considering Connell's idea that masculinity is an internalized social role, a product of social learning and socialization (1995, p. 23). As such, Yuniór's gender identity is investigated with a consideration of different cultural, social, and economic factors, which constitute the gender norms of the community. His eventual realization of his toxic gendered behaviours and his concluding demonstration of signs of empathy, which is, undoubtedly, not considered manly within hypermasculine gender norms, are discussed as a re-evaluation of gender politics and the importance of men's awareness of it. Essentially, an individual's struggle for realizing these invisible conditions and cultural trainings is explored to highlight the importance of making gender politics, as well as for rendering the socio-cultural and psychological conditions behind it visible to men. That is, the reconstruction of the hegemonic gender regulations, which results in "the legal subordination of one sex to the other" (Mill, 1869, p. 4), is possible only with the collaboration of men in process. Men's perception of their own sexual identities and gender roles can be achieved via an understanding into the way these are constructed within a matrix of social and cultural conditions so as to replace the hegemonic framework of gender relations with alternative and more flexible ones which would neither give privilege to one side nor do injustice to the other.

### 1. The problem: invisible masculinity, hypermasculinity and/or machismo

In his book, *The History of Men: Essays on the History of American and British Masculinities*, Michael S. Kimmel introduces the idea of 'invisible masculinity' as a term for men's complete incognizance of possessing a gender. In other words, gender is usually considered as part of the social relations based on the distinction among the sexes in which the standard has always been taken as man (2005, p. 5). Accordingly, invisibility is one of the main causes behind the persistent reproduction of inequality among the sexes. However, only the disadvantaged side of the gender dichotomy is aware of gender politics, which privileges one side while targeting the other with injustices.<sup>3</sup> Thus, invisibility constitutes

<sup>2</sup> In the paper, I use the expression "the absence of the father" to point out that in the beginning, Ramon himself goes to the U.S. to start a new life there. Thus, the wife and the sons are lonely back in the homeland. Later, his family arrive in the strange land. They start living together, yet this time, they suffer under the tyrannical sway of the patriarch as the head of the family, which is further suggested by his absent presence. Ultimately, the inhabitants of that prison-like house begin to experience the devastating effects of the literal absence of the father, who abandons them ruthlessly.

<sup>3</sup> In this respect, it is not coincidental that gender studies around the world have been carried out largely by woman scholars. Thus, studies on masculinity play a key role in providing men with a better insight into their masculine identity which is continually constructed and reconstructed as part of "a political process affecting the balance of interests and the direction of the social change in society" (Connell, 1995, p. 44).

a considerable part in the normalization of certain gender norms under certain socio-cultural settings. Correlatively, Díaz's *This Is How You Lose Her* depicts Dominican-American society as a specific social community where machismo is the legitimized practice of masculinity.

While machismo is a kind of hypermasculinity which expects men to perform "an expansive and almost uncontrollable sexual appetite and see it as their right to satisfy that desire in the ways they choose" (Parker, 1996, p. 62), female sexuality, on the other hand, is utilized by men in an attempt to strengthen their injured sense of self in an alien culture by subjecting women to their power. Thus, upholding sexual dominance over as many women as possible is regarded as a source of pride to prove manliness (Hirsch, 2007, pp. 995-996). The men of Dominican background, furthermore, practice hypermasculinity throughout the novel without a sense of responsibility or awareness despite the great injustices they perform against women.

The novel portrays Dominican-American community and its socio-cultural setting as a backdrop for Yunior's social training of gender identity. Exposed to machismo in this social environment, Yunior performs hypermasculinity in the shape of an excessive and uncontrollable sexual appetite and of an ardent desire for sexual dominance over as many women as possible. He persistently cheats on his girlfriends which he himself admits in the chapter, entitled "A Cheaters Guide to Love". He recalls being caught up with fifty different women in a six-year period by his girlfriend (Díaz, 2012, p. 219). Considering fifty is only the number of women he has been caught up with over a six-year period, the total number of women he might have had sexual intercourse during the period implies his degenerate sexual indulgence and decadence. It not only shows his hypermasculine identity but also his apprehension of women as trophies to collect, sexually dominate, and even to abuse. Conversely, he ironically expects the women in his life to be submissive and courteous since women are compelled to remain mute and amenable on the crimes committed against them in a patriarchal culture that seeks to hurl the female into a state of obscurity and submission. In line with this argument, it is worth mentioning Hélène Cixous who states that the whole basis of Western language and culture is founded on 'dual, hierarchical systems' that place the female in a position of inferiority or effacement: "Either woman is passive or she does not exist" (2004, pp.348-354). As women are idealized with these qualities of passivity and docility in Dominican gender politics, Yunior ignores the fact that they are made of flesh and blood and reduces their personalities to what he desires to see in them. They have obviously to comply with the conventional lot of women: silent submission to the male. Yunior states, "this was not the Magda I knew. The Magda I knew was super courteous. Knocked on a door before she opened it. I almost shouted, What is your fucking problem!" (p. 10). As seen clearly, Yunior epitomizes the privilege and freedom assigned to males within the hypermasculine gender construction which normalizes even infidelity for men while designating certain roles for women which keep them subjugated and cast them into a state of utmost passiveness. That is, surely, illustrative of the old-aged struggle between the sexes and the male anxiety of the power of the female to challenge and defeat his dominating sense of himself from a situation of total male control. Therefore the female must be put in her proper place or be diminished to a living dead.

Interestingly enough, beyond this double standard, a stunning sense of innocence can be observed in Yunior's inability of realizing his sexist way of treatment against women which is further implicated by his self-assertion in capitals at the beginning of the novel: "I AM NOT A BAD GUY" (p. 3). The same implication is reverberated later in the novel, "I'm feeling sorry for myself, *como un parigüayo sin suerte*. I'm thinking over and over, I'm not a bad guy, I'm not a bad guy" (p. 37). His self-justification is hardly a surprise for his infidelity and it is this dehumanized treatment of women that is normalized by

his Dominican hypermasculine characteristics. Consequently, Yuniör's infidelity and unrestrained desire to have sexual dominion over as many women as possible is invisible to him since these are the normalized masculine gender norms. To put it another way, he is socio-culturally programmed to hypermasculinity. Naturally, despite his uncontrollable infidelity and being caught up with fifty different women, Yuniör becomes jealous of his girlfriend as she has an amiable conversation with another Dominican man on the beach (p. 29). She provokes his fury and fear by challenging male control of female sexuality and his reaction reflects hypermasculine evaluation of sex as more important and enjoyable for men than women. Men are more prone to separate sex from other social aspects of life. That being so, he tries to have control over Magda's sexuality because as he states, having Magda on the beach, that is, "half naked in public, a demonstration of her body and sexuality, he feels "vulnerable and uneasy" (p. 15). The reason why he feels uneasy and susceptible stems from the fact that he expects all men to perceive and treat women as he does: merely as sexual objects to possess. Hence, his sense of masculinity suggests not only a masculine freedom of gratifying his sexual desire as he wishes but also a masculine control over the female body with the aim of nourishing his strength and asserting male ascendancy over the female since he has gained his identity from the myth of the male as the owner of woman. The novelist alerts us to the way power is exercised through sexual subjugation as far as males are concerned. Yuniör is in pursuit of egotistic self-gratification and sees women as sexual objects to be used, and ignores, and, in effect, rejects their humanity and subjectivity.

The value Dominican men attach to physical strength in the novel entails another hypermasculine point implying a connection between masculinity and bodily strength. Kimmel points to that connection by suggesting the self-made man in the 1840s, which he relates to "increasingly physical connotations". He stresses that for man "inner strength was replaced by the physicality and the body in the 19<sup>th</sup> Century". Thus, man started to "work over his physique to appear powerful physically, perhaps to replace the lost real power he once felt" (2005, p. 66). In a similar vein, as immigrant men who fled to America from the plague of poverty in their own country, Dominican men lack the social, cultural, and economic background to assume an inner masculine strength. Therefore, throughout the novel, they all commend physicality and bodily strength, for physicality contributes to a major part of their sense of masculinity. To illustrate, Yuniör expresses his admiration for his brother, Rafa's, muscled body. He points out that, "even the white girls knew about my over muscled about-to-be-a-senior brother and were impressed" (p. 34). He further comments on Rafa and his body: "Rafa was still boxing then and he was cut up like crazy, the muscles on his chest and abdomen so striated they looked like something out of a Frazetta drawing" (p. 33). Hence, Rafa, Ramon, and Yuniör represent the shift Kimmel suggests since they all identify manhood as something that includes bodily strength and immoderate sensuality. Rafa and Ramon do boxing, play baseball, and Yuniör carries the pool tables around and does yoga later to be physically strong. The sports activities these men engage in tend to align with those traditionally dominated by men. Surprisingly enough, Yuniör's transition to practicing yoga, a predominantly female-oriented sport that appeals not only to the well-being of the body but also of the mind symbolically signifies his inner desire and struggle for personal transformation. The application of yoga practices rejuvenates physical strength and offers flexibility, meditation, and mental tranquillity while at the same time diminishing emotional and spiritual suffering. Yuniör suffers a severe injury to his back during one of the yoga sessions, compelling him to abandon the practice. This setback in his yoga endeavours mirrors his inability to relinquish the deeply ingrained masculinity norms.

The relation of masculinity to physical strength is reflected upon the archetypal of the man as hunter. In Dominican culture, hypermasculine men are called *tigueres* (tigers), an allusion to the monolithic idea of men as predators and women as preys. Rafa, who chases and abuses numerous women throughout

the novel, like a predator until he loses his physical power after his chemotherapy treatment, stands for this archetypal motif in the novel. It is quite ironical that once he loses his physical strength, he falls prey to a woman who, for the first time, abuses him instead. Deprived of his physical power and sexual capability, the predator thus goes through a castration process and becomes the prey, which is indicative of a reversal of the gender roles as far as men are concerned and of the deconstruction of the myth that the female is the prey and the possession of the male. Yuniór, like the other Dominican men around him, behaves within the framework of a hypermasculine gender construction in which he is led to perform excessive forms of masculinity, virility, and physicality. However, his machismo and the construction of the hypermasculine gender codes within which this macho identity takes place are quite complicated. Therefore, the next step of this study investigates the social, cultural, and economic conditions that give shape to the hypermasculine gender script, considering Yuniór's relation to other men, women, and his ethnic identity as an immigrant in the U.S.

## 2. Causalities: socio-cultural and psychological background of hypermasculinity

ALL OF MAGDA'S FRIENDS SAY I cheated because I was Dominican, that all us Dominican men are dogs and can't be trusted. I doubt that I can speak for all Dominican men, but I doubt they can either. From my perspective it wasn't genetics; there were reasons. Causalities

Junot Díaz — *This Is How You Lose Her*

"In every culture gender polarity is internalized, and thus, each child is directed to develop these qualities attributed to his or her own sex", claim Bruce Reis and Robert Grossmark in their *Heterosexual Masculinities* (2009, p. 59). In other words, masculinity cannot be deemed to be a single entity since there are a wide range of masculinities both within Western culture and across cultures (2009, p. 21). The man-making process of Yuniór from childhood to manhood is scrutinized in this part of the paper to interrogate the socio-cultural factors underlying the construction of his hypermasculine gender script formed by means of a matrix of social interactions and cultural training. Accordingly, as Yuniór also implies in the epigraph above, there are various causalities behind his hypermasculinity and interrogating those causalities as they are revealed to the reader in the novel, would provide an insight into the realization of hypermasculinity as the prevailing form of masculinity in Dominican-American society. First, Yuniór's relationship and interactions with other men from his childhood to adulthood is discussed in relation to the traditional role model theory which suggests that an individual internalizes his/her gender role through imitating the same sex models around him/her while doing his/her best in order to differ from the opposite sex.

### 2.1 Role models

It is not a gospel truth that humankind is an imitative creature by nature and learns the world around him through imitation; and this is no different for the genders. A male individual, thus, internalizes a similar gender identity like his father and brother/s while he tries to depart from his mother and sister/s. The division of the gender roles caters for a hegemonic gender dichotomy as part of the gender politics which is formed by the priorities and interests of each society. Yuniór consciously takes his father Ramon as a role model, who inflicts violence on him; belittles, cheats, and later abandons his mother, and his brother, Rafa, who is a womanizer and physically abuses every woman as much as he can in order to reinforce his masculinity. Even though Yuniór has always hated the idea of becoming like them, he desperately realizes that he has ended up exactly like the two males in the family:



Both your father and your brother were sucios. Shit, your father used to take you on his pussy runs, leave you in the car while he ran up into cribs to bone his girlfriends. Your brother was no better, boning girls in the bed next to yours. Sucios of the worst kind and now it's official: you are one, too. You had hoped the gene missed you, skipped a generation, but clearly you were kidding yourself. The blood always shows. (p. 205)

Yunior's statement, noted above, is emblematic of the unconscious part of the gender identity training which works indiscernibly for the individual. By the end of the novel, he realizes that his actions are not completely under his control but rather programmed in a more complex structure of collective interactions and social conditions. Connell reflects on this by stating that "human action" which is mostly gendered" is highly structured in a collective sense. It is constituted interactively, not by context-free individual predispositions" (1987, p. 71). Thus, Yunior must face the fact that, whether he intends or not, he is inferentially under the influence of his interactions with other people, especially with his father and brother, a factor that accounts for a crucial part in the construction of his gender identity.

In the chapter titled "Invierno," the intricate dynamics between these three characters are disclosed, shedding light on their relationships. The chapter depicts the arrival of Yunior, Rafa, and their mother to the United States in a winter season. It is no coincidence that the chapter is aptly named "Invierno", which means winter in Spanish. In the first place, it is the season of harsh weather conditions and it is when they arrive in the U.S. from the Dominican Republic. The family has to endure great affliction owing to the weather conditions outside in order to survive and they also have to grapple with Ramon, who cannot act out the role of the proper patriarch as the head of the household. In that sense, the winter outside parallels the suffocating and torturing atmosphere elicited by the patriarch inside the house which is converted into a kind of prison or domestic hell for the inhabitants, who have been doomed to a life-in-death. The relationships among the members of the family in this part represent a traditional concept in gender studies labelled "Zeus energy." This concept can be defined as the "accepted authority of a single man over both men and women for the sake of the community" (Aims, 2001). Ramon appears as a stereotypical breadwinner figure who is supposed to provide the material well-being of the family as an immigrant in the U.S. He tries to hold power and authority not only over his wife Virta but also his children. These fellow-sufferers who live under the roof of the patronizing and domineering Ramon, must submit to his patriarchal sway, to which his roles as male/husband/father entitle him. This oppressive patriarch does not allow them to go out of the house for months which might be interpreted as his attempts to subject them to his domination and authority because he fears that his privileged attitude could be nullified in this new environment where the gender politics differs markedly as compared to the Dominican one. In this sense, he imprisons his family within the narrow confines of the house, emblematic of a patriarchal world in which they live as exiles. He tells them that they will go out when he thinks they are ready (Diaz, 2012, p. 123). However, Yunior later exclaims that actually "there was no reason other than that's what he wanted" (p.123). Accordingly, after Ramon abandons them, Yunior comments, "I was just happy not to be getting my ass kicked in anymore" (p. 24). He recalls how they were exposed to physical torture inflicted upon them by their father when they just wanted to look out the window,

If he burst in and caught us at the window, staring out at the beautiful snow, he would pull our ears and smack us, and then we would have to kneel in the corner for a few hours. If we messed that up, joking around or cheating, he would force us to kneel down on the cutting side of a coconut grater, and only when we were bleeding and whimpering would he let us up. (p. 130)

The havoc Ramon wreaks upon his children and his wife, and their flawed relationship manifest a sense of alienation and estrangement caused by the immigration process, which is discussed in detail in the

following paragraphs. There is almost no sign of love and affection between the family members, especially among the boys and their father. Hence, their relationship echoes the Freudian fear of castration as they interact with Ramon and emerge as possible enemies and rivals. Rafa, who can see his father's hypermasculine violence and desire to hold his authority, frees himself from the fear of a possible castration through showing total obedience to his father and identifying himself with him. In contrast, Yuniór keeps disobeying and vying with his father, who poses a threat to him. In this regard, Yuniór's hair, which, unlike Rafa's, does not get into an ordinary shape, by order of Ramon, is shaved against his will (p. 80). This violent attitude might be read as a symbolic castration because hair is almost always associated with power in mythopoetic stories of many cultures, like the story of Samson in Hebrew culture (Fairchild, 2019).

Similarly, as the traditional form of patriarchy suggests, the masculine power as well as the possession of Virta as a commodity passes on between these three men, from the oldest male to the next oldest one. Therefore, Rafa holds great sway on the family, especially on his mother, only after Ramon abandons them, and the same masculine power, this time, is transferred to Yuniór when his brother Rafa dies of cancer. Ramon abuses Virta not only by imprisoning her to the domestic sphere but also by not supporting or encouraging her to learn English. He belittles and discourages her with his sexist remarks such as, "It's best if I take care of the English. You don't have to learn. Besides, the average woman can't learn English" (p. 160). Besides, Rafa constantly steals money from her. Yuniór treats her like a house maid, "my mother was checked out in her own way. She wore herself down—between my brother and the factory and taking care of the household I'm not sure she slept. (I didn't lift a fucking finger in our apartment, male privilege, baby)" (p. 91). Consequently, the interactions between Ramon, Rafa, and Yuniór reveal a kind of cultural training for Yuniór which is constructed upon a lack of communication and empathy. Throughout the novel, Díaz not only depicts Yuniór as a child who receives neither love nor affection from his family members, but also as a child who never sees them, especially his father and brother, showing any love or affection to other people. This attitude is closely tied to another essential machoistic element which stigmatizes emotional displays as a feminine trait. Thus, neither Ramon nor Rafa shows any signs of emotion in the novel. Rafa even avoids revealing his emotions when he is asked by Yuniór about how he has felt after being diagnosed with cancer. Surprisingly, this inability becomes apparent when Nilda, one of his brother's girlfriends, whom he believes his brother physically and emotionally has abused, reveals that his brother was a good man who treated her kindly. She states, "he was a good guy to me. I must have disbelief on my face because she finishes shaking out her towels and then stares straight through me. He treated me the best. He used to sleep with my hair over his face. He used to say it made him feel safe" (p. 41). Yuniór is baffled about Nilda's expression for he has never witnessed his brother's loving face. Therefore, as a male role model, Yuniór considers his brother as an insensitive monster who has never cared about women in his life. He even thinks of warning Nilda about his childhood by telling her that Rafa is a monster (p. 33). Rafa's attitude towards his ex-girlfriend conceals but at the same time reveals wide divergences between Rafa the lover and Rafa the son in the family. His treatment of Nilda can best be explained by Michael S. Kimmel's assertion that "masculinity is a homosocial enactment" (1995, p. 129). To Kimmel's mind, men feel compelled to demonstrate their masculinity not only in the presence of women, but in the presence of other men as well. To put it differently, men primarily need to prove themselves to their fellowmen by not showing any signs of emotions, which might lead to shame and humiliation on their part. In doing so, they attempt at asserting their superiority and power (Leverenz, 1986, p. 452). Given that the display of emotions is conventionally associated with femininity, Rafa deliberately shrinks from exhibiting his feelings in front of other men, thereby exemplifying another form of hypermasculinity in the novel.

The lack of communication among these men and their disability to show their emotions contribute a great deal to Yunior's construction of a hypermasculine gender identity. Overall, his alienated father and brother as the closest masculine role models to Yunior in his childhood provides him with a hallow pattern of masculinity that he tries to practice and, in effect, to fill after they are gone. He internalizes hypermasculine attitudes he has learnt from them such as, evaluating violence as manly and feeling extraordinary pride in exaggerated forms of masculinity, virility, and physicality. Although he has never wanted to become like them, in the end, he admits that he is his father's son and his brother's brother (p. 158).

## **2.2. Interdependence: masculinity in relation to femininity**

An analysis of Yunior's relationships with women, which is, unfalteringly, influenced by the socio-cultural perspective of women in the community he grew up, is indispensable for having a better understanding of his gender identity. Masculinity, after all, is how men understand and position themselves in relation to women. It is a constructed role that is defined within certain cultural and historical circumstances. Hence, the representation of women in Dominican society portrayed in the novel is explored in this part through multifarious incidents narrated by Yunior to draw attention to the commodification of the female body as possession among males. Women are sometimes sold for a sum of money or a pair of goats or sent to the U.S. to work to provide for their families in the Dominican Republic. For instance, Pura, Rafa's wife, in "Pura Principle" tells Yunior how "she was sold for an undisclosed sum by her mother to be married at thirteen to a stingy fifty-year-old when her father had died" (p. 62). Moreover, Yunior tells Pura's bleak story to his mother who also suffered under the same tyrannical sway of her oppressive father who treated her as a commodity. As such, Yunior acknowledges the fact that even though his mother had always told him not to believe in such stories, he recalls how she and her friends lamented on "how often that happened in the Dominican Republic, and how his mother herself had had to fight to keep her own crazy mother from trading her for a pair of goats" (p. 62). This example exposes the power of hegemonic systems to submerge the female identity by indicating the degradation of the female to an object that is given and taken.

In addition, Yasmin, the narrator of "Otravida Otravez", narrates the agony of the Dominican girls like her who are sent to the U.S. by their families to work. She reflects on the devastating situation of young women in a foreign environment; their struggle to survive which results in their return to their homeland after one year. She states, "They're young, sent to the States by their parents. The same age I was when I arrived; they see me now, twenty-eight, five years here, as a veteran, a rock, but back then, in those first days, I was so alone that every day was like eating my own heart" (p. 55). What she says epitomizes the abuse of women in the Dominican culture. They are being traded for money or sent to work to fend for their families. Once they arrive in America as immigrants, their situation gets more and more desperate because they become vulnerable in this unfamiliar environment where they lack the necessary cultural background, education, and language to settle successfully. Consequently, the perspective and representation of the women in the novel allude to the normalization of physical and material abuse of women within Dominican gender politics. This is symbolic of how women are entangled in the same sea of disintegrating ideologies and social contexts.

### 2.3. Immigration and masculinity

In the face of the difficulties, uncertainties and discrimination that they suffer, migrant men often respond by trying even harder to live and act like ‘real men’.

M. Donaldson and R. Howson — ‘Men, Migration and Hegemonic Masculinity’

Transitional periods occurring at specific junctures in history as a result of structural changes transform the institutions affecting personal life such as, marriage, family, work etc. which are some of the various sources of gender politics. Moving from one country to another, immigrants must adjust themselves to the new social, cultural, and economic conditions they face in the host country. Nevertheless, the immigration process has some initial impacts on the structure of the family that, in the long term, exerts influence on the cultural and social training of children’s gender identity. Dysfunctional family formation, the absence of the father, and the idea of marginalization are some of the impacts of the immigration process that affect Yuniór’s gender identity construction in the novel. His hypermasculine gender identity script is, in a sense, enhanced by his immigration process. The detrimental and indelible outcomes of his status as an immigrant adolescent are discussed in the following section.

In his “Situating Latin American Masculinity: Immigration, Empathy and Emasculation in Junot Díaz’s *Drown*”, John Riofrio highlights the severe circumstances brought about by poverty in the Dominican Republic which have given impetus to the immigrations from the island to the States. He writes, “the poverty which plagues the island has created a situation in which survival depends upon fathers leaving the island to try and carve out a better life for themselves and their families” (2008, p. 26). Admittedly, Yuniór, in the following quotation, points out the disastrous conditions back in the Dominican Republic where his family lived before immigrating to the U.S.,

You’ve been to the Nadalands a couple of times before; shit, your family came up out of those spaces. Squatter chawls where there are no roads, no lights, no running water, no grid, no anything, where everybody’s slapdash house is on top of everybody else’s, where it’s all mud and shanties and motos and grind and thin smiling motherfuckers everywhere without end, like falling off the rim of civilisation. (p. 223)

Yuniór’s father, Ramon, is one of those fathers who come to America to provide a living for his family. As might be expected, once the immigration process starts, the family unit becomes debilitated. That is, once Ramon arrives in the host country with the aim of earning money to meet the required conditions for the settlement of the whole family, he becomes alienated from them. Yuniór expounds his alienation from his father and his father’s alienation from them when Ramon returns to the island to take them to the U.S thus:

I had expected a different father, one about seven feet tall with enough money to buy our entire barrio, but this one was average height, with an average face. He’d come to our house in Santo Domingo in a busted-up taxi and the gifts he had brought us were small things—toy guns and tops—that we were too old for, that we broke right away. Even though he hugged us and took us out to dinner on the Malecón—our first steaks ever—I didn’t know what to make of him. A father is a hard thing to compass. (p. 125)

The quotation reveals not only Ramon’s inability to predict the age of his sons, but also Yuniór’s never seeing his father before. Therefore, he contrives a fantasy father figure of his own to fill the conspicuous emptiness in his life buried deep from childhood. There are no signs of a healthy communication or interaction among the inhabitants of the house even after they come together in the U.S. Ramon’s abandonment of his family can also be taken partly as the consequence of this sense of estrangement. The absence of the father is one of the inimical fruits of immigration process which definitely impacts

on Yunior's gender identity formation: his hypermasculinity. Charlotte Hooper restates the idea of Nancy Chodorow in her *Manly States: Masculinities, International Relations, and Gender Politics* (2001) as such,

Absence of a close bond with the father ... means that masculinity is defined in reaction to the mother, is defined as that which is not feminine. The more powerful his mother's influence, the more the growing boy struggles to separate from her to establish his own gender identity, the more exaggerated and aggressive his style of masculinity becomes, and the more he fears and abhors the feminine, whether within himself or in relationships with women. Thus, while masculinity is overvalued in society, it remains fragile, precarious, and neurotic. (p. 25)

As Chodorow and Hooper suggest, lacking a close relationship with their father, Rafa and Yunior have to construct their own sense of masculinity, by "crafting their masculine identities via their interaction with, and reactions against, all that is feminine" (Riofrio, 2008, p. 31). Throughout the novel, Yunior and Rafa avoid empathizing with their mother as a way of detaching themselves from what is feminine to constitute a sense of masculinity for themselves. The following quotations from the novel evince that even though they are well aware of their mother's agony, they prefer to ignore her sufferings:

We even saw the ocean, up there at the top of Westminster, like the blade of a long, curved knife. Mami was crying but we pretended not to notice. We threw snowballs at the sliding cars and once I removed my cap just to feel the snowflakes scatter across my cold, hard scalp. (p. 145)

BY THE THIRD WEEK I was worried we weren't going to make it. Mami, who had been our authority on the Island, was dwindling. She cooked our food and then sat there, waiting to wash the dishes. She had no friends, no neighbors to visit. You should talk to me, she said, but we told her to wait for Papi to get home. He'll talk to you, I guaranteed. (pp. 131-132)

Rafa and Yunior struggle to build a gender identity for themselves by rejecting what is feminine, and thereby frail. The most probable explanation of this process is offered by Riofrio who persuasively argues that, "for them, [the adolescent, fatherless boys] crafting a masculine identity is profoundly connected to the daily struggle to keep the feminine at arm's length thus enabling the boys to rightfully claim their masculinity" (2008, p. 31). This argument partially explains Yunior and Rafa's avoidance of intervening with their mother's emotional breakdowns. The absence of the father forces them to construct their masculine identity in reaction to their mother and other women, as suggested by Chodorow and Hooper. Therefore, Virta becomes a fundamental point for the construction of their gender identity. While she is loyal, almost selfless, and sexually inactive throughout the novel, Yunior and Rafa, on the other hand, are unfaithful, self-centred, and sexually hyperactive. Virta is mistreated not only by her husband but by her children as well. Rafa and Yunior exploit every single woman that gives room for it. Consequently, as Hooper suggests, "the more powerful the mother's influence, the more the growing boy struggles to separate from her to establish his own gender identity, the more exaggerated and aggressive his style of masculinity becomes, and the more he fears and abhors the feminine" (p.25-26). It comes as no surprise that Yunior abhors his mother's friends whom he calls "The Four Horse Faces of the Apocalypse", and of Magda's girlfriends whom he blames for his disrupted relationship with Magda.

Moreover, as Gwen J. Broude claims in her essay, in the absence of the father the child sees mother as the one who has control of the "valued resources" (1990, p. 105). He envies and emulates the mother until the later stages of childhood when he realizes men as the real authority for the control of the resources and falls into an identity conflict that usually results in hypermasculinity as an outcome. Unsurprisingly, after the reunion with Ramon in the U.S., Yunior realizes it is his father who holds the authority (Díaz, 2012, p. 131). Thus, the crisis of identity that infiltrates his whole life necessitates the detachment from the mother to create his own masculinity in imitation of his father.

Another detrimental effect of the dysfunctional family bonds related to the absence of the father is the unfamiliarity with some concepts such as, love and affection. Yuniór grows up in a community where there is a regard toward emotional displays as feminine and abusing women in every viable way is somehow accepted as the norm. In result, he confuses sexuality with love. Sexuality and physicality are the only relationships between men and women he witnesses due to the lack of communication between the male members of the family. The only kind of relationship with women he observes from his father and brother is the sexual one. There are no signs of love or compassion in his interactions with his family members and their interactions with the others in the novel. As mentioned earlier, he is baffled by Nilda's observations about Rafa as an affectionate guy who treated her very well, and her recollection of a very romantic expression he used for her when he was alive and healthy. However, his confusion of love and sexuality becomes apparent when he seems curious about what he feels for his androgynous teacher Miss Lora, who, in fact, has many sexual encounters with him that actually stems from her fantasy of having sex with his brother, Rafa. He exclaims: "You wonder if she feels like you do. Like it might be love (p. 159). Miss Lora is the first person he has had a sexual relationship with and he thinks they might be in love with. The doubt involved in his way of expressing it, "like it might be", demonstrates his inability to distinguish sexuality and physicality from love. Consequently, the physical intimacy is the only thing he seems to be interested in throughout the novel. As he remarks, "I'm thinking about Magda, how I'll probably never taste her chocha again" (p. 33), "sadness at being caught, at the incontrovertible knowledge that she will never forgive you. You stare at her incredible legs and between them, to that even more incredible pópola you've loved so inconstantly these past eight months"(p. 57). As these quotations explicitly suggest, when women in his life abandon him, he seems to be concerned only with the fact that he will not have access to their bodies rather than their inner resources anymore.

### 3. Resolution: realization and masculine awareness

Latino men experienced internal conflict as a result of their attempts to adhere to a traditional form of masculinity that was no longer attainable by them in the United States.

Bob Pease— 'Immigrant Men and Domestic Life'

Immigration as a transitional process affects the structure of gender politics in demand of adaptation and integration to the new society and its cultural and social norms. Thus, gender roles call forth changes according to our status in society. Once immigrated, a man is not only a man but an immigrant man which would make some changes on his perception of some of the social establishments including gender politics. Since he is insecure in this unfamiliar environment, culturally and socially as an immigrant man, he has to fall back on his masculine pride and physical capacity to survive in a new environment in which he is not accepted as privileged as he was in his own culture in terms of gender politics. One of the major reasons of this shift is the new status of women which means a transformation of women's place in the public sphere. Earning their own money, women are able to get out of economic insecurity and of the boundary of the men's authority as stereotypical breadwinners. The anthropologist Patricia Passer, who has studied the effects of immigration on Dominican identities, notes that, "work enhances women's self-esteem as wives and mothers, affords them income to actualize these roles more fully and provides them with a heightened leverage to participate equally with men in household decision making" (2003, p. 281). As a second-generation immigrant who moves to the U.S. and grows up there, Yuniór's problem with his cultural learning of masculinity derives mainly from the requirement to reconstruct his masculinity within social conditions of the host country as part of his adaptation and integration process. His excessive sexual appetite and desire to have sex with multiple women might be tolerated in Dominican culture since it is normalized within the hegemony of the macho men dominating

the gender politics through a hypermasculine attitude and economic supremacy. Nevertheless, when it comes to the U.S. this attitude is unwelcome since women find opportunities to have economic and social freedom as well as security. Therefore, Yunior has to rebuild his internalized gender script, which he has been exposed to in his Dominican environment to be able to have a lasting relationship. Yet, this process is a painful and traumatic one because this pernicious hypermasculine gender script is not visible to him until finally he realizes the havoc it wreaks upon him and the women in his life after reading the 'Doomsday Book'<sup>4</sup> included in "The Cheater's Guide to Love" and which is composed by one of his ex-girlfriends, who leaves it behind after their separation. There is no denying that the title 'The Doomsday Book' is a witty twist on an important historical book of the 11<sup>th</sup> century. Like a record of a land survey, the ex-girlfriend picks up the copies of all the e-mails and photos from his cheating days for the composition of the book. Nevertheless, it is quite ironical that "Doomsday" also points to the time that marks the end of the world and it is also the moment of last judgment. It seems as if he has come to the end of his lifetime: making a confession in front of the Ultimate Creator and coming face to face with the experiences that he had in his salad days. As the following epiphany reveals:

You read the whole thing cover to cover (yes, she put covers on it). You are surprised at what a fucking chickenshit coward you are. It kills you to admit it, but it is true. You are astounded by the depths of your mendacity. When you finish the Book a second time you say the truth: You did the right thing, negra. You did the right thing. (p. 270)

After reading it, for the first time, instead of blaming his ex-girlfriend or her friends whom he thinks always provoked her against him, he starts empathizing and accepts the fact that she was right to desert him. The book thus turns into a kind of fragmented autobiography for him and leads him to question his problematic past relationships, his hypermasculine gender script, and the causalities behind it. His macho gender norms are no longer invisible to him. Subsequently, he achieves a promising awareness, a hope for change (p. 271). On the other hand, his brother Rafa's death and his father's desertion of them becomes a symbolic manifestation of the impossibility to exist in American society without reconstructing their previous cultural training. To adapt and integrate, one has to overcome his/her internalized habits to which Rafa cannot bring himself even to try.

## Conclusion

The proverb that has inaugurated this study could be updated as such: men are the last to discover gender crisis in a society in which the status quo is so deeply ingrained that the battle between the sexes appears to be as common to them as breathing air. Díaz's *This Is How You Lose Her*, which is sometimes criticized for being a sexist novel, full of misogynist expressions and sexist attitudes, actually portrays an individual's conflict with his cultural training of the gender roles which entraps him into a hypermasculine gender script. He is, thus, not able to sustain a long lasting relationship with women because of his consistent cheatings, which are normalized by his Dominican background, promoting machismo as the ideal form of masculinity. Thus, Yunior's struggle with his own masculinity serves as a model for what an individual has to go through to overcome his problematic views on gender, which is a social product of different social conditions that one is exposed to. Díaz's narrative, accordingly, offers a chance to explore how deep the roots of gender politics are. As artificial social constructs, gender roles go through transformations as the conditions and expectations of the society change. Yunior's story manifests how painful that process can become since the gender and the different social, cultural, and

<sup>4</sup> The Domesday Book, the Middle English spelling of "Doomsday Book," is a record of the ownership of English lands prepared at the behest of William the Conqueror in 1086. It was made for the purpose of calculating the value of king's property and the tax value of other lands in the country. The book is very significant in that it tells a lot about England at that time (Oxford University Press, n.d.).

economic sources that play a vital role in its construction, remain invisible to men. Essentially, the novel gives the message that difficult and agonizing though it is, making men aware of their toxic hypermasculine gender script and reasons behind it are essential for the reconstruction of the gender identity and gender politics. *This Is How You Lose Her* interrogates the meaning of masculinity with respect to individual and the importance of the factors in the development of gender identity that dwells on culturally constructed signification. Consequently, it is significant to give men an insight through which they can realize they are also the victims of this hypermasculine gender script. Providing this awareness is the only way to reconsider and reconstruct gender dichotomy, which would exist interdependently in a better and more equal way.

### References

- Amis, Martin. (2001, December 23). 'The War Against Cliché'. *The New York Times*. [www.nytimes.com/2001/12/23/books/chapters/the-war-against-clich.html](http://www.nytimes.com/2001/12/23/books/chapters/the-war-against-clich.html).
- Britannica, T. Editors of Encyclopaedia. (2015, December 11). machismo. *Encyclopedia Britannica*. <https://www.britannica.com/topic/machismo>
- Broude, G. J. (1990). Protest Masculinity: A Further Look at the Causes and the Concept. *Ethos*, 18(1), pp. 103–122. <http://www.jstor.org/stable/640398>.
- Cixous, Hélène. (1975). "The Newly Born Woman". In Julie and Michel Ryan (Eds., 2004), *Literary Theory: An Anthology*, 2nd ed. (pp. 348-354). Malden, MA: Blackwell.
- Connell, R. W. (1995). *Masculinities*. Cambridge, UK: Polity Press.
- Connell, R. W. (1987). *Gender and Power: Society, the Person, and Sexual Politics*. Stanford University Press.
- Díaz, Junot. (2012). *This Is How You Lose Her*. Penguin Books Ltd.
- Donaldson, M. and Howson, R. (2009). Men, Migration and Hegemonic Masculinity. In Donaldson, M., Hibbins, R., Howson, R., & Pease, B. (Eds.), *Migrant men: Critical Studies of Masculinities and the Migration Experience*. (pp. 210-218). Routledge New York. <https://doi.org/10.4324/9780203875315>
- Fairchild, Mary. (2020, August 26). Samson and Delilah Story Study Guide. Retrieved May, 5, 2021, from: <https://www.learnreligions.com/samson-and-delilah-700215>
- Frangello, G. (2012, September 30). The Sunday Rumpus Interview: JUNOT DÍAZ. *The Rumpus Magazine*. <http://therumpus.net/2012/09/the-sunday-rumpus-interview-junot-diaz/>
- Hirsch, J. S., Meneses, S., Thompson, B., Negroni, M., Pelcastre, B., & del Rio, C. (2007). The inevitability of infidelity: sexual reputation, social geographies, and marital HIV risk in rural Mexico. *American Journal of Public Health*, 97(6), 986–996. <https://doi.org/10.2105/AJPH.2006.088492>
- Hooper, Charlotte. (2001). *Manly States: Masculinities, International Relations, and Gender Politics*. New York: Columbia University Press.
- Kimmel, S. M. (1994). Masculinity as homophobia: Fear, shame, and silence in the construction of gender identity. SAGE Publications, Inc., <https://doi.org/10.4135/9781452243627>
- Kimmel, S. M. (2005). *The History of Men: Essays on the History of American and British Masculinities*. State University of New York Press.
- Leverenz, D. (1986). Manhood, Humiliation, and Public Life: Some Stories. *Southwest Review*, 71(4), 442–462. <http://www.jstor.org/stable/43469880>
- Mill, J. S. (1869). *The subjection of women*. Longmans, Green, Reader and Dyer. <https://doi.org/10.1037/12288-000>



- Oxford University Press (n.d.). the Domesday Book. In *Oxford Learner's Dictionaries*. Retrieved January 4, 2020, from: <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/the-domesday-book>
- Parker R. G. (1996). Behaviour in Latin American men: implications for HIV/AIDS interventions. *International Journal of STD & AIDS*, 7 Suppl 2, 62–65.  
<https://doi.org/10.1258/0956462961917663>
- Pease, B. (2009). Immigrant Men and Domestic Life. In Donaldson, M., Hibbins, R., Howson, R., & Pease, B. (Eds.), *Migrant men: Critical Studies of Masculinities and the Migration Experience* (pp. 79-95). Routledge New York. <https://doi.org/10.4324/9780203875315>
- Pessar, Patricia R. (2003). *Engendering Migration Studies: The Case of New Immigrants in the United States. Gender and U.S. Immigration Contemporary Trends*. New York: University of California.
- Reis, B., & Grossmark, R. (Eds.). (2009). *Heterosexual masculinities: Contemporary perspectives from psychoanalytic gender theory*. Routledge/Taylor & Francis Group.
- Riofrio, John. (2008). Situating Latin American Masculinity: Immigration, Empathy and Emasculation in Junot Díaz's *Drown*. *Atenea.*, 28(1), 23–36.  
<https://link.gale.com/apps/doc/A190942217/LitRC?u=googlescholar&sid=bookmark-LitRC&xid=b2ac284f>

## 86. A Jungian Hero's Journey as Individuation Process in J.K. Rowling's *Harry Potter and the Sorcerer's Stone*: A Jungian Approach

Volkan KILIÇ<sup>1</sup>

**APA:** Kılıç, V. (2023). A Jungian Hero's Journey as Individuation Process in J.K. Rowling's *Harry Potter and the Sorcerer's Stone*: A Jungian Approach. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (36), 1428-1439. DOI: 10.29000/rumelide.1372492.

### Abstract

J. K. Rowling's *Harry Potter and the Philosopher's Stone*, exposes the concepts of individuation and self-improvement through archetypes based on the works of Swiss psychiatrist Carl Gustav. The archetypes, according to Jung (1959), are all the symbolic components of the human psyche that we all carry inside us throughout life. Likewise, the novel represents a character's development process through these archetypes and individuation in the form of shadows and personas. Considering the ideas and theory of Jung given above, it can be stated that in Rowling's *Harry Potter and the Sorcerer's Stone*, one can encounter the process of individuation in Harry, who undergoes a complete change in his personality, entering into a quest or a journey to the fantastic world, where he develops and improves his individuation for maturity and self-realization through recognizing, confronting, and assimilating the representations of shadows and persona in his psyche. This study, therefore, aims at revealing the archetypes that guide Harry's journey throughout the stages of the Jungian hero's journey, as well as his embarkation on a quest of self-discovery and personal growth. Accordingly, in this study, as the protagonist of the novel, Harry's heroic journey for seeking knowledge is studied and analysed in terms of Carl Jung's theory of archetypes and individuation, by revealing that the hero's character, Harry, improves towards individuation by recognizing, confronting, and assimilating the representations of the shadow and persona in his psyche in the novel *Harry Potter and the Sorcerer's Stone*.

**Keywords:** J.K. Rowling, Carl Gustave Jung, Archetypes, *Harry Potter and the Sorcerer's Stone*, Archetypes

## J.K. Rowling'in *Harry Potter ve Felsefe Taşı*'nda Jung'cu Bir Kahramanın Bireyleşme Süreci Olarak Yolculuğu: Jung'cu Bir Yaklaşım

### Öz

J. K. Rowling'in *Harry Potter ve Felsefe Taşı*, romanı İsviçre'li psikiyatrist Carl Gustav Jung'un çalışmalarına dayalı ve geliştirdiği gölge ve kişilik gibi arketipler aracılığıyla bireyselleşme ve kendini geliştirme kavramlarını yansıtmaktadır. Jung'a (1959) göre bu arketipler, insan ruhunun, hayatta hepimizin kendi içimizde barındırdığı sembolik yönleridir. Aynı şekilde roman da bu arketipler aracılığıyla bir karakterin gelişim sürecini ve gölgeler ve kişilikler biçimindeki bireyleşmeyi temsil eder. Jung'un yukarıda verilen fikirleri ve teorisi göz önüne alındığında, *Harry Potter ve Felsefe Taşı*'nda romanın başkahramanı olan Harry bireyleşme süreci içerisine, kendi karakterinde olgunluk ve kendini gerçekleştirmek adına hayal dünyasına giden bir görev ve yolculuğa çıkarak, kişiliğini geliştirdiği ve kişiliğinin tamamen değiştiği gözlenmektedir. Harry ruhundaki gölgelerin ve kişilerin

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Batı Dilleri ve Edebiyatları Bölümü, İngiliz Dili ve Edebiyatı ABD (Hatay, Turkey), volkankilic25@hotmail.com, ORCID: 0000-0001-8961-5519 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 28.08.2023-kabul tarihi: 20.10.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1372492]

temsillerini tanıma, karşılaştırma ve asimile yoluyla olgunluğa erişir ve kendini gerçekleştirme amaçlı kişiliğini iyileştirir ve geliştirir. Harry'nin kahramanın arayışının aşamaları boyunca yolculuğuna ve kendini keşfetme ve kişisel gelişim yoluna çıkışına rehberlik eden arketipler ortaya çıkarılacaktır. Buna göre bu çalışmada, Harry'nin kahramanca bilgi arayışı, Carl Jung'un arketip ve bireyleşme kuramı açısından analiz edilerek, kahramanın karakterinin tanıyarak, yüzleşerek, bireyleşmeye doğru ne ölçüde geliştiği ortaya konulmaktadır. Harry, bir karakter olarak, tanıma, karşılaşma ve asimilasyon süreçlerini kendi kişiliğinde, bir dönüşüm süreci olarak gerçekleştirmektedir. Bu yolculuk karakterin ruhsal ve psikolojik durumunda yansımaktadır. Harry'nin psikolojik bireyselliği, arketipsel unsurları ve karakterleri karşılaştırarak tamamlanır ve kendi temel hedefi olan varoluşun çeşitli alanlarında hareket etme becerilerini ve yeteneklerini öğrenir. Roman, bu bağlamda, insan psikolojisinin sembolik yönlerini temsil ettikleri için gölge ve persona arketipleri gibi Jungcu kavramlarını net bir şekilde yansıtmaktadır.

**Anahtar kelimeler:** J. K. Rowling, Carl Gustave Jung, Arketipler, *Harry Potter ve Felsefe Taşı*, Arketipler

## 1. Introduction:

*Harry Potter and the Sorcerer's Stone*, published in, is a series of fantasy novels written by J.K. Rowling. The novel tells the events that unusually changed the life of the young orphan Harry Potter, who grows up as an ordinary child living with the Dursley family after the tragic death of his family. On his eleventh birthday, however, he learns that he is actually a sorcerer and is eligible to attend the Hogwarts School of Witchcraft, where he explores the world of magic, learns who his real family is, and develops his unique abilities. At Hogwarts, he makes friends with Ron Weasley and Hermione Granger. The novel later reflects Harry's exploration of the wizarding world, making friends, and resisting the threats of the evil wizard Lord Voldemort. One can encounter with Harry's maturation and self-development, his confrontation with evil. Rowling's novel, however, can be read and interpreted in the light of the ideas of individuation and self-improvement through the shadow archetypes based on the works of a Swiss psychiatrist, Carl Gustav Jung. Jung, being an effective figure in modern psychology, developed a comprehensive theory of the human psyche which emphasizes the importance of individual self-discovery and realization, leading to individuation. Among his many ground-breaking ideas, Jung adopted and developed Grynbaum's concept of the hero's journey, which means a transformative process known as individuation. As Jung (1970) states, "he is no hero who never met the dragon, or who, if he once saw it, declared afterwards that he saw nothing. Equally, only one who has risked the fight with the dragon and is not overcome by it wins the hoard, the "treasure hard to attain." (p. 531). Jung also states that the path to self-awareness involved confronting the collective unconscious, which is populated by archetypes—universal symbols and patterns that shape our thoughts, behaviours, and experiences (Jung, 1981). Jung (1981), hence, determines certain archetypes such as recognition, confrontation, and assimilation in terms of shadows and persona. In the novel as a character, Harry experiences the processes of recognition, confrontation, and assimilation in his persona. Hence, throughout the novel, both Harry and the other characters have entered the journey to develop their personas, as being the process and stage of individuation. Gail A. Grynbaum (2001) has stated that "the individuation journey is reflected in the "operations" of alchemical processes and the dynamic motifs of mythology and fairy tales. Rowling's ingenious use of details and themes from these sources establishes the contemporary symbolic environment in which the characters undergo their ordeals" (p. 19). In this sense, Harry's psychic individuation is completed through the journey, in which he confronts archetypal elements and characters, and his primary goal is to learn skills and abilities that help improve his ability

to move across several realms of existence (Grynbaum, 2001). Moreover, considering the spiritual and psychological condition of the character, Harry Potter proceeds through the figures of being an orphan, a vampire, and the resilient young masculine, which are all the processes of individuation in Jungian terms. Hence, it can be stated that Rowling's novel, *Harry Potter and the Sorcerer's Stone*, reflects a clear explanation of Jungian concepts such as shadow and persona archetypes. According to Jung (1959), the archetypes are all the symbolic aspects of the human psyche, which we all contain within ourselves in life. Likewise, the novel represents a character's development process through these archetypes and individuation in the form of shadows and personas. Considering the ideas and theory of Jung given above, it can be stated that in *Harry Potter and the Sorcerer's Stone*, one can encounter the process of individuation in Harry, who undergoes a complete change in his personality, entering into a quest or a journey to the fantastic world, where he develops and improves his individuation for maturity and self-realization through recognizing, confronting, and assimilating the representations of shadows and persona in his psyche. In this study, the archetypes that guide Harry's journey throughout the stages of the hero's quest, as well as his embarkation on a path of self-discovery and personal growth, will be revealed. Accordingly, the present analysis will examine Harry's pursuit of knowledge through the lens of Carl Jung's theory of archetype and individuation. The objective is to ascertain the extent to which the development of Harry's character aligns with the process of individuation, as he acknowledges, confronts, and integrates his experiences of archetypes such as shadow and persona within his psyche in the narrative of *Harry Potter and the Sorcerer's Stone*.

## 2. The Hero's Journey:

The hero's journey is a recurring motif found in myths, legends, and religious narratives across cultures throughout history. Joseph Campbell (2004), a mythologist, popularized this concept in the book *The Hero with a Thousand Faces*. Campbell (2004) in the book examines myths and legends from around the world and reveals a universal narrative pattern called the hero's journey, which can be illuminated as the hero's departure from his ordinary world, setting off for an adventure, going through tough and dangerous tests, and finally experiencing both a personal and social transformation. Campbell (2004) divides the hero's journey into three phases:

**Departure:** The hero receives a summons in his ordinary world. This call may be in a dream, a prophecy, or otherwise. The hero can resist this call but eventually decides to follow him (Campbell, 2004, p. 48).

**Initiation:** The hero embarks on a journey and encounters many difficulties on the way. These difficulties can be physical, mental, or emotional. The hero uses their strength and courage to overcome these challenges (Campbell, 2004, p. 89).

**Return:** The hero returns home at the end of the journey. However, it is no longer the same as before. The journey has transformed him personally and socially (Campbell, 2004, p. 179).

The hero's journey, according to Campbell (2004), is a universal narrative motif that may be found in myths and tales from all around the world. An illustration of a hero's journey is the voyage of Odysseus in Greek mythology. Odysseus faces several challenges on his journey home from the war, eventually returns home, and is reunited with his loved ones, though. The hero's journey, however, may be found in modern literature and art as well as myths and tales. For example, *The Lord of the Rings* trilogy by J.R.R. Tolkien represents the hero's journey in this manner. As in the narrative of *The Lord of the Rings*,

Frodo Baggins embarks on a mission to destroy the One Ring. Despite many obstacles along the way, he finally succeeds in doing so.

Accordingly, Jung, who was a contemporary of Campbell, recognized the significance of the hero's journey but interpreted it through the lens of his psychological theories. Jung claims that we should understand mythical journey narratives about new beginnings such as Marco Polo, Ulysses, or Hercules as symbolic expressions of the spiritual transformation that everyone is destined to undergo in their lives (Byrne, 2000). Jung (1970) called this process the hero's journey or the process of individuation. The hero's journey tends to begin with the need or call to leave the mundane and known world. It is a call that will reveal the real life and potential of the hero.

In the Jungian context, the hero's journey is not solely an external adventure but an inner quest. It involves the hero's descent into the unconscious realms of the psyche, facing various challenges, and ultimately achieving a higher level of self-awareness and integration. The hero represents the individual who embarks on this transformative journey, seeking to become whole and balanced (Jung, 1959). The hero's journey is a prevalent motif that is often seen in many forms of mythology, folklore, and literary works. This narrative is on a protagonist who undertakes a treacherous expedition, encounters several obstacles, and finally undergoes a profound personal metamorphosis upon returning to their place of origin. The hero's journey is viewed as a metaphorical picture of the individuation process in the field of Jungian psychology. The term "individuation" describes the transformational process that leads to total self-realization, or the harmonious integration of all aspects of an individual's personality. The process is a lifetime endeavour whereby individuals confront their shadow selves, delve into their unconscious, and cultivate their distinct abilities and aptitudes.

Another interpretation of the hero's journey is that it is a metaphor for the individuation process. According to Jung (1981), a person's level of psychological development may be determined by their level of individuation, or the degree to which their unconscious has been integrated with their conscious soul. It is crucial for the person to connect their conscious and unconscious parts in order to start this process. This journey can be interpreted as leaving the state of consciousness in which one lives in comfort and peace, namely the ego, behind for the purpose of individuation, transitioning to the unconscious, which is an unusual and unknown realm, and returning to consciousness as changed after the difficulties faced. The journey begins for the spirit to become whole. First of all, the ego, the emotional and sensual state, must be left behind. On the threshold of the conscious and unconscious is the shadow, the suppressed and unconscious face of the personality. The reconciliation with the shadow is completed by the transition to the unconscious, where the personality confronts and develops fears, obsessions, and inner demons. A person who does not face difficulties and is afraid to face them cannot be a hero, as Jung states (Jung, 1981). Confronting the dark and dangerous aspects of the unconscious brings the personality to its strongest state and potential. With this potential, spiritual harmony is achieved, and the individual reaches his or her real personality with the return to consciousness. Those who can face and defeat the dragons that lie deep in their personalities return home as heroes (Jung, 1981).

### **3. The Shadow Archetype in *Harry Potter and the Sorcerer's Stone*:**

Jung defines the process of individuation as the confrontation of shadows with the character, as shadows are the integral part of the human self, and the process of individuation begins with the realization of

shadows. Thus, shadow is in fact the archetype of the dark side of the human self (Jung, 1976). As Jung (1976) states,

the shadow is a moral problem that challenges the whole ego-personality, for no one can become conscious of the shadow without considerable moral effort. To become conscious of it involves recognizing the dark aspects of the personality as present and real. This act is the essential condition for any kind of self-knowledge, and it therefore, as a rule, meets with considerable resistance. Indeed, self-knowledge as a psychotherapeutic measure frequently requires much painstaking work extending over a long period (p. 145).

Accordingly, it can be stated that shadow plays a significant part in the self-realization and maturity of the character in *Harry Potter*, in which he embarks on a journey to Hogwarts wizard school, where he accomplishes the process of individuation. Accordingly, it can be stated that the novel, *Harry Potter and the Sorcerer's Stone*, reveals the good and evil confrontation for the character, Harry, as the shadows function as evil and the opposite of Harry's goodness. In this respect, in the story of *Harry Potter*, there is an epic representation of the moral struggle between the opposites of evil and good, or vice and good.

Likewise, shadows in *Harry Potter and the Sorcerer's Stone* epitomises the hero's inner evil as opposed to the self and persona. In the novel, the archetype of shadows is represented in the forms of recognition, confrontation, and assimilation. Hence, as in the book, shadows appear many times and are stressed in many places, for example, in the character of Voldemort, and there are two scenes that mention shadows: the appearance of the owls and the cat in the street as shadows at the beginning of the novel. As the novel is the maturation story of Harry, shadows are represented in the recognition and knowing of the evil side of people and hostility of nature as well.

Shadows also appears in the novel as recognition. The hero, Harry, recognizes the shadow, which contributes to his individuation process through his knowledge and learning of the evil side of nature and his self in many respects. This also makes a good contribution to his development of the psyche. On the other hand, it has been stated that

The shadow represents unknown or little known characteristics of the ego. When one tries to see his shadow, he becomes conscious, and often ashamed of, the characteristics and impulses that he denies in himself but sees clearly in other people: for example: egotism, spiritual laziness, unreal fantasies, intrigues, indifference, cowardliness, greed (Gillabel, 1983, p. 4).

Hence, as in *Harry Potter and the Sorcerer's Stone*, it can be stated that Voldemort is Harry's evil side, as represented by the shadow archetype. In other words, Voldemort is a projection of Harry's evil side. As given in the novel, "Harry was rubbing his forehead." I wish I knew what this means!" he burst out angrily. "My scar keeps hurting -- it's happened before, but never as often as this." "Go to Madam Pomfrey," Hermione suggested. "I'm not ill," said Harry. "I think it's a warning [...] it means danger's coming." Ron couldn't get worked up, it was too hot" (Rowling, 1997, p. 204). In this scene, Harry's scar burns before Voldemort steals the stone; however, he doesn't know yet about the danger. Thus, as seen in the novel, Harry's recognition of the shadow and his meeting with Voldemort, who is a wizard representing evil forces, and the evil creatures can be directly linked to the individuation process. In other words, Harry is able to recognise the shadow, which is an important step in his individuation process since it allows him to gain knowledge and understanding of the dark side of nature as well as the darker aspects of himself.

Confrontation with shadows is also given as the process of individuation in *Harry Potter and the Sorcerer's Stone*. In this regard, it can be stated that in order to pass the quest and journey to knowledge or self-recognition, Harry should confront the shadows through fighting with the evil and evil characters. Harry is first of all confronted with the archetype of shadows at the beginning of the novel, in which there appear owls and a cat, which represent evil itself. On the other hand, Voldemort appears as the evil person, projecting as Harry's id, or evil side. Voldemort is so evil that one cannot mention his name; as Hagrid states, "not all wizards are good. Some of them go bad. A few years ago, there was one wizard that went as bad as you can go. And his name was V-. His name was V-...No, I can't spell it. All right [...] Voldemort" (Rowling, 1997, p. 54). On the other hand, Voldemort also symbolizes Harry's shadow due to the fact that it is Voldemort who killed Harry's parents and who also desires to kill Harry. Professor Dumbledore explains Harry's mother's love and sacrifice for him as:

Your mother died to save you. If there is one thing Voldemort cannot understand, it is love. He didn't realize that love as powerful as your mother's for you leave its own mark. Not a scar, no visible sign [...] to have been loved so deeply, even though the person who loved us is gone, will give us some protection forever. It is in your very skin. Quirrell, full of hatred, greed, and ambition, sharing his soul with Voldemort, could not touch you for this reason. It was agony to touch a person marked by something so good. (Rowling, 1997, p. 299)

Furthermore, being the dark side personality of Harry, Voldemort has jealousy for Harry in many moments in the novel, as Voldemort emerges as a villain and antagonist of the hero, Harry Potter. Hence, throughout the novel, Voldemort attempts to kill Harry for grabbing the sorcerer's stone, which would gain him more power than. Hence, in the confrontation with the shadows, Harry begins to learn about the process of individuation. In Harry's case, his confrontation with Voldemort is his confrontation with shadows, which serves as a mirror of Harry. Therefore, shadows assume a significant function in the process of individuation experienced by the protagonist, Harry, as shown in *Harry Potter and the Sorcerer's Stone*.

Moreover, the assimilation in shadow is also the last process of individuation in terms of Harry's personal development, maturation, and self-recognition. To attain maturity, individuals must possess the capacity to skilfully use their innate character strengths while concurrently resisting the temptation to yield to the impact of unfavourable qualities. Likewise, in order to successfully achieve his objective, the protagonist will need to rely upon his own attributes and capabilities. These attributes are often shown as partners. Thus, Jung (1958) claims that through battling against evil, one can be assimilated to goodness. As in the novel, Harry's psychological war and battle against Voldemort in fact reveal his assimilation in the shadows through goodness and recognition of what is good. In his beginning of the quest, Harry takes a letter from Hagrid to become a wizard; however, he is unaware of the wizarding world. Hagrid's stating who killed his father and mother is the point of recognition of his shadow, Voldemort, as Harry learns his enemy. Henderson pointed out, according to Jung, "the hero must realize that the shadow exists and that he can draw strength from it. He must come to terms with its destructive powers if he is to become sufficiently terrible to overcome it" (p. 117). Thus, the journey of the hero, generally refers to a hero's attempts and efforts for growing up or maturation. In this regard, one important stage in this quest or journey is the struggle with obstacles and the hero's encounter with the villain (Zweig and Wolf, 1997). Likewise, Harry becomes assimilated to goodness through shadows, in which he is aware of his shadow and attempts to cope with his evil side, as in his struggle with Voldemort in the novel. However, in the novel, there is no complete assimilation due to the fact that this novel is only a series of others, as Harry's assimilation becomes gradual in other series of the novel as well.

#### 4. The Persona Archetype *Harry Potter and the Sorcerer's Stone*:

The persona is yet another Jungian archetype Harry Potter comes across in the novel. Persona, as archetype, emerges as a result of the negotiation between an individual's own objectives and the societal expectations imposed upon them. In this context, the mask serves as a means by which we conceal our authentic selves, often referred to the ego. In the novel, there is the representation of the persona archetype, serving as the conscious, outer face or social mask that one person hides in his private self. Persona is defined as “complicated system for connecting the individual consciousness with society. One could call it a mask that makes an impression on other people, but also hides the true nature of the person. It partly results from the demands of a society in which one has to play the role that has been ascribed to him. (*The Individuation Process, the Process of Becoming Aware of Oneself*, n.d.) In this sense, Jung (1981) states, “The persona is our conscious outer face, our social mask that we put on to conceal the private self which lies within (p.264). Moreover, Jung (1981) claims, “in a certain sense all this is real, yet in relation to the essential individuality of the person concerned it is only a secondary reality, a product of compromise, in making which others often have a greater share than he” (p. 217). Thus, Harry as a hero of the novel reflects the development of his character, in persona, through the processes of confrontation, recognition, and assimilation.

Accordingly, recognition in persona is clear in the case of Harry Potter in the novel. As in the novel, every character has a mask and persona; however, among these characters, Professor Snape and Professor Quirrell have masks, as they behave differently from other people in the novel. Harry Potter recognizes their personas as they attempt to help him, although they appear to be evil characters. Particularly, Professor Quirrell is represented as a villainous character, but it is a fact that he saves and supports Harry Potter in many scenes in the novel. For example, Quirell confesses to Harry that he once attempted to injure or murder him during a Quidditch match. As Quirrel says in the novel,

No, no, no. I tried to kill you. Your friend Miss Granger accidentally knocked me over as she rushed to set fire to Snape at that Quidditch match. She broke my eye contact with you. Another few seconds and I'd have got you off that broom. I'd have managed it before then if Snape hadn't been muttering a countercurse, trying to save you. (Rowling, 1997, p. 232)

However, Professor protects and supports Harry throughout his individuation process. Although these characters seem evil, they mask themselves and their evil; hence, they are good people for Harry. For example, Professor Snape has intrinsically good character, but he conceals his persona. Once in the novel, Harry's persona is represented as “two dimensional reality” (Jung, 1981, p.217). Being a Professor of defence against the dark arts at Hogwarts, Quirrell is a halting man who appears to be innocent. For the most of the novel, Quirrell comes off as being as tense and erratic as his name implies. When he announces that a troll has escaped from the school, for instance, he almost faints. However, as time goes on, it becomes clear that Quirrell has just pretended to be timid and submissive while, in reality, he is a ruthless schemer. It is apparent in the novel that Professor Quirrell attempts to hide his bad and evil persona through the masks, which seem innocent and good to Harry. That is why he is all loved by the people at Hogwarts. Hence, it is in the individuation process that Harry's recognition of their masks comes towards the end, while at the beginning Harry Potter could not recognize their masks.

Harry's encounter with persona in the novel happens when he is at Hogwarts, where Professor Quirrell and Professor Snape use their masks. It is the case that at the beginning of the novel, Harry cannot notice the real personas of Professor Quirrell and Professor Snape, as they hide their real characters. However, at the end of the novel, as Harry attempts to rescue the stolen sorcerer's stone, he confronts and



understands these masks. As Craig (1994) states, wearing masks, in Jungian terms, "limits human potential. Although it may be impossible (indeed even undesirable) not to wear a mask-as the mask is a defence against intrusion and manipulation-it does not follow that mask-wearing is always appropriate" (p. 189). Craig (1994) further points out that "to identify solely with the masks we wear is to live in illusion, for the masks are labels. Humans, though, are always more than the labels they give themselves" (p. 189). As in the novel, Chapter seventeen is titled as "the Man with Two Faces", which in fact reveals Quirrell's wearing mask in his persona. Chapter Seventeen opens as, "it was Quirrell. "You!" gasped Harry. Quirrell smiled. His face wasn't twitching at all. "Me," he said calmly. "I wondered whether I'd be meeting you here, Potter" (Rowling, 2007, p. 288). And Harry says,

But Snape tried to kill me! [Quirrell replies] "No, no, no. I tried to kill you. Your friend Miss Granger accidentally knocked me over as she rushed to set fire to Snape at that Quidditch match. She broke my eye contact with you. Another few seconds and I'd have got you off that broom. I'd have managed it before then if Snape hadn't been muttering a countercurse, trying to save you [Quirrell replies] (Rowling, 2007, p. 288-289).

In this last confrontation between Harry and Quirrell, Quirrell tells Harry that he must die. Quirrell forces Harry to describe what he sees in the Mirror of Erised because he knows that Harry wants to discover the stone. In the same instant that Harry sees himself carrying the stone in his pocket, he also feels it there. However, he informs Quirrell that he observes another object. Quirrell is informed by a voice that the youngster is lying and that he should talk with Harry directly. When Quirrell takes off his turban, Voldemort's visage may be seen on the back of his head:

The turban fell away. Quirrell's head looked strangely small without it. Then he turned slowly on the spot. Harry would have screamed, but he couldn't make a sound. Where there should have been a back to Quirrell's head, there was a face, the most terrible face Harry had ever seen. It was chalk white with glaring red eyes and slits for nostrils, like a snake (Rowling, 2007, p. 293).

Harry, being the hero, confronts the real persona of Snape and Quirell, which can be regarded as the confrontation in persona in Jungian terms. Harry confronts Professor Quirrell, whom he has long suspected of being part of the scheme. This helps the development of Harry's psyche, leading him to realization of his self in some respects. This also gives way to process of Harry's assimilating the persona. While initially failing to recognize the true nature of certain individuals around him, notably Professor Snape and Professor Quirrell, his personality gradually evolves through his confrontation with these figures. Ultimately, he gains a deeper understanding of the masks that individuals in the Hogwarts society often wear, leading to a significant transformation in his perception of those around him. Thus, in the assimilation process, Harry copes with his enemies, Voldemort and Quirrell, which, according to Jung, is described as "while individuation is directed towards the complex wholeness of the individual through the assimilation of elements from the personal and collective unconscious, this process may encourage the individual to become fused with the Man-like properties of these elements, resulting in pathological ego inflation" (Peters, 2012, p. 108). This can be taken as the assimilation of people's personas. As in the novel, these statements can be aligned in such a way that Voldemort inhabits the body of Quirrell, instructing Quirrell to kill Harry. In this regard, Harry takes on humility and a modest persona, as assimilated in his psyche through the end of the novel.

In the novel, Quirinius Quirrell takes on the role of 'the Defence against the Dark Arts' professor while harbouring the soul of Lord Voldemort. Quirrell serves as a poignant illustration of an individual who was unable to transcend his own shadow, ultimately surrendering complete dominion over his whole mind to it. The professor, embodying a kind mentor, aspired to gain societal acceptance by presenting himself as someone apart from his true identity. Nevertheless, this choice has significant consequences

for him. Quirrell exhibits signs of physical instability, including an unsteady gait and speech impediments. Moreover, he has persistent anxiety due to the potential exposure of the concealed visage of the Dark Lord located in the posterior region of his skull. Without a doubt, his physical appearance serves as a representation of a person with dual personalities.

Professor Severus Snape embodies a distinct archetype of the persona. He adopts a persona characterised by aggression, insensitivity, and vulgarity. However, in contrast to Quirrell, he is absolved of any wrongdoing and is determined to be an individual who just seeks to safeguard his own privacy. Subsequent narratives provide an explanation for this phenomenon. In this novel, the protagonist exhibits a reluctance to be transparent or forthright, as shown by his aversion to "playing with open cards," an often-used expression in Poland to characterise others with similar tendencies. The protagonist demonstrates exceptional prowess in his deception since his genuine intentions remain concealed from all others save Dumbledore.

It is noteworthy to add that Harry acquires the skill of crafting his own mask as a means to further his pursuit by assimilating the elements from the masks of others he has encountered. As an example, the protagonist assumes a facade of self-assurance with the intention of confronting Draco and his associates although he harbours a profound sense of uncertainty inside himself. In order to confront Quirrell effectively, it is necessary for him to cultivate an outward appearance of indifference. To effectively assume responsibility for Ron and Hermione and navigate them through the many hurdles designed to impede his progress towards the stone, it is my contention that Harry had to adopt the persona of a leader during his time in the Grotto.

##### **5. The Anima/Animus Archetype in *Harry Potter and the Sorcerer's Stone*:**

Following this, in Jung's individuation model, the anima and animus, the feminine and masculine aspects of the male and female psyches, respectively, are acknowledged and integrated. Jung (1956) says that these archetypes show a clear sense of uncertainty, which, in extreme cases, could lead to a reversal of gender roles. As Jungian archetypes, the Anima and Animus stand in for the inner parts of the unconscious psyche connected to gender identity. These archetypes are crucial elements in Jung's individuation theory, which describes the process of coming into one's actual and authentic self (Jung, 1956). As Haule (2010) points out,

Anima names the feminine unconscious factor in a man, while animus applies to the corresponding masculine factor in a woman's unconscious. Noting the frequency with which he encountered such contrasexual figures in the dreams of his patients, Jung theorized that every individual is born with the potential for both sets of gender characteristics but – under the influence of genes and socialization – only one set is developed consciously, leaving the other latent in the unconscious (p .38).

Accordingly, the Anima is a man's innate feminine component within his psyche. It has feminine traits. It stands for the hidden and frequently unrealized aspects of a man's personality. The Anima may appear in dreams, fancies, or actual women. It can manifest as a variety of female characteristics, including maternal, nurturing, seductive, and even aggressive. The process of individuation in a man's life involves integrating the Anima. As a man matures and works on self-discovery, he endeavours to recognise, comprehend, and embrace these innate feminine qualities, resulting in a more balanced and complete personality. Without a doubt, in the novel Hagrid serves as an example of a male individual who has a subjective encounter with the anima. The individual in question is of mixed heritage, possessing both human and gigantic ancestry. Additionally, he has a feral disposition and chooses to live in isolation on

the outskirts of the Forbidden Forest. Despite his outward display of physical prowess and macho traits, there exists inside him a distinct feminine sensibility, as shown in his attentive nurturing of a young dragon. Hagrid has a profound sense of maternal attachment and assumes a nurturing role towards the dragon, displaying behaviour akin to that of a parent. Hagrid, also, experiences a profound surge of emotions when witnessing the emergence of a dragon from its embryonic state. He engages in the act of singing lullabies to the entity and engages in verbal communication with it in a manner akin to a maternal figure interacting with a young human infant. With a sense of sorrow, he bids farewell to his companion, recognizing the unfortunate reality that he is unable to provide a permanent home for it. Hagrid, further, prepares a selection of nourishing delicacies specifically designed for the dragon while also offering a little stuffed animal companion to mitigate any potential feelings of solitude.

According to Jung (1956), the Animus is the innate masculine aspect of a woman's psyche. It exhibits features, attributes, and characteristics that are normally associated with men. It reflects undeveloped facets of a woman's personality, much like the Anima. The adoption of masculine role is directly related to traditional gender norms in Jungian concept of Animus. Integrating the Animus is a part of the individuation process for women. As in the novel, Hermione embodies the manifestation of the Animus projection in Jungian terms, hence exemplifying an opposing archetype. She strives to recognise and integrate these inherent male attributes into her consciousness as she develops and engages in self-discovery. This integration aids in developing a more balanced and mature self. Hermione is a little individual, characterized by her lengthy tresses and lack of aspirations in the realm of physical prowess. Nevertheless, she has remarkable courage, employs rational thinking, and demonstrates restraint in expressing her feelings. Her internal psychological experiences exhibit characteristics often associated with masculinity.

Through a gradual exploration of his unconscious, Harry tries to attain the ultimate objective of individuation, which is the realization of his own self. At this juncture, Harry articulates his desire to ascertain the veracity of the matter. Dumbledore serves as a mentor as well as a representation of the individual's inner self, exhibiting a genuine concern for Harry's well-being. He assists him in beginning the process of self-discovery. Dumbledore serves as a symbol of the sagacious mentor archetype, offering counsel and aiding Harry in comprehending the intricacies of his own identity. Additionally, he discloses the underlying cause of Voldemort's inability to successfully eliminate Harry. Dumbledore's advanced age has significance since it is common for the true nature of the self to become apparent at middle or old age, when other aspects of one's personality have reached full maturation and exhibit diversity. It is important to underscore that Snape's genuine motives are known only to Dumbledore, who stands as the sole one unencumbered by dread of Voldemort. The one who imparts guidance to Harry about the need to not succumb to apprehension in the face of prior afflictions is none other than Dumbledore. As Dumbledore says, "Call him Voldemort, Harry. Always use the proper name for things. Fear of a name increases fear of the thing itself" (Rowling, 1997, p. 208). Thus, for Dumbledore, it is important to consistently use the appropriate terminology for entities. The apprehension towards a certain designation intensifies the apprehension towards the entity it represents. The significance of Dumbledore's function as an actualized self lies in his efforts to foster cohesion, equilibrium, and constancy within Harry's character.

## 6. Conclusion:

As a conclusion, *Harry Potter and the Sorcerer's Stone* explores the concept of individuation and self-improvement through shadow archetypes based on Carl Gustav Jung's theory of the human psyche.

Jung's theory emphasizes the importance of individual self-discovery and realization, leading to individuation. Harry, as a character, experiences the processes of recognition, confrontation, and assimilation in his persona, a transformative process. This journey is reflected in the characters' spiritual and psychological condition, as they navigate through archetypal elements and characters. Harry's psychic individuation is completed through confronting archetypal elements and characters, with his primary goal being to learn skills and abilities to move across various realms of existence. The novel reflects a clear explanation of Jungian concepts such as shadow and persona archetypes, as they represent the symbolic aspects of the human psyche. It can be stated that understanding the Jungian hero's journey and archetypes can have profound implications for personal growth and self-awareness. By recognizing and integrating the archetypal patterns within ourselves, we can navigate life's challenges with more resilience and wisdom. Additionally, by embracing the process of individuation, we can lead more fulfilling and authentic lives. The Jungian hero's journey and the archetypes present a powerful framework for understanding the process of individuation—a transformative journey towards self-awareness and wholeness. By exploring the depths of our psyche, confronting our shadows, and integrating the various archetypal elements within us, we can embark on a path of personal growth and empowerment. Jung's insights continue to inspire individuals to seek their true selves, fostering a deeper connection with themselves and the world around them. Thus, *Harry Potter and the Sorcerer's Stone* represents a character's development process of these archetypes and individuation in the form of shadows and personas. Considering the ideas and theory of Jung given above, it can be stated that in *Harry Potter and the Sorcerer's Stone*, one encounters the process of individuation in the character of Harry Potter, who undergoes a complete change in his personality, entering into a quest or journey to the fantastic world, where the character develops and improves his individuation for maturity and self-realization through recognizing, confronting, and assimilating the representations of shadows and persona in his psyche. This study, hence, reveals Harry's pursuit of knowledge and individuation through the lens of Carl Jung's theory of archetype and individuation, aiming to determine the extent to which his character's development aligns with the process of individuation.

### Works Cited

- Andrade, G. (2003). Confronting the Villain in *Harry Potter and the Sorcerer's Stone*: Voldemort as Shadow and Evil Magician. *The Jungian Society for Scholarly Studies*.  
<https://www.ndsu.edu/pubweb/~cinichol/271/Jungian%20Essay%20on%20Harry%20Potter.htm>
- Bergman, I. (1972) *Persona and Shame*. New York: Grossman.
- Byrne, M. L. (2000). Heroes and Jungians. *The San Francisco Jung Institute Library Journal*, 18(3), 13–37. <https://doi.org/10.1525/jung.1.2000.18.3.13>
- Campbell, J. (2004). *The Hero with a Thousand Faces*. Princeton and Oxford: Princeton UP.
- Craig, Robert P. (1994). The Face We Put On: Carl Jung for Teachers, *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 67:4, 189-191.  
<https://doi.org/10.1080/00098655.1994.9956061>
- Gillabel, D. (1983). The individuation process. Retrieved from <http://www.soul-guidance.com/houseofthesun/pdf/The%20Individuation%20Process.pdf>
- Grynbaum, G. A. (2001). The Secrets of Harry Potter [Review of Harry Potter and the Goblet of Fire, by J. K. Rowling]. *The San Francisco Jung Institute Library Journal*, 19(4), 17–48.  
<https://doi.org/10.1525/jung.1.2001.19.4.17>
- Haule, J.R. (2010). Anima and Animus. In: Leeming, D.A., Madden, K., Marlan, S. (eds) *Encyclopedia of Psychology and Religion*. Springer, Boston, MA. [https://doi.org/10.1007/978-0-387-71802-6\\_30](https://doi.org/10.1007/978-0-387-71802-6_30)

- Jung, C. G. (1956). *Collected Works of C. G. Jung: Volume 5: Symbols of Transformation: An Analysis of the Prelude to a Case of Schizophrenia*. (R. F. C. Hull, Trans.) New York: Princeton UP.
- Jung, C. G. (1958). *Collected Works of C. G. Jung, Volume 11: Psychology and Religion: West and East*. (R. F. C. Hull, Trans.). New York: Princeton UP
- Jung, Carl G. (1959). *Collected Works of C. G. Jung, Volume 9: The Archetypes and the Collective Unconscious*. 2nd ed. New York: Princeton UP.
- Jung, C. G. (1970). *Mysterium Coniunctionis: Inquiry into the Separation and Synthesis of Psychic Opposites in Alchemy*: Vol. 14 (R. F. C. Hull, Trans.). London: Routledge.
- Jung, C. G. (1976). *The Portable Jung*: Vol. No. 70 (J. Campbell, Ed.; R. F. C. Hull, Trans.). London: Penguin Classics.
- Jung, C. G. (1981). *Collected Works of C. G. Jung, Volume 7: Two Essays on Analytical Psychology*. (R. F. C. Hull, Trans.). New York: Princeton UP.
- Jung, Carl G. (1989). *Memories, dreams, reflections*. Trans. by R. and C. Winston. New York: Vintage Books.
- Jung, C. G. (1992). *The Collected Works of C. G. Jung*. London: Routledge.
- Peters, J. (2012). Cinematic Articulations of the Jungian Symbolic and Cultivation of Mindfulness in Hypno-Psychotherapy. *An Anglo American Studies Journal* (1), 96-113.
- Rowling J.K. (1997). *Harry Potter and the Sorcerer's Stone*. New York City: Scholastic.
- The Individuation Process, the process of becoming aware of oneself. (n.d.). The Individuation Process, the Process of Becoming Aware of Oneself. <http://www.soul-guidance.com/houseofthesun/individuationprocess.htm>
- Zweig, C., and Wolf, S. (1997). *Romancing the Shadow: Illuminating the Dark Side of the Soul*. New York: Simon and Shuster.

## 87. Rus toplumunda aşk ve sevgi konsepti

Hanife ERDOĞAN YAŞARSOY<sup>1</sup>

**APA:** Erdoğan Yaşarsoy, H. (2023). Rus toplumunda aşk ve sevgi konsepti. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (36), 1440-1446. DOI: 10.29000/rumelide.1369174.

### Öz

Aşk ve sevgi tezahürü her kültürde farklılık göstermekle birlikte ilahi aşk ve dünyevi aşk ayrımı evrensel bir kimliğe sahiptir. Rus kültüründe ise aşk ve sevgi anlayışı ilahi ve dünyevi aşk, gerçek ve yalan aşk, yasal olan ve olmayan aşk şeklinde kategorize edilmektedir. Bununla birlikte sevgi; kardeş sevgisi, vatan sevgisi gibi türlere ayrılmıştır. Bu çalışmada Rus kültürü bağlamında genel itibarıyla aşk ve sevgi konseptinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda öncelikle kuramsal çerçevede Rus kaynakları temelinde konsept terimi ele alınmıştır. Uygulamalı kısımda ise deyim ve atasözleri incelenerek Rus dil dünya görüşünde aşk ve sevgi konsepti ele alınmaya çalışılmıştır. Çalışmanın sonucunda Rus zihniyetinde sevginin içeriğinde mutluluk olmakla birlikte daha çok acı, ıstırap, yıkım olduğu sonucuna varılmıştır. Hıristiyan fikirleri doğrultusunda Tanrı'nın karşılığının aşk olduğu ifade edilmiştir. Ayrıca sevgi ışıkla ilişkilendirilmiştir. Bununla birlikte fazla sevmenin aklın önüne geçtiği düşüncesi deyimlerde yansıma bulmuştur. Rusça atasözleri ve deyimler sözlüğünün tarandığı bu çalışmada betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır.

**Anahtar kelimeler:** Konsept, aşk, sevgi, Rus kültürü, Rusça

## The concept of love and affection in Russian society

### Abstract

Although the manifestation of love and affection differs in every culture, the distinction between divine love and earthly love has a universal identity. In Russian culture, the understanding of love and affection is categorized as divine and earthly love, true and false love, legal and illegal love. However, love; it is divided into types such as brotherly love, patriotism. In this study, it is aimed to examine the concept of love and affection in the context of Russian culture. For this purpose, firstly, the concept was discussed on the basis of Russian sources in the theoretical framework. In the practical part, idioms and proverbs were examined and the concept of love and affection in the Russian language worldview was discussed. As a result of the study, it was concluded that in the Russian mentality, although there is happiness in the content of love, there is more pain, suffering and destruction. In line with Christian ideas, it was stated that God's equivalent is love. Additionally, Also, love has been associated with light. Besides, the idea that loving too much gets ahead of the mind is reflected in idioms. In this study, in which the dictionary of Russian proverbs and idioms was examined, descriptive analysis method was used.

**Keywords:** Concept, love, affection, Russian culture, Russian

<sup>1</sup> Öğr. Gör. Dr., Kastamonu Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu (Kastamonu, Türkiye), h.erdogan@kastamonu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-2760-765X [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 12.08.2023-kabul tarihi: 20.10.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1369174]

## 1. Giriş

Aşk ve sevgi anlayışı her kültürde farklılık göstermekle birlikte, genel itibarıyla aşk; ilahi aşk ve dünyevi aşk olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Konumuz kapsamında çalışmanın ilgi alanı Rus kültüründe sevgi ve aşk konseptidir. Araştırmacıların çoğu Rus kültüründe manevi ve ahlaki değerler sisteminin Hıristiyan fikirleri doğrultusunda oluştuğunu ve temel esaslarından birinin Tanrı aşkı olduğu konusunda hem fikirlerdir (Dmitriyeva-Lintovskaya, 2016: 44-45). Bu bağlamda Rus kültüründe Tanrı aşkının dünyevi aşktan önce geldiğini söylemek mümkündür.

Aşk ve sevgi anlamına gelen любовь (lyubov) sözcüğü D. N. Uşakov'un Rusça Açıklamalı Sözlüğü'nde şöyle tanımlanmıştır:

- 1.Ortak bir çıkara, ideallere dayanan bağlılık duygusu. Kişinin, gücünü ortak bir amaç için kullanma isteğidir.
2. Yakın akrabalık, arkadaşlık, yoldaşlık vb. ilişkilerinden dolayı birine karşı duyulan bağlılık, eğilim duygusu (Uşakov, 1934-1940: 108).

S. İ. Ojegov ise Rusça Sözlük'te sevgiyi şöyle ifade etmiştir:

1. Özverili, samimi şefkat duygusu.
2. Herhangi bir şeye eğilim, yatkınlık (Ojegov, 2006: 440). Her iki sözlükte verilen açıklamada aşkın öz suyunun bağlılık, eğilim ve yatkınlık duygusu olduğu görülmüştür. Ayrıca bu sözlüklerin sevgi, aşk tanımlamalarında Tanrı aşkına yer verilmediği tespit edilmiştir.

Rus kültüründe aşk genellikle acı ve yıkımla ilişkilendirilmiştir. Bilindiği üzere ıstırap ve devinim ilahi olanla dünyevi olanın kaynaşmasının sembolleridir (Kojevnikova-Varfolomeyeva, 2022: 48). Bu bilgi doğrultusunda aşkın sadece mutluluk ve heyecan olarak algılanmadığı, içerisinde melankoli, üzüntü ve enkazların da bulunduğu derin ve geniş bir kavram olduğu ileri sürülmüştür. Çalışmamızın odak noktası olan Rus kültüründeki sevgi konseptini incelemeyi önce kuramsal çerçevede Rus bilim dünyasında konseptin ne anlama geldiği ve neyi ifade ettiği irdelenmiştir. Akabinde Rus zihniyetindeki sevgi konseptini incelemek amacıyla sevgiye dair Rusça atasözleri ve deyimleri ele alınmıştır. Sevgiye ait atasözlerinin araştırılmasında temel kaynak olarak kabul edilen V. A. Dal'ın Rus Halkının Atasözleri (Пословицы русского народа) ve yine V. A. Dal'ın 1000 Rusça Atasözleri Sözlüğü (1000 русских пословиц и поговорок); deyimlerin incelenmesinde ise A. K. Biriş, V. N. Mokienko, L. İ. Stepanova Rusça Eşanlamlı Deyimler Sözlüğü (Словарь фразеологических синонимов русского языка) ve A. İ. Molotkov Rusça Deyimler Sözlüğü (Фразеологический словарь русского языка) kullanılmıştır.

Bu çalışma Rus zihniyetinde ve Rus dil dünya görüşünde sevgi- aşk konseptinin belirlenmesi açısından önem taşımaktadır. Rusça deyim ve atasözlerinden yola çıkarak Rus kültüründe sevgi- aşk konseptinin belirlenmesinin amaçlandığı bu çalışmanın Türk dilbilim literatürüne katkı sunması beklenmektedir.

## 2. Rus bilim dünyasında konsept

Konsept, 20. yüzyıl felsefesinin ve biliminin açıklamaya çalıştığı bir kavramdır. Bu açıklama gayreti, özellikle bu dönemin vasfı olan bilinci özgür kılmayan her şeyin üstesinden gelmek ve incelemek amacıyla bilincin tam özüne nüfuz etme fikrinden kaynaklanmaktadır. Bu görev kısmen felsefe, kültürbilim, psikoloji ve dilbilimin birçok dalı tarafından ortaya koyulmaktadır. Bakış açısına bağlı olarak bu terimin içeriği farklı şekilde doldurulabilir. Bununla birlikte tüm bakış açıları belli bir değişmeze de indirgenebilir. Konsept, kültürel olarak belirli bir temeli olan bir anlam kuantumudur

(Krasavskiy, 2001; aktaran Zotova, 2015: 69). Dilbilim sınırları içerisinde konsept, bilimsel akıma ve araştırmacıya bağlı olarak çok anlamlı bir biçimde tanımlanabilir. Çalışmamız çerçevesinde konsepti “dünyanın biliş sürecini, insan faaliyetlerinin sonuçlarını, dünya üzerine deneyim ve bilgi birikimini yansıtan, bilgiyi depolayan çok boyutlu zihinsel bir yapıdır.” şeklinde anlamaktayız (Krasavskiy, 2001; aktaran Zotova, 2015: 69). Konseptin temelinde deneyim ve bilgi birikiminin havuz oluşturduğu bir kültürel pıhtı yer almaktadır.

Konsept, kültürdilbilimin en önde gelen terimlerinden biridir. Konsept terimi 90’lı yılların başından beri dilbilim literatüründe aktif olarak kullanılmakla birlikte çeşitli bilim dallarında da kullanımı yaygınlaşmıştır. Kavram anlamına gelen Latince *conceptus* sözcüğünden gelen (Litneva-Oblasova 2016: 62) konsept terimi Rusya’da ilk kez 1928 yılında S. A. Askoldov-Alekseyev tarafından kullanılmıştır (Popova-Sternin, 2007: 21).

Konsept karmaşık bir terimdir. Bir yandan kavramın yapısına ait olan her şeyin ona ait olduğu düşünülürken; diğer yandan konseptin yapısına onu kültür olgusu yapan her şeyin dâhil olduğu varsayılmaktadır (Stepanov, 2004: 43). Konsept nesnel gerçeklik ile öznel düşüncenin bir arada olmasıdır (Syue, 2020: 41). Bu bağlamda konsept, kavramdan daha geniş ve genel bir olgudur.

Konsept bir kişinin kültürel değerlerinin yaratıcısı değil, sıradan bir kişinin kültüre kendisinin girdiği ve bazı durumlarda onu etkilediği bir şeydir. Bir başka deyişle, “Konsept, bir kişinin zihinsel dünyasında kültürün ana hücresidir” (Stepanov, 2004: 43). S. G. Vorkaçev’e göre ise konsept, “Uygun düşen sözcüksel ve anlamsal paradigmayı oluşturan bir dizi dilsel gerçekleştirmelerle anlatım planında gösterilen kültürel olarak belirli, söze dökülmüş bir anlamdır” (Vorkaçev, 2004: 36). V. İ. Karasik ise konsepti, “direkt ya da dolaylı olarak içeriği gösteren ve geliştiren dilsel ve dilsel olmayan araçlar bütünü” olarak tanımlamıştır (Karasik, 2002: 91). Konseptte dair tüm bu açıklamaların ışığında dilde ve dil dışı olgularda kültürel birikimin vücut bulmuş hali diyebiliriz.

Çalışmamızın konusu olan sevgi konsepti ise içinde özel kültürel değerler barındırdığından temel konseptlerden biri olarak görülmektedir. Söz konusu konsept en ulvi manevi değerleri içermektedir (Osintseva, 2016: 66). Kültürel bir konsept olarak Yu. S. Stepanov sözlükte sevgiyi Rus manevi yaşamının serveti olarak tanımlamıştır. V. N. Toporov ise çalışmasında sevginin tezahürünün biçimleri temelinde incelemiştir (Solovyeva, 2008: 121). Sevgi konsepti güzellik ve maneviyat ile yakından ilintilidir (Solovyeva, 2008: 124). Rus kültüründe sevgi, huzuru, saflığı ve ulviyeti çağrıştırmaktadır.

Sevgi konsepti hayır, iyilik, sabır, merhamet, uysallık, alçakgönüllülük, bilgelik, ahlaklı olma, neşe, doğruluk, inanç, umut vb. konseptlerle bağlantılıdır (Dmitriyeva-Lintovskaya, 2016: 44). Sevgi, bünyesinde iyiliği, mutluluğu, uysallığı barındırmaktadır.

### 3. Rus kültüründe sevgi konsepti

Eski Slav dilinde sevgi konsepti iki türe ayrılmıştır: gerçek aşk, yalan aşk. Gerçek aşk, Tanrı’ya duyulan aşk şeklinde tanımlanırken; yalan aşk, günah görülen aynı zamanda diğer günahların da kaynağı olarak görülen dünyevi aşk biçiminde ifade edilmiştir (Syue, 2020: 42). Aşk iki kişi arasındaki bir bağdır. Eski Slav düşüncesinde yine bir başka sınıflandırmaya göre sevgi, aşk “caiz” ve “yasal olan” ile “dünyevi” ve “günah olan” olmak üzere ikiye bölünmüştür (Dmitriyeva-Lintovskaya, 2016: 48).

Söz konusu düşünce dildeki sözcüklere de yansımıştır. Caiz ve yasal olan anlamına gelen sevgi sözcüğünden türeyenler: birbirini sevmek anlamında kullanılan *любитъся* (*lyubitsya*); sevgili, sevilen



insan anlamında kullanılan *любленник* (lyublenik); sevgili, âşık anlamında kullanılan *любой* (lyubiy); birbirini seven âşık veya karı kosa olan çift anlamında kullanılan *любовник* (lyubovnik) tir (Dmitriyeva-Lintovskaya, 2016: 48). *Любовник* (lyubovnik) sözcüğü Çağdaş Rusçada bugün sevgili, metres anlamında kullanılmaktadır.

Dünyevi ve günah dolu olan sevgiye ait sözcük birimler ise şunlardır: sefahat seven, sefahate düşkün anlamında kullanılan *любонеистовый* (lyuboneistoviy); flört etmek anlamına gelen *любовничать* (lyubovniçat); zina yapmak anlamına gelen *любодеть* (lyubodeyat); yine gayri resmi cinsel ilişki yani zina anlamına gelen *любодей* (lyubodey); şehvetli anlamına gelen *любосластный* (lyuboslastny); zührevi hastalıklar anlamına gelen *любоэрастные болезни* (lyubostrastnie bolezni) (Vereşçagin, 2001; aktaran Dmitriyeva-Lintovskaya, 2016: 48). Sevgi anlamına gelen *Любовь* (lyubov) sözcüğünden türeyen bu isim, sıfat ve fiil biçiminde dilde kullanılan ifadeler olumlu ve olumsuz anlam özellikleri içermektedir.

Aşk sözcüğünün metaforik kullanımlarında örtük imgeler ortaya çıkmıştır:

1. Aşk nesnedir. Bu, sevgi sözcüğünün anlamını daha zengin ve somut yapmaktadır: büyük aşk (*большая любовь- bolşaya lyubov*), çok aşk (*много любви- mnogo lyubvi*), acı aşk (*горькая любовь- gorıkaya lyubov*).
2. Aşk kişidir. En önemli duygulardan biri olarak sevgi konseptine insan imgesi verilmiştir. Örneğin; kurban aşk (*жертвенная любовь- jertvennaya lyubov*), dokunaklı aşk (*трогательная любовь- trogatelnaya lyubov*), her şeyi fetheden aşk (*всепобеждающая любовь- vsepobejdayuşçaya lyubov*).
3. Aşk; ateştir, güneştir. Bu aşkın yoğunluğunu ifade etmektedir. Ateş gibi, güneş gibi aşk arzu dolu yoğun aşkı ifade etmektedir. Örneğin; aşkla yanmak (*сгорать от любви- sgorat ot lyubvi*), aşk tutkusu (*пыл любви- pıl lyubvi*), parlak aşk (*светлая любовь- svetlaya lyubov*), aşk alevlerin (*любовь вспыхивает- lyubov vsphivaet*).
4. Aşk sıvıdır. Rusçada sevginin arzu ve endişe dolu hali dalga ve suyun kaynaması yoluyla ifade edilir. Örneğin; sıcak aşk (*горячая любовь- gorıçaya lyubov*), aşkın yükselmesi (*прилив любви- priliv lyubvi*), tarif edilemez aşk (*неисскаемая любовь- neisskaemaya lyubov*).
5. Sevgi bitkidir. Bu geştalt, bitkinin büyüme süreciyle ilişkilendirilmiştir. Ayrıca bu imge bir bitki yetiştirmek gibi sevgi yeteneğinin geliştirilebileceğini gösterir. Örneğin; aşk çiçek açtı (*любовь цвела- lyubov tsvela*), aşkın meyvesi (*плод любви- plod lyubvi*), çocuklara sevgiyi aşılacak (*воспитать в детях любовь- vospitat v detyah lyubov*) (Syue, 2020: 43). Aşka ve sevgiye dair bu metaforik kullanımlar aşkı ve sevgiyi somutlaştırmıştır.

Rus toplumunda aşka ve sevgiye ciddi bir yaklaşım sergilenmiştir. Konunun önemi “Aşk patates değildir” (*любовь не картошка- lyubov ne kartoşka*) söylemiyle vurgulanmıştır (Boldareva, 2015: 142). Aynı şekilde Rus atasözlerine bakıldığında sevginin, aşkın ciddi ve farklı türlerinin olduğunu görmek mümkündür. Bu çeşitlendirme söz varlığına şu şekilde yansımıştır:

Kardeş sevgisi: “Kardeş sevgisi taş duvarlardan daha kalındır; kardeş sevgisi bir Hıristiyan birliğidir” (*братская любовь пуще каменных стен; любовь братская — союз христианский; bratskaya lyubov puşçe kamennih sten; lyubov bratskaya- soyuz hristianskih*) (Gofman, 2022: 30).

Vatan sevgisi: “Her kuş yuvasını sever”; “Vatan sevgisi ölümden daha güçlüdür” (*всякая птица своё гнездо любит; любовь к Родине сильнее смерти – vsyakaya ptitsa svoe gnezdo lyubit; lyubov k Rodine silnee smerti*) (Gofman, 2022: 31).

Rus atasözlerinde aile hayatının istikrarı için maddi zenginliğin önemine de dikkat çekilmiştir: “Koca karısını sağlıklı; erkek kardeş, kız kardeşini zengin sever. Koca eşini sağlıklı, damat gelini zengin sever”

(муж любит жену здоровую, а брат сестру — богатую; муж любит жену здоровую, а жених невесту — богатую- muj lyubit jenu zdorovuyu, a brat sestru- bogatuyu)(Gofman, 2022: 32).

Sevgiye, aşka dair atasözlerine bakıldığında aşkın sadece mutluluktan ibaret olmadığı tespit edilmiştir. Aşkın beraberinde mutsuzluk getirdiği şu atasözlerinde ifade edilmiştir: “Kuru aşk (platonik) sadece yok eder” (Сухая любовь (платоническая) только крушит- Suhaya lyubov (platoničeskaya) tolko kruşit) (Dal, 2008: 533); “Sevginin olduğu yerde saldırı vardır. Sevdiğin zaman yanarsın” (Где любовь, там и напасть. Полюбив, нагорюешься- Gde lyubov, tam i napast) (Dal, 2008: 534); “Deniz kenarında keder, aşka iki katı” (У моря горе, у любви вдвое- U morya gore, u lyubvi vdvoe); “Sevmemek elde değil ama üzülmemek de mümkün değil” (Нельзя не любить, да нельзя и не тужить- Nelzya ne lyubit, da nelzya i ne tujit) (Dal, 2008: 534); “Kedinin yağı sevdiği gibi sever. Seversin ama mahvedersin” (Любит, как кот сало. И любишь, да губишь- Lyubit, kak kot salo. İ lyubiş, da gubiş) (Dal, 2008: 536); “Sevmek başkasının kederini taşır; sevmek değil kendini ezmek demektir” (Любить- чужое горе носит; не любить-свое сокрушить!- Lyubit- çujoe gore nosit; ne lyubit- svoe sokruşit!) (Dal, 2008: 536). Benzer bir şekilde Türk toplumunda da sevginin salt mutluluktan ibaret olmadığı “Gülü seven dikenine katlanır” atasözüyle formüle edilmiştir. Ayrıca Türk dil dünya görüşünde âşık kişinin gönlünün yaralı olduğu düşüncesi vardır ve bu, “Aşk ağlatır, dert söyler” atasözüyle ifade edilmiştir.

Rus toplumunda aşkın ebedi ve ilahi yönü de vurgulanmıştır. “Sevginin olduğu yerde Tanrı vardır. Tanrı aşktır” (Где любовь, тут и Бог. Бог любовь- Gde lyubov, tut i Bog. Bog lyubov) (Dal, 2008: 532) atasözüyle sevginin ilahi yönüne dikkat çekilmiştir. Aşkın her şeyden önemli olduğu, “Aşkın karşısında hiçbir değer yoktur” (Нет ценности супротив любви- Net tsennosti suprotiv lyubvi) (Dal, 2008: 532) atasözüyle vurgulanmıştır. Aşkın sonsuz olduğu ise, “Aşk bir halkadır ve halkanın sonu yoktur” (Любовь - кольцо, а у кольца нет конца- Lyubov- koltso, a u koltsa net kontsa) (Dal, 2008: 533) ifadesiyle belirtilmiştir. Türk toplumunda da aşk ve sevgi, tüm olgulardan önce gelmektedir. “İki gönül bir olunca samanlık seyran olur” atasözü bu düşüncüyü kanıtlamaktadır.

Sevginin, aşkın görmek eylemiyle ve göz organıyla yakından ilişkisi dikkat çekmektedir. Türkçemizde yer alan “Aşkın gözü kördür” atasözüyle birebir aynı olan “Aşkın gözü kördür. Aşk hiçbir şey görmez” (Любовь слепа. Любовь ни зги не видит- Lyubov slepa. Lyubov ni zgi ne vidit) bunlardan biridir. “Aşk gözlerde başlar. Gözlerle âşık olunur” (Любовь начинается с глаз. Глазами влюбляются- Lyubov naçinaetsya s glaz. Glazami vlyublyatsya) (Dal, 2008: 532) atasözlerinde aşkın aklın önüne geçtiği ve aşkın gözlerde başladığı vurgulanmıştır. Yine, “Kişinin sevdiği herkesten daha tatlıdır” (Милее всего, кто любит кого- Milee vsego, kto lyubit kogo) (Dal, 2008: 532) atasözü Türkçedeki “Gönül kimi severse güzel odur” ifadesiyle benzerlik taşımaktadır.

Birine sınırlılaşmak âşık olmak, çok sevmek anlamında, “Suratıma kurum yapışmış gibi âşık oldum” (Влюбился, как сажа в рожу влипился- Vlyubilsya kak saja v roju vlepilsya); “Bir farenin kutuya düşmesi gibi âşık oldum” (Влюбился, как мышь в короб ввалился- Vlyubilsya, kak miş v korob vvalilsya) (Dal, 2010: 24) atasözleri kullanılır. Sevgiye dair Rusça atasözlerine genel olarak değerlendirildiğinde aşkın sınırı olmadığı, mutluluk getirmekle birlikte mutsuzluk getirdiği de, aşkın mantığa yenik düştüğü çıkarımı yapılabilir.

Rusça Deyimler Sözlüğüne bakıldığında sevilen biri için kullanılan, birini çok sevmek anlamında kullanılan deyimler olarak sınıflandırılabilir. Sevilen biri için kullanılan deyimler:

Sadece penceredeki ışık (Только и свету в окне (в окошке) что- Tolko i svetu v okne (v okoşke) çto)

Sadece bir mumda balmumu (Только и воску в свечке что- Tolko i vosku v sveçke çto)

Göze barut gibi (как порох (как порошинка) в глазу- kak poroh (kak poroşinka) v glazu)

Parlak şahin (сокол ясный (ненаглядный)- sokol yasny (nenaglyadny) (Biriş-Mokienko vd. 2009: 88)

Birini çok sevmek anlamında kullanılan deyimler:

Hafızasız olmak (Быть без памяти- Bit bez pamyatı)

Akılsız olmak (быть без ума- bit bez uma)

Nefes almamak (Не надыхаться- Ne nadişatsya) (Biriş-Mokienko vd. 2009: 88)

Sırlıklam âşık olmak (Влюбляться/ влюбиться по уши- Vlyublyatsya/ vlyubitsya po uşı) (Biriş-Mokienko vd., 2009: 146)

Kafasını kaybetmek (потерять голову- poteryat golovu) (Molotkov, 1986: 474)

Kalbini vermek (отдавать/ отдать сердце- otdavat/ otdat serdtse) (Biriş-Mokienko vd., 2009: 146).

Aşkı sevgisini itiraf etmek anlamında ise kalbini açmak (открывать сердце- otrıvat serdtse) (Molotkov, 1986: 303) deyimini kullanılmaktadır.

Birinin aşkı için zalim, bencil ve yıkıcı olması anlamında ise, “kurdun kısrağı sevmesi gibi sevmek” (Любить как волк кобылу- Lyubit kak volk kobılu) (Biriş-Mokienko vd., 2009: 88) deyimini kullanılmaktadır. Sevgili ve metres anlamında ise ev arkadaşı (друг дома- drug doma), aile dostu (друг семьи- drug semi) (Biriş-Mokienko vd., 2009: 88) deyimleri kullanılmaktadır.

Sevgiye dair deyimler bazında çok sevmek akılsız olmakla ya da başını kaybetmekle ilişkilendirilmiştir. Bununla birlikte aşk ve sevgili ışıkla imgelendirilmiştir.

#### 4. Sonuç ve öneriler

Rus kültüründe sevgi ve aşk; gerçek aşk ve yalan aşk, ilahi aşk ve dünyevi aşk, yasal olan ve günah olan aşk şeklinde sınıflandırılmaktadır. Bununla birlikte sevgi konsepti kendi içinde kardeş sevgisi, anne sevgisi vb. şeklinde kategorize edilebilir.

Sevgi, aşk konseptinin şekillenmesinde erken dönemlerden itibaren Hıristiyan fikirleri etkin olmuştur. Tanrı'nın aşk olduğu belirtilmiştir. Rus dil bilincinde sevgi konsepti duygusal, mistik, melankolik, acı bir deneyim olarak algılanmaktadır. Aşka ciddi bir yaklaşımın sergilendiği Rus kültüründe sevgi konsepti çerçevesinde uçarılığa ve laubaliliğe karşı çıkmıştır.

Rus kolektif bilincinde sevgi konsepti içeriğinde olumlu duygularla birlikte olumsuz duygular da barındırmaktadır. Sevgiye dair atasözleri ve deyimler temelinde sevginin mutlulukla birlikte acı ve üzüntü getirdiği, aşkın sonsuz oluşu, ilahi aşkın varlığı yargısına ulaşılmıştır. Çok sevmenin akıl ötesi bir olgu olduğu, başını kaybetmek (потерять голову- poteryat golovu), akılsız olmak (быть без ума- bit bez uma) deyimlerinde yansıma bulmuştur. Aynı zamanda sevginin sadece ebedi olarak değil gelip geçici bir duygu olduğu da sözcüklere yansımıştır.

Bu çalışmanın sonucunda aşk ve sevgi konusunu işleyen herhangi bir Rus Edebiyatı yazarının eserlerinden yola çıkarak söz konusu yazarın sevgi ve aşk konseptinin belirlendiği çalışmaların yapılması salık verilebilir. Bununla birlikte farklı dönemlerde yaşamış yazar veya şairlerin çalışmalarından esinlenerek sevgi konseptinin dönemselsel olarak nasıl ivme kazandığı ve değişim gösterdiğine dair karşılaştırmalı çalışmaların yapılması önerilebilir.

**Kaynakça**

- Birih, A.K., Mokienko, V. M. & Stepanova, L. İ. (2009). *Slovar Frazеologičeskih Sinonimov Russkogo Yazıka*. Moskva: AST-PRESS.
- Boldareva, Y.O. (2015). Lyubov v russkoy yazıkovoy kartine mira. *İnnovatsionnaya nauka*, 10(1), 142-143.
- Dal, V. İ. (2008). *Poslovitsı russkogo naroda*. Moskva: AST.
- Dal, V. İ. (2010). *1000 russkih poslovits i pogovorok*. Moskva: RİPOL Klassik.
- Dmitriyeva, N. M. & Lintovskaya, Y. M. (2016). Etiçeskiy smısl kontseptı “Lyubov” v russkoy yazıkovoy kartine mira (na materiale slovarey XI-XIX vekov). *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta*, 7(195), 44-49.
- Gofman, T. V. (2022). Lyubov v russkoy yazıkovoy kartine mira (na primere analiza paremiy). *Vestnik Priamurskogo gosudarstvennogo universiteta im, Şolom-Aleyhema*, 2(47), 30-36.
- Karasik, V. İ. (2002). *Yazıkovoy krug: liçnost, kontseptı, diskurs*. Volgograd: Peremena.
- Kojevnikova, M. A. & Varfolomeyeva, N. S. (2022). Kontsept “Lyubov” v kartinah mira angliyskogo i russkogo yazıkov. *Vestnik Rossiyskogo Novogo Universiteta, Seriya: Çelovek v Sovremennom Mire*, 3, 45-54.
- Litneva, A. & Oblasova, Y. (2016). Konsept “Lyubov” v lirike poeta Zauralya L. V. Terebenina. İçinde 2016 Aktualnie voprosı razvitiya sovremennogo obşçestva sbornik nauçnih statey po materialam I. mejdunarodnoy nauçno- praktičeskoj konferentsii (ss.62-65), Perm: İP Sigitov T.M.
- Molotkov, A. İ. (1986). *Frazеologičeskiy slovar russkogo yazıka*. Moskva: Russkiy Yazık.
- Ojegov, S. İ. (2006). *Slovar Russkogo Yazıka*. Moskva: ONİKS Mir i Obrazovanie.
- Popova, Z. D. & Sternin, İ. A. (2007). *Kognitivnaya Lingvistika*. Moskva: AST Vostok Zapad.
- Solovyeva, T. V. (2008). “Konsept “lyubov” kak otrajenie individualnogo obraza mira (na materiale tvorçestva Konstantina Skvortsova)”. *Vestnik Çelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta*, 23, 121-125.
- Stepanov, Y.S. (2004). *Konstantı: Slovar russkoy kulturi*. Moskva: Akademiçeskiy proekt.
- Syue, B. (2020). “Analiz emotivnogo konseptı “lyubov” v russkom yazıke: lingvokulturoloğičeskiy aspekt”. *Kazanskaya nauka*, 4, 41-44.
- Uşakov, D. N. (1934-1940). *Tolkovny Slovar Russkogo Yazıka (Cilt 2.)*. Moskva: Sov. Entsikl: OGİZ.
- Vorkaçev, S. G. (2004). *Şçastye kak lingvokulturnıy konsept*. Moskva: Gnozis.
- Zotova, Y. (2015). “Konsept “lyubov” v russkom i angliyskom yazıkah”. *Mejdunarodnoy nauçno-issledovatel'skiy jurnal*, 6-2(37), 69-72.

## 88. Viktor Tsoy'un rock şiirlerinde gençlik isyanı ve siyasi eleştiri

Kevser TETİK<sup>1</sup>

**APA:** Tetik, K. (2023). Viktor Tsoy'un rock şiirlerinde gençlik isyanı ve siyasi eleştiri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (36), 1447-1460. DOI: 10.29000/rumelide.1369178.

### Öz

Rock şiiri (рок-поэзия), 1960'lı ve 1990'lı yılları kapsayan dönemde Rus edebiyatında etkisini gösteren bir olgudur. Ortaya çıktığı ve varlığını sürdürdüğü zaman aralığı, Nikita Hruşov'un Buzların Çözülmesi (оттепель, 1953-1964), Leonid Brejnev'in Durgunluk (застой, 1964-1985), Mihail Gorbaçov'un Yeniden Yapılanma (перестройка, 1985-1991) Dönemi gibi Rusya tarihinin kırılma noktalarına denk gelir. Söz konusu edebî türün temsilcileri hem söz yazarı hem şarkıcı hem de gitaristtir. Genellikle toplumsal ve siyasi konulu şiirler yazar, onları besteler, kurdukları rock müziği gruplarıyla konserlerde eserlerini gitar eşliğinde seslendirirler. Güncel olayları sorgulayarak dile getirir ve halkın sesi olurlar. Rock sanatçıları arasında Viktor Robertoviç Tsoy (1962-1990), çağdaşlarına göre nispeten daha fazla ön plana çıkar, sanatı Sovyetler Birliği'nde ve Rusya'da etkili olur. Gençlik dönemi Mihail Gorbaçov'un Perestrojka ve Açıklık (гласность, 1985-1991) politikalarının yürürlükte olduğu yıllara rastlayan Viktor Tsoy, rock şarkılarının önemli bir kısmında toplumsal ve siyasi konuları dile getirir. Rock, protesto edenlerin ve değişim isteyenlerin müziğidir. Genç nesil ise değişime en açık kuşaktır. Çalışmada, Viktor Tsoy'un şiirleri aracılığıyla Sovyetler Birliği politikalarının genç neslin gözünden nasıl değerlendirildiğini çözümlemek amaçlanmıştır. Bu doğrultuda, Tsoy'un şiirleri, tarihsel ve sosyolojik inceleme yöntemleriyle, aynı zamanda yorumlayıcı yaklaşımla incelenmiştir. Sonuç olarak, Tsoy'un şiirlerinin gençlik isyanını ve siyasi eleştiryi cesurca yansıtarak toplumsal değişim ile özgürlük arayışını ifade ettiği, aynı zamanda Sovyet döneminin kısıtlayıcı politikalarına meydan okuyarak gençler arasında önemli bir etki yarattığı tespit edilmiştir.

**Anahtar kelimeler:** Viktor Tsoy, rock şiiri, Sovyet genliği, Sovyetler Birliği siyaseti

### Youth Rebellion and Political Criticism in Viktor Tsoi's Rock Poetry

#### Abstract

Rock poetry (рок-поэзия) is a phenomenon that emerged and had an impact on Russian literature from the 1960s to the 1990s. Its existence coincides with pivotal moments in Russian history, such as Nikita Khrushchev's "thaw" (оттепель, 1953-1964), Leonid Brezhnev's "stagnation" (застой, 1964-1985), and Mikhail Gorbachev's era of "perestroika" (перестройка, 1985-1991). The representatives of this literary genre are not only lyricists but also singers and guitarists. Typically, they write poems centered around social and political themes, create musical compositions to accompany them, and deliver their performances using guitars as part of rock music bands during concerts. They question and discuss contemporary events, becoming the voice of the people. Among rock artists, Viktor Robertovich Tsoi (1962-1990) holds a notably more prominent position compared to his contemporaries, and his art has had considerable influence on both the Soviet Union and post-Soviet Russia. Viktor Tsoi's youth coincided with the years of Mikhail Gorbachev's "perestroika" and

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Anadolu Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Rus Dili ve Edebiyatı Bölümü (Eskişehir, Türkiye), kevsertetik@anadolu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-1611-8594 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 12.08.2023- kabul tarihi: 20.10.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1369178]

"glasnost" (гласность, 1985-1991) policies, and he addresses political and social issues extensively in his rock songs. As known, rock is the music of protesters and those desiring change, characterized by its oppositional nature. The younger generation represents the most receptive social cohort to change. This study aims to analyze how the policies of the Soviet Union were perceived by the younger generation through Viktor Tsoi's poetry. Tsoi's poems have been examined through historical and sociological research methods, as well as through interpretive approaches. The results indicate that Tsoi fearlessly reflects political criticism and youth rebellion in his poetry, expressing societal change and the pursuit of freedom. His poetry and music defy the restrictive policies of the Soviet era and have a significant impact on the youth.

**Keywords:** Viktor Tsoi, rock poetry, Soviet youth, Soviet Union politics

## Giriş

Rock şiiri, ozan/bard şarkısı (авторская/бардовская песня)<sup>2</sup> ile birlikte 1960'lı yıllarda Sovyet edebiyatında ortaya çıkan şarkı liriği (песенная лирика) türlerinden biridir. En parlak dönemi 1980'li yıllar olup 1990'lara kadar varlığını sürdürür. Temsilcileri hem şair hem de şarkıcıdır; sözlerini yazdıkları şiirleri besteler ve onları gitar eşliğinde konserlerinde seslendirirler. Birçoğu rock müzik gruplarının solistidir, kimisi de sadece söz yazarı olarak gruba katkı sunar. Rock şiirinin temsilcileri arasında Boris Grebenşçikov (Akvarium grubu)<sup>3</sup>, Andrey Makareviç (Maşina vremeni)<sup>4</sup>, Viktor Tsoy(Kino),<sup>5</sup> Yuri Şevçuk (DDT)<sup>6</sup>, Vyacheslav Butusov (Nautilus Pompilius)<sup>7</sup>, İlya Kormiltsev, Mihail (Mike) Naumenko (Zoopark)<sup>8</sup>, Aleksey Romanov (Voskresenye)<sup>9</sup> ve Konstantin Kinçev gibi isimler bulunur.

- <sup>2</sup> **Ozan (bard);** şarkılarını kendisi yazan ve gitar eşliğinde söyleyen sanatçısıdır. "Bard" kelimesi, şarkı söyleyen şairlerin eserleri radyoda yayınlanmaya başladığında Rus kültürüne girer. Bard şarkısını konu alan ilk yayınlardan biri *Yunost* radyo istasyonunda gerçekleşir ve esprili "Bardlar ile Minstreller" (Барды и менестрели) adını taşır. Bu isim, dinleyicilere Orta Çağ Avrupası'ndaki gezgin şarkıcı şairleri çağırıştırır, bu nedenle Sovyet entelektüellerinin yaratıcı arayışlarını tanımlamak için bu kelimenin yerleşmiş olması oldukça tuhaftır (Dvortsı i usad'bi, 2013). Bardlar/ozanlar, şarkıları genellikle başka enstrümanlar olmadan akustik gitar eşliğinde seslendirirler. Ozan şarkısının ayırt edici özellikleri, müziğin, sözlerin ve icra edenin aynı kişide birleşmesi, gitarla eşlik, metnin müzikten önemli olmasıdır. Temsilcileri arasında Bulat Okucava, Vladimir Visotski, Aleksandr Galıç gibi ozanlar bulunur.
- <sup>3</sup> **Группа «Аквариум»** 1972 yılında Leningrad'da kurulan ve bugün hâlâ varlığını sürdüren bir rock grubudur. Lideri ve tek daimî üyesi, grubun repertuarındaki şarkıların büyük çoğunluğunun bestecisi olan Boris Grebenşçikov'dur. Günümüzde grup aktif olarak turneye çıkmakta ve düzenli olarak yeni albümler kaydetmektedir (Reproduktor, *Akvarium*).
- <sup>4</sup> **Группа «Машина времени»;** 1969 yılında Andrey Makareviç ve Sergey Kavagoe tarafından Moskova'da kurulan, SSCB rock müziğinin öncülerinden biri olan rock grubudur. Zamanla Aleksandr Kutikov, Yevgeni Margulis, Pyotr Podgorodetski gibi müzisyenler gruba dâhil olurlar. Çok sayıda bestecisinin bulunması nedeniyle grubun türü eklektiktir, bu sebeple temsilcileri klasik rock, rock'n roll, blues ve ozan müziği türünde eserler verir. Grubun repertuarındaki şarkıların büyük çoğunluğunun yazarı Andrey Makareviç'tir. Maşina Vremeni, Rus rock tarihinin en önemli gruplarından biri olarak kabul edilir (Reproduktor, *Maşina vremeni*).
- <sup>5</sup> **Группа «Кино»;** Viktor Tsoy'un liderliğindeki 1980'li yılların en popüler Sovyet rock gruplarından biridir. Grup, 1981 yazında Leningrad'da kurulur ve ilk adı Garin ve Hiperboloidler'dir (Гарин и гипербоиды). Bir yıl sonra Kino ismini alır. Katılımcıları arasında Aleksey Rıbin, Viktor Tsoy ve Georgi Kasparyan gibi isimler bulunur. Grubun tüm şarkılarının yazarı ve lideri olan Viktor Tsoy'un 1990 yılında ölmesiyle birlikte grubun faaliyetleri sona erer (Reproduktor, *Gruppa Kino*).
- <sup>6</sup> **Группа «ДДТ»;** "DDT", 1980 yılında Ufa'da kurulan bir Rus rock grubudur. Lideri ve tek daimî üyesi şair, besteci, sanatçı, oyuncu ve yapımcı Yuri Şevçuk'tur. Grubun tüm şarkılarının yazarı olan Şevçuk, 1986 yılında Leningrad'a taşınır. 1987'nin başlarında Leningrad merkezli DDT, çıkış yaparak daha fazla ünlenir (Reproduktor, *DDT*).
- <sup>7</sup> **Группа «Наutilus Pompilius» (Nautilus Pompilius);** Resmî olarak 1982 yılında Mimarlık Enstitüsü öğrencileri Vyacheslav Butusov ve Dmitri Umetski liderliğinde Sverdlovsk (Yekaterinburg) şehrinde kurulan rock grubudur. Zaman içinde grubun kadrosu birkaç kez değişir ve adı Butusov ile İlya Kormiltsev'in isimleriyle anılmaya başlar. Grup 1997 yılında dağılır (Reproduktor, *Nautilus*).
- <sup>8</sup> **Группа «Зоопарк»;** 1981 yılında Mihail Naumenko tarafından Leningrad'da kurulan bir rock grubudur. Rus rockının atası olarak kabul edilir. Grubun popülaritesi 1980'li yıllarda zirve yapar. 1991 yılında lideri Naumenko'nun ölmesiyle birlikte grubun faaliyetleri sona erer (Reproduktor.net).
- <sup>9</sup> **Группа «Воскресение» (или «Воскресенье»);** Moskova'da kurulan bir rock grubudur. 1979-1994 yılları arasında aralıklarla faaliyet gösterir (Voskreseniye).

Rock şiirinde, rock müziğin enerjik ve isyankâr özellikleriyle şiirin sözcük oyunları, derin anlamlar ve duygusal ifade biçimleri bir araya gelir. Şarkı sözleri, çoğunlukla toplumsal, politik veya duygusal konuları ele alan sert ve etkileyici bir dil içerir. Şiirsel ifade biçimleri, metaforlar, imgeler ve ritmik yapılar rock müziğinin güçlü ve etkileyici melodileriyle birleşir. Rock şiiri, genellikle gençlik kültürüyle ilişkilendirilir. İsyan, özgürlük, aşk, toplumsal adaletsizlik, doğa, evren, geçmiş ve gelecek gibi konuları ele alır. Şarkı sözleri, gençler arasında bir anlamda isyan ve kimlik ifadesi olarak kabul edilir. Söz konusu sanatsal olgu Rusya'da ismiyle müsemmadır. Nitekim Rusçada rok (рок) kötü kader anlamına gelir. Rock müzik, toplumsal ve siyasi konularla yakından ilgilenir. Bu nedenle "sabah gazetede akşam kuplede"<sup>10</sup> ifadesi bu tür için de geçerlidir (Rıbin, 2013, s. 102). Temsilcileri, sadece toplumsal ve siyasi mesajlarıyla değil konserlerindeki sıra dışı giyim tarzlarıyla da dikkat çekerler.

Rock şiirinin önde gelen temsilcilerinden biri olan Viktor Tsoy, 21 Haziran 1962 tarihinde Leningrad'da (St. Petersburg) doğar. Rus anne ile Koreli bir babadan dünyaya gelen Tsoy çocukluğundan beri sanatla ilgilenir; iyi resim çizer ve ahşaptan heykeller yapar. Aynı zamanda müzikle ilgilenir. İlkokul beşinci sınıftayken ailesi ona ilk gitarını hediye eder. Rock tutkusu nedeniyle derslerini ihmal eden Tsoy, 1978 yılında Serov Sanat Okulu'ndan atılır (Kuropatkina, 2011, s. 200). 1981 yılında Kino (Кино) adlı müzik grubunu kurar. Grubun ilk üyeleri Yuri Kasparyan ve Aleksey Rıbin'dir. Zamanla Kino, Sovyetler Birliği'ndeki bağımsız müzik hareketinin önde gelen gruplarından biri hâline gelir. Tsoy, müzik kariyerinde birçok başarıya imza atar. Albümleri büyük satış rakamlarına ulaşır ve Sovyet gençleri arasında popüler olur. Şarkıları Perestroyka Dönemi gençliğinin duygularının ve dünya görüşünün şekillenmesinde önemli rol oynar.

Rus edebiyatında rock şiiri ve Viktor Tsoy'un sanatı ülkemizde yeterince bilinmemektedir. Tsoy'un edebiyat, sanat ve siyasetin iç içe geçtiği şiirlerini çözümlemek, Sovyetler Birliği döneminin toplumsal ve siyasi yapısını, aynı zamanda genç kuşağın yönetime karşı tutumunu anlamak açısından önemlidir. Dolayısıyla bu çalışmada öncelikle 1970'li ve 1990'lı yılları kapsayan döneme damgasını vuran rock şiirinin doğuş zeminini, ekollerini, özelliklerini, temsilcilerini genel hatlarıyla ortaya koymak ve önde gelen temsilcilerinden olan Viktor Tsoy'un şiirlerini gençlik isyanı ile siyasi eleştiri bağlamında ele almak amaçlanmıştır.

### Rus edebiyatında rock şiiri

Rock şiirinin, Rus edebiyatının ayrılmaz bir parçası olduğu ve kendine özgü bir biçimle temsil edildiği anlayışı tüm araştırmacılar tarafından benimsenmemektedir, ancak edebî bir tür olduğu görüşü giderek yaygın hâle gelmektedir. Özellikle İgor Buynov, "rock şiirinin, XIX. ile XX. yüzyılın başındaki Rus edebiyatı geleneklerinin bir devamı ve ayrılmaz bir parçası olduğunu" savunur (2010, s. 11). Olga Borisova rock şiirini, Bronz Çağı Rus şiirinin bir fenomeni olarak değerlendirir (2010, s. 154). Araştırmacıya göre "Bronz Çağı şiir paradigmasının bir yeniliği olan rock, şiir bilincini ve genel olarak sanat kültürünü etkileyen bir olgudur. XX. yüzyılın başlarındaki alt kültür oluşumları (sembolizm, fütürizm) gibi, Rus rockı da özel bir dünya görüşü olarak yorumlanır" (2010, s. 155). Tatyana Kojevnikova ise rock şiirini "şarkı lirliğini yayma yöntemlerinden biri" olarak görür (Kojevnikova, 2012, s. 64).

<sup>10</sup> "Sabah gazetede akşam kuplede" «утром в газете, вечером в куплете»; son derece güncel bir konuyu nazım biçiminde bir sözle ele alan şarkı, humoresque, dizi, film gibi sanat eserleri hakkında söylenen deyimdir (kartaslov.ru).

Bir fenomen olarak rock şiiri, 1990'lı yıllarda ciddi bir şekilde incelenmeye başlanır ve Lomonosov Moskova Devlet Üniversitesi, Filoloji Fakültesi'nin ders programına "Rusça Rock Şiiri" («Русскоязычная рок-поэзия») adlı ayrı bir seminer dersi eklenir (Osmolovski & Osmolovskaya). 1998 yılından beri Rus rock şiirinin poetikası sorunlarına adanan *Rus Rock-Şiiri: Metin ve Bağlam (Русская рок-поэзия: текст и контекст)* adlı bilimsel bir dergi yayımlanmaktadır. Günümüz Rus filolojisinde rock şiiri, tezlerin, makalelerin ve monografilerin araştırma konularından biridir.

Rus rock şiirine ilham veren Batı rock müziği, ilk olarak ABD ve İngiltere'de gelişim gösterir. Eddie Cochran, The Beatles, Chuck Berry, Elvis Presley, The Rolling Stones, The Kings, Jim Morrison, Led Zeppelin gibi Batılı rock müzisyenlerinin ve gruplarının şarkıları, Sovyet gençleri arasında özgürlük ve isyan hissi uyandırır ve toplumda gizli bir kültürel devrimin fitilini ateşler. Böylece Sovyet rock müziği, Batı rock kanunlarından, estetiğinden, geleneklerinden ve mitolojisinden etkilenir. Sovyet gençliği, Batı rock müziğini dinleyerek ve çalmaya çalışarak yeraltı<sup>11</sup> müzik sahnesini oluşturur. Dilsel, kültürel ve siyasi engeller nedeniyle, Batılı formların tam anlamıyla anlaşılması ve yerel sosyo-kültürel duruma uyarlanması 1970'li yılların sonunda gerçekleşir (Dedyuro, 2021, s. 23). 1980'li yıllara gelindiğinde artık onlarca rock müzik grubu vardır.

Savaş ve aşk hakkında basmakalıp müzik bestelerini halka sunan kitlesel pop şarkısıyla bir yüzleşme olarak ortaya çıkan rock müzik, toplumsal gerçekleri, insanların içsel memnuniyetsizliğini, köleleştirilmeyi ve sınırlandırılmışlığı ele alır. 1960'lar ve 1980'ler kuşağı için en korkunç şey, potansiyel duygusunu ve istekleri gerçekleştirmenin tamamen imkânsızlığıdır. Nitekim totaliter rejim, insanların zihinlerini zincirlemeye ve kendi ahlâkî standartlarını dikte etmeye çalışarak toplumda baskıcı bir atmosfer yaratır. Bu baskı, gençleri düşünmeye, sorgulamaya ve eyleme geçmeye yönlendirir. Durgunluk Dönemi'nin sözde istikrarı ise bu kuşakta gerçekliğe karşı şüphe ve güvensizlik duyguları uyandırır. Bunun sonucunda, ateist fikirlerin toplumdaki hâkimiyetini, içsel arayışı ve düşünme ihtiyacını güçlendirir (Borisova, 2010, s. 155). Siyasi kısıtlamalar ve toplumsal baskı altında olan gençler için rock müzik hem bir kaçış hem de bir ifade biçimi olur. Sovyet gençleri, müzik aracılığıyla düşüncelerini ve duygularını özgürce ifade etme fırsatı bulur. Böylece, Sovyetler Birliği'nde rock müzik, gençler arasında etkili bir direniş aracına dönüşür.

Rock şiirinin gelişimine katkıda bulunan unsurlardan biri de altmışlar dönemine duyulan özel ilgidir. Bu ilgi, rock şairlerinin çocukluk dönemlerinin Buzların Çözülmesi'ne denk gelmesinden kaynaklanır (Nejdanova, 1998, s. 44). Bu dönemdeki edebî ve müzikal etkileşim, Rus rock müziğinin tarz ve içerik açısından zenginleşmesine katkı sağlar. Sovyet döneminin zorlu koşulları altında şekillenen Rus rock müziği, büyük ölçüde Rus ve Sovyet şarkı geleneğine dayanır. Ozan şarkısı, kitle şarkısı, kuple, romans, halk şarkısı gibi geleneksel türlerden etkilenir. Bu dönemde (1970'lerin ortaları), resmî olarak "VIA"<sup>12</sup> ile temsil edilen ve teyp kayıtları şeklinde yayılan "yeraltı" müziğinden oluşan iki ana tür ortaya çıkar. Teyplerin geniş çapta yaygınlaşması Rus rock müziğinin etki alanını genişletmesine ve birçok hayran kazanmasına olanak sağlar (Dedyuro, 2021, s. 23).

<sup>11</sup> **Андеграунд**; Sovyet döneminde "yeraltı" sözcüğü, yetkililer tarafından resmî olarak tanınmayan edebî ve müzikal eserleri tanımlamak için kullanılır. Kötü şöhretli "samizdat" (resmî izinler alınmadan el altından çoğaltılan) ürünü eserlerin, mevcut rejime muhalefet olarak yapılan edebî ve sanatsal faaliyetlerin hepsi yeraltı olarak adlandırılır (Sobkova).

<sup>12</sup> **ВИА (Вокально-инструментальный ансамбль)**; Vokal ve Enstrümantal Topluluk, 1960'lı-1980'li yıllarda Sovyetler Birliği'nde devlet tarafından tanınan profesyonel ve amatör müzik gruplarının resmî adıdır. Sovyet döneminde "VIA" terimi, "müzik grubu" terimiyle eş anlamlıdır (yabancı bir grup için bile kullanılabilir), ancak zamanla Sovyet rock, pop ve folk gruplarıyla ilişkilendirilir (FB.ru).



Altmışlı yılların ozan şiiri, rock şiirini besleyen önemli bir kaynaktır. Rus rock müziği, ozan şiirinden “kuple-nakarat” yapısını ödünç alır. Özel imgesel bir dil kullanır. Rock şarkıları, amıştırmalar (imalar), alegoriler ve metaforlarla doludur. Bu durum, şarkıların anlaşılmasını hem zorlaştırır hem de onları dinleyiciler için daha ilginç hâle getirir, dinleyicileri yeni anlamlar aramaya yöneltir. Pop türündeki şarkıların geleneksel metin içeriği abartılı duygusallık, standart romantik klişeler vb. ile nitelendirilirken rock şiiri samimiyet ve doğruluk ile öne çıkar (Dedyuro, 2021, s. 23-24). Rock müziğinin şiirsel ve anlamlı içeriği, dinleyicilerin kendilerini ifade etmelerine ve müziğin mesajları üzerinde düşünmelerine olanak sağlar. Bu da rock müziğini popüler kültürel bir akım hâline getirir.

Bir fenomen olarak rock şiiri, 1970'lerin ortasında ve özellikle ikinci yarısında kendinden söz ettirmeye başlar. Zamanla üç ekol oluşur: önce Moskova daha sonra Leningrad, üçüncü olarak ise Sverdlovsk (Yekaterinburg) rock ekolü ortaya çıkar. Moskova'daki en ilginç gruplar, Maşına vremeni ve belirgin bir varoluşçu şiirselliğe sahip olan Voskresenye'dir. Sovyet rock şiirinin ikinci doğuş yeri olan Leningrad, kısa süre içerisinde rock şiirinin merkezi hâline gelir. Leningrad ekolünün temsilcileri arasında Mihail (Mike) Naumenko, Viktor Tsoy, Yuri Şevçuk ve Konstantin Kinçev gibi isimler bulunur (Krementsov, 2005, s. 390). Gruplardan birinin adının Diriliş (Voskresenye) olması tesadüf değildir. Bu isim, kültürel ve politik bağlamla, aynı zamanda dönemin ruhsal ve manevi boyutuyla bağlantılı olarak sembolik bir nitelik kazanır, çünkü “voskresenye”, metafizik anlamda “yeniden doğuş” ve “hayata dönüş” olarak algılanır (Borisova, 2010, s. 155). Bu yönüyle “voskresenye”, dönemin sosyal, kültürel ve ruhsal değişimlerini yansıtan anlamlı bir isimdir.

1980'li yıllarda rock şiiri daha fazla popülerlik kazanır, çünkü bu dönemde Sovyetler Birliği'nde Perestroyka ve Glasnost politikaları uygulanmaya başlanır ve bu da kültürel açıdan nispeten daha özgür bir ortam yaratır. Rock müziğin icrası, bodrumlardan ve apartmanlardan stadyumlara taşınır. Kitle iletişim araçlarına erişim sağlayan rock müzik mücadele ve protesto şarkılarına dönüşür. Rock grupları, popüler müziğin ötesinde daha politik ve eleştirel içeriklere sahip şarkılar söylemeye başlar. Bu dönemde Viktor Tsoy ve Kino grubu büyük bir etkiye sahiptir. Tsoy, eleştirel ve isyankâr şarkılarıyla özellikle gençleri tesir altına alır.

Rock şairinin isyankâr ruhu, romantizm akımının temel fikirlerine yakındır. Bu nedenle rock şarkılarında, kendi yetenekleriyle gurur duyan, bağımsız, sınırsız ve değerli olmayı arzulayan, bundan dolayı özgürlüğüne düşkün, toplumun kısıtlayıcı kurallarına karşı durmak isteyen bireyler yüceltilir (Yakuşin, 2001, s. 24). Çağdaş edebiyatın bir akımı olarak rock şiiri, iki dünya fikri, sembolün özel rolü ve ses sanatları gibi bazı sembolizm geleneklerini sürdürür. Aynı zamanda burjuva dünyasına karşı isyan, kentsel temalar, geleceğe yönelme ve eski düzenin çöküşü fikrinin vurgulanması gibi fütürizm ilkelerini uygulamaya devam eder (Buynov, 2010, s. 15).

Rus rock müziğinde protesto, iç ve dış çatışma şeklinde kendini gösterir. Lirik kahramanlar içsel krizler yaşarlar, yaşamın anlamını ararlar ve değer seçimleri yaparlar. Dış çatışmaları ise kuşaklar arasındaki çatışma, ülke, siyaset, kültür veya kabul gören değerlere yönelik memnuniyetsizlik gibi dış etkenlerle ilişkilidir (Çebıkina, 2007, s. 16). Rock şiirinde protesto her zaman çatışma içeren bir biçimde olmayabilir. Aynı zamanda kendi doğrularını ifade etmek, duygu ve düşünceleri aktarmak için de kullanılır.

Araştırmacı Yelena Çebıkina'ya göre felsefi ve sosyokültürel bir olgu olan rock şiirinin toplumsallığı birkaç sebepten kaynaklanmaktadır. Birincisi, rock şairlerinin gençlerden oluşmasıdır. Bu nedenle dış dünyaya açıklık, farkındalık ve duyarlılığa sahip olan rock sanatçıları, çevrenin geri kalmışlığı ve

acımasızlığından duyulan memnuniyetsizliğe ilişkin ifade ve değerlendirmelerde bulunma cesaretine sahiptirler. İkincisi, rock kültürünün zeki ve düşünen bireyleri çekmesidir. Rock şairleri çoğunlukla yüksek eğitilmiş ve Rusya'nın kaderine kayıtsız olmayan insanlardır. Son olarak, Sovyetler Birliği'nin tarihi ve siyasi özellikleri, toplumsal eleştiri ile isyana teşvik eder (Çebikina, 2007, s. 19). Rus rockı, müzik kültürünün sınırlarını aşar; ufkunu genişleterek yalnızca gençlerin değil, aynı zamanda nüfusun farklı kesimlerinin de ilgisini çeker. 1980'li yıllardan itibaren gerçek bir toplumsal güç hâline gelir.

Sovyetler Birliği'nin dağılmasının ardından rock şiiri daha da çeşitlenir ve farklı alt türleri tezahür eder. Alternatif rock, punk rock, metal gibi çeşitli tarzlarda rock müziği yapan gruplar popülerlik kazanır. Bu dönemde Yuri Şevçuk ismi, DDT, Nautilus Pompilius, Splin<sup>13</sup> gibi gruplar öne çıkar. Rock kültürü her zaman ülkenin siyasi yaşamının organik bir parçası olur. Rock konserleri, 1996 yılından bu yana devlete ve yetkililere yönelik protesto ya da desteği ifade eder (Smenova, 2021, s. 277-278).

### Viktor Tsoy'un rock şiirlerinde gençlik isyanı ve siyasi eleştiri

Viktor Tsoy'un müziği, Sovyet döneminin sınırlamalarına karşı özgürlük arayışını ve toplumsal değişimi ifade ederken gençlerin duygusal ve sosyal zorluklarını yansıtır. Özgürlük arayışı, toplumsal kısıtlamalara başkaldırı ve bireysel ifade özgürlüğü gibi konular, gençlik deneyimlerini anlatan şarkı sözlerinde sık sık vurgulanır. Tsoy, şarkılarında Sovyet dönemindeki toplumsal adaletsizlikler ile politik sistemin eleştirisine yer verir. Şarkılarının sözleri, dinleyicileri düşündürerek toplumsal bilinçlenmeye teşvik eder. Tsoy, müzisyen kimliğinin yanı sıra aktör olarak da ünlenir. Alt metni politik ve sosyal mesajlarla örülü olan şarkıları, oynadığı filmlerin izleyici üzerindeki etkisini güçlendirir.

Araştırmacı Darya Dedyuro'ya göre, Rus rock müziğinin hızla artan ünü ve Viktor Tsoy'un şarkılarının ülke çapında sevilmesi iki ana faktöre bağlıdır. Birincisi, rock şarkı sözlerinin halka daha yakın ve anlaşılır hâle gelmesidir. Bu durum, rock müziğinin gölgeden çıkmasına ve dinleyici sayısının önemli ölçüde artmasına olanak sağlamıştır. İkincisi, Tsoy'un çalışmalarının protest ve ajitasyonel<sup>14</sup> doğası, insanların durgun siyasi süreçlerden duydukları memnuniyetsizliği ifade etme ihtiyacını karşılamıştır. Bu nedenle Tsoy'un eserlerindeki ana figür, protesto eden insandır (Dedyuro, 2021, s. 29).

Tsoy, erken dönem sanatında çoğunlukla sorular sorar, gelecekte izlenmesi gereken yolun ana hatlarını çizer. İlk eserlerinde, geç dönemden farklı olarak toplumu harekete geçmeye çağırır. Etrafındaki dünyanın kusurlarını alaya alır. Geç dönem sanatında ise toplumun eksikliklerini ortadan kaldırmak için çözümler bulur. Tsoy'un lirik kahramanının dünya görüşünün evrimini, zihinsel olgunlaşmasını metinlerde "ben" ve "biz" şahıs zamirlerine bakarak anlamak mümkündür. İlk eserlerinden son çalışmalarına doğru "ben" zamininin kullanım sıklığı azalırken "biz" in kullanımı artar. Diğer bir deyişle, şarkılarında bireycilik azalırken toplumsalcılık artar. Tsoy'un toplumsal konulu şarkıları melankolik ve felsefi bir içeriğe sahiptir. Onu ünlü yapan da budur (Abdirov, 2021, s. 65-66).

1985 yılının başlarında bestelediği ve 1989 yılında "Son Kahraman" («Последний герой») adlı albümüne dâhil ettiği *Değişim (Перемен!)* şarkısında Viktor Tsoy sıklıkla "biz" zamirine yer verir. Nitekim söz konusu şarkı toplumsal bir nitelik taşır. Şarkıda Tsoy, Sovyetler Birliği'nin son yıllarına denk gelen Mihail Gorbaçov'un Perestroyka Dönemi'nde, gençlerin umutsuzluğuna ve toplumsal değişim taleplerine değinir. Başlıhtaki ve dizelerindeki "değişim" kelimesi şarkının ana temasıdır. Bu sözcüğün sürekli tekrar edilmesi, değişim isteğinin ve talebinin ne kadar güçlü olduğunu vurgular. Tsoy,

<sup>13</sup> *Группа «Сплин»*; 27 Mayıs 1994 tarihinde St. Petersburg'da kurulan Rus rock grubudur. Daimî lideri grubun repertuarındaki çoğu şarkının yazarı olan Aleksandr Vasilyev'dir (Reproduktor, *Splin*).

<sup>14</sup> **Ajitasyonel**; Kişinin ruhsal gerginliğini dışa vururken etrafına karşı saldırgan bir tutum sergilemesidir.

toplumda meydana gelen değişimlerin yetersiz olduğunu, gençlerin geleceğine dair umutsuzluk yaşadıklarını ve daha büyük değişikliklere ihtiyaç duyduklarını ifade eder:

“Değişim” talep ediyor kalplerimiz.  
 “Değişim” talep ediyor gözlerimiz.  
 Gülüşümüzde ve gözyaşlarımızda,  
 Ve damarların atışında:  
 “Değişimi! Biz değişimi bekliyoruz!”<sup>15</sup>

«Перемен! – требуют наши сердца.  
 Перемен! – требуют наши глаза.  
 В нашем смехе и в наших слезах,  
 И в пульсации вен:  
 «Перемен! Мы ждем перемен!» (Ribin, 2000, s. 15)

Viktor Tsoy'un *Değişim* adlı rock şarkısı, Sovyetler Birliği'nde ve sonrasında halkın değişim isteğinin sembolü hâline gelir. Şarkının hafızalara kazınması Sergey Solovyov'un yönetmenliğini üstlendiği Perestroyka'nın sembolü olan 1987 yapımı *Assa (Acca)* filmi sayesinde gerçekleşir. Kino grubu üyelerinin de rol aldığı filmin final sahnesinde siyahi Vitya, restoran grubuna yeni bir müzisyen getirir. Bu kişi Viktor Tsoy'dur. Restoran yöneticisi ona sahne ve eğlence sektöründeki kurallar hakkında detaylı bilgi verirken Tsoy, kadının konuşmasının bitmesini beklemeden kalkar ve sahneye çıkar. Arkadaşlarıyla birlikte *Değişim* adlı şarkısını söylemeye başlar. O, şarkı söylerken sahne değişir. Kino'nun şarkıyı artık restoranda değil, tıklım tıklım dolu olan bir konser alanında çaldığı görülür. Perestroyka'nın yürürlüğe girmesiyle, ülkede sert değişimler yaşanır, herkes daha cesur olur ve yetkilileri eleştirmeye başlar. Böylece sahnede çalan şarkı, değişim isteyen 80'ler kuşağının marşı hâline gelir. *Eho Moskvi*<sup>16</sup> radyo programında konuşan Mihail Gorbaçov, Perestroyka'nın tam anlamıyla Tsoy'un şarkısıyla başladığını söyler (Sidorçik).

Viktor Tsoy, verdiği röportajlarda “siyasete karşı her zaman böyle aşağılayıcı bir tavrımız oldu”, “Politikayla pek ilgilenmiyorum ama herkes gibi ben de normal bir hayat yaşamak istiyorum” der (Kalgın, 2015, s. 182). *Değişim*'i “protesto şarkısı”, kendisini ise değişim savaşçısı olarak görmediğini sürekli olarak vurgular. Tsoy, her ne kadar şarkılarının politik mesajlar içermediğini dile getirse de Mihail Gorbaçov'dan başlayarak aralarında Birleşik Rusya Devlet Duması Milletvekili Yevgeni Fyodorov'un da bulunduğu bazı Rus siyasetçiler Tsoy'un şiirlerini politik bulur. Nitekim, Gorbaçov'un Glasnost politikası, açıklığı ve basın özgürlüğünü hedeflese de amacına ulaşamaz (Kurt, 2021, s. 1358). Sansür ve kısıtlamalar nispeten devam eder. Bu nedenle Viktor Tsoy'un şiirlerinin içeriği konusundaki röportajlarının tam bir ifade özgürlüğü ortamında verilmediği unutulmamalıdır.

Viktor Tsoy'un 1988 yılında “Kan grubu” («Группа крови») albümüne giren *İlerlemeye Devam Edeceğiz Biz (Дальше действовать будем мы)* adlı rock bestesinin dizeleri sosyo-politik alt metne sahiptir. Protest müzik türündeki şarkının sözleri, politik ve toplumsal bağlamlara işaret ederken aynı zamanda gençlik isyanı ve değişim talepleri de içerir. Şarkıda kişi zamirleri (biz/bize) tekrarlanır.

<sup>15</sup> Şiir alıntıları, Rusçadan Türkçeye makalenin yazarı tarafından çevrilmiştir.

<sup>16</sup> *Эхо Москвы (Moskova'nın Yankısı)*; Moskova'da bulunan Rusya'nın en eski (1990'lı yıllardan beri) ve en popüler radyo istasyonlarından biridir.

Şarkının kahramanları, zorlu koşullarda ve acımasız bir ortamda doğup büyüyen bir nesildir, bu nedenle iktidarın devrilmesini, aynı zamanda eylem ve düşünce özgürlüğünün sağlanmasını talep eder. Değişimin ve yeni bir siyasi sistemin özlemini çeker. Şarkı, gençleri iç ve dış engellerin üstesinden gelmeye, yaşamları için harekete geçmeye ve sorumluluk almaya teşvik eder (Mihailçi, 2018, s. 249):

Biz yeni mahallelerin dar apartmanlarında doğduk,  
Biz aşk için verdiğimiz savaşlarda masumiyetimizi kaybettik.  
Giyisilerimiz artık başladı bize dar gelmeye,  
Bizim için diktirdiğiniz giysiler,  
Ve işte biz buradayız, size söylemek için geldik, bundan sonra...  
İlerlelemeye devam edeceğiz biz!

Мы родились в тесных квартирах новых районов,  
Мы потеряли невинность в боях за любовь.  
Нам уже стали тесны одежды,  
Сшитые вами для нас одежды,  
И вот мы пришли сказать вам о том, что дальше...  
Дальше действовать будем мы! (Rıbin, 2000, s. 60)

Şarkının başlığında ve nakaratında yer alan “İlerlelemeye devam edeceğiz biz” cümlesi, toplumdaki mevcut durumu sorgulayan ve gençlerin potansiyelini vurgulayan bir başkaldırı çağrısıdır. Şarkı, gençlerin değişim, ilerleme ve gelecekte daha iyi bir dünya yaratma isteğinin altını çizer. Sınırları aşma ve daha büyük bir dünyayı keşfetme arzusunu, özgürlük ve bağımsızlık arayışını yansıtır:

Biz karşıdaki evin pencerelerinden daha ötesini görmek istiyoruz.  
Biz yaşamak istiyoruz. Biz kediler kadar dirençliyiz.  
Ve şimdi biz talep etmeye geldik haklarımızı.  
Eveet! Trençkotların hıştırtısını duyuyorsun, bu bizim!

Мы хотим видеть дальше, чем окна дома напротив  
Мы хотим жить. Мы живучи, как кошки.  
И вот мы пришли заявить о своих правах.  
Да-а-а! Слышишь шелест плащей – это мы! (Rıbin, 2000, s. 60)

Viktor Tsoy'un 1982 yılında “45” adlı albümüne giren *Aylak Adam 1 (Бездельник 1)* şarkısı gençlik döneminde hissedilen boşluğu, umutsuzluğu ve düşünsel karmaşıklığı ifade eden derin bir iç monologdur. Eserde Tsoy, Sovyet gençlerinin yaşadığı yalnızlık, kimlik sorunları, kaybolmuşluk ve umutsuzluk gibi konular ele alır. Şarkının başında lirik kahraman, yalnız olduğunu, ne yapacağını bilmediğini, toplumda kendini gereksiz hissettiğini ve kimlik sorunları yaşadığını dile getirir:

Geziyorum. Tek başıma geziyorum.  
Bundan sonra ne yapacağımı bilmiyorum.  
Evde değil. Kimse evde değil.  
Gereksizim, bir hurda yığını gibi.

Гуляю. Я один гуляю.

Что дальше делать я не знаю.

Нет дома. Никого нет дома.

Я лишний, словно куча лома (Ribin, 2000, s. 14)

Bilindiği üzere, rock kahramanının trajik kaderi, onu dünyadan soyutlanmaya, kalabalığın içinde kaybolmaya ve kendini kaybetmeye götürür. Bu yönüyle rock şiiri, romantizm ve neoromantizmle benzerlik gösterir. Şarkıda tekrarlayan “ben bir aylak adamım” ifadesi, lirik kahramanın hayatının anlamını ve amacını kaybettiğini vurgular:

Ben bir aylağım, ah, anne, anne,

Ben bir aylağım, ah...

Ben bir aylağım, ah ah, anne, anne.

Kalabalığın içinde samandaki iğne gibiyim.

Ben yine hedefi olmayan bir adamım.

Я бездельник, о-о, мама, мама,

Я бездельник, у-у...

Я бездельник, о-о, мама, мама.

В толпе я как иголка в сене.

Я снова человек без цели. (Ribin, 2000, s. 14)

Tsoy'un 1982 yılında “45” albümüne giren *Aylak Adam 2 (Бездельник 2)* adlı şarkısının ana konusu da aynı şekilde lirik kahramanın iç sıkıntıları, yalnızlık hissi ve hayatının anlamsızlığıdır. O, kendini ve toplumu sorgulayan içten bir anlatımla yaşamındaki monotonluğu dile getirir:

Değilim bütün gün evde,

Meşgulüm aylıklıkla, oynamakla kelimelerle.

Her sabah hayata yeniden başlıyorum.

Ve hiçbir şeyi anlamıyorum.

Нет меня дома целыми днями,

Занят бездельем, играю словами.

Каждое утро снова жизнь начинаю.

И ни черта ни в чем не понимаю. (Ribin, 2000, s. 16)

Şarkının ilerleyen bölümlerinde, lirik kahramanın sözleri kendi iç dünyasının karmaşıklığını ve iç çatışmalarını yansıtırken, toplumun beklentileri ile başa çıkmak ve kendi öz benliğini korumak arasındaki çelişkiyi ifade eder. Aynı zamanda, topluma karşı yabancılaştığını ve kendini anlamlandırmakta güçlük çektiğini dile getirir:

Herkes, biri olmak gerektiğini söylüyor.

Ben ise kendim olmak istiyorum.

Artık sadece sinirlenmek bile bana zor geliyor.

Ve ben, kalabalığın içinde kaybolmuş bir şekilde ilerliyorum.

Все говорят, что надо кем-то становиться.

А я хотел бы остаться собой.

Мне стало трудно теперь просто разозлиться.

И я иду, поглощенный толпой. (Rıbin, 2000, s. 16)

Tsoy, *Aylak Adam 2* adlı şiirinde ele aldığı gençlikteki varoluşçuluk sorunsalına Garin ve Hiperboloidler (Kino'nun ilk adı) grubunun ilk kayıtlarından olan *Baba (Папа)* adlı şarkısında da yer verir. Şarkının nakaratında lirik kahraman, kimse olmak istemediğini ve henüz yirmi yaşında olduğunu vurgular. Gençlik enerjisini bir işte çalışarak ve monoton bir hayat sürerek harcamak istemez, ancak toplumun beklentilerinin de farkındadır, o nedenle şarkının son nakaratında “Kimse olmak istemiyor. Baba, oğlun kimse olmak istemiyor, onu öldürmek gerekiyor” sözlerini tekrarlar:

Baba, oğlun kimse olmak istemiyor. Baba, oğlun kimse olmak istemiyor.

Baba, oğlun kimse olmak istemiyor. Baba, oğlun kimse olmak istemiyor.

Benim için nerede ve ne işte çalıştığım önemli değil, ne zaman ve ne yiyeceğim de,  
Uyanıp uyanmayacağım da umurumda değil, oysa henüz sadece yirmi yaşındayım.”

«Папа, твой сын никем не хочет быть. Папа, твой сын никем не хочет быть.

Папа, твой сын никем не хочет быть. Папа, твой сын никем не хочет быть.

Мне все равно работать где и кем, мне все равно когда и что я съем,

Мне все равно проснись я или нет, а мне еще только двадцать лет. (Rıbin, 2000, s. 157)

Tsoy, *Yeni Yetme (Подросток)* adlı şarkısında ergenlik dönemindeki bir genç üzerinden yaşamın karmaşıklığına, toplumsal değişimlere ve kişisel sorgulamalara odaklanır. Şarkının sözleri, ergenlik dönemini yaşayan bir genç ile onun iç dünyasını yansıtırken toplum baskısına da atıfta bulunur. Şarkıda Tsoy, gençlerin geçmişi değiştirme gücünün olmadığına ve yaşananları geri almanın imkânsızlığına vurgu yapar. Yaşamın hızlı akışına ve ülkede değişen toplumsal yapıya göndermede bulunur. Gençlerin kendini keşfetme sürecinde ve toplumun beklentilerine uygun olmama durumunda hissettikleri çelişkiye değinir:

Geriye bakıyorsun ama neyi geri getirebilirsin ki?

Arkadaşlar birer birer makineler hâline geldi.

Ve artık biliyorsun ki bu nesillerin kaderi.

Ve eğer koşabiliyorsan, bu senin için bir artı.

...

Yağmurdan kaçmaya çalış, eğer içinde ise.

Dışarı çıkma isteğini bastırmaya çalış.

Sen pedagojik bir başarısızlıksın ve sen sadece

Zamanında durdurulmamışsın

Şimdi uyanmak istiyorsun, ama bu bir rüya değil.

Ты смотришь назад, но что ты можешь вернуть назад?

Друзья один за одним превратились в машины.

И ты уже знаешь, что это судьба поколений.

И если ты можешь бежать, то это твой плюс.

...

Попробуй спастись от дождя, если он внутри.

Попробуй сдержать желание выйти вон.

Ты педагогическая неудача и ты просто

Вовремя не остановлен

Теперь ты хочешь проснуться, но это не сон. (Ribin, 2000, s. 155) Tsoy'un 1986 yılında "Gece" («Ночь») albümünde yayımlanan *Biz Dans Etmek İstiyoruz* (*Мы хотим танцевать*) adlı şarkısı, gençlik dönemindeki enerji ve isyanı, toplumun beklentilerine karşı gençlerin duruşunu ve özgürlük arzusunu dile getirir. Şarkı, gençlerin içinde doğdukları dünyayı eleştirir ve onların hayatlarında bırakılan olumsuz izleri vurgular. Toplumsal beklentilerin ve kalıpların gençlerin kimlikleri üzerindeki etkisini ifade eder:

Kalbimiz yeni bir motor gibi çalışıyor.

Biz on dört yaşında her şeyi biliyoruz, bilmemiz gereken her şeyi.

Ve biz, bizim istediğimiz her şeyi yapacağız,

Siz bu dünyayı henüz tam olarak mahvetmemişken!

Biz doğmadan önce içimizde delikler açtılar.

Onları da dikebilecek terzi nerede?

Ne çıkar ki biraz deli olmamızdan?

Ne çıkar ki dans etmek istememizden?

Наше сердце работает как новый мотор.

Мы в четырнадцать лет знаем всё, что нам надо знать.

И мы будем делать всё, что мы захотим,

Пока вы не угробили весь этот мир!

В нас ещё до рождения наделали дыр.

И где тот портной, что сможет их залатать?

Что с того, что мы немного того?

Что с того, что мы хотим танцевать? (Ribin, 2000, s. 110)

Şarkılarında siyasi eleştiriye ve gençlik isyanına yer veren Viktor Tsoy, 15 Ağustos 1990 tarihinde sürdüğü otomobilde direksiyon başında uyuyakalarak yaptığı kaza sonucunda vefat eder. Ani ölümü hayranlarını yasa boğar, ardından onlarca genç intihar eder. 28 yıllık yaşamına sekiz albüm, altı film ve yüzden fazla şarkı sığdıran Tsoy'un ölümü tartışmalıdır. 2019 yılında ölümünü tekrar ele alan adli tip

uzmanı Natalya Potlaçuk, Tsoy'un kaza şeklinin araba seyir hâlindeyken uyuyakalarak aracın kontrolünü kaybeden bir kişinin durumuna benzemediğini iddia eder (RİA). Bazı uzmanlar ise gençler üzerinde büyük etkisi olan Tsoy'un, KGB gibi özel servisler tarafından ortadan kaldırıldığını öne sürer (Ovsyannikov, 2023).

Rusya'da geniş çaplı bir ABD casus ağının varlığına olan inancıyla tanınan Birleşik Rusya Devlet Duması Milletvekili Yevgeni Fyodorov, 2014 yılının nisan ayında kendi web sitesinde ünlü Rus müzisyen Viktor Tsoy'un bir CIA ajanı olduğunu ve son şarkılarının Hollywood'da yazıldığını söylediği bir video yayımlar. Rus milletvekiline göre bu durum, SSCB'yi dağıtma planının bir parçasıdır (Korrespondent). Tsoy, şarkılarını Hollywood'da yazdıran bir CIA ajanıdır, çünkü bir noktadan sonra daha önce söylediklerinden tamamen farklı şarkılar söylemeye başlar. Bazı KGB soruşturmalarına atıfta bulunan Yevgeni Fyodorov, gizli servislerin SSCB'nin dağılmasından kısa bir süre önce Kino ile Amerikalılar arasında bir bağlantı kurmayı başardığını söyler. Kültürde, ekonomide, siyasette ve güvenlik sisteminde bu tür binlerce proje olduğunun altını çizer (Moskovski komsomlets). Fyodorov, "Tsoy tek başına bir şey yapamazdı. Bu, profesyonel bir çalışma. Ukrayna'da olduğu gibi... Yani Tsoy'un arkasında CIA'de onunla birlikte çalışan, ona hibe ve bu şarkıları veren özel insanlar vardı" der (Korrespondent). Tsoy'un ölüm şekli ile CIA ajanı olup olmadığı konusu hâlen tartışmalı bir konudur.

## Sonuç

1960'lı yıllarda SSCB topraklarında ortaya çıkan rock şiirinde müzikle siyaset arasında simbiyotik bir ilişki görülür. Temsilcileri, dönemin güncel toplumsal ve siyasi konularını özellikle Mihail Gorbaçov'un Glasnost politikasından sonra cesurca dile getirir. Muhafız bir müzik türü olan rock şiirinin temsilcileri ve hitap ettiği nesil çoğunlukla gençlerden oluşur. Sovyet müzik dünyasının önde gelen ve özgün isimlerinden biri olan Viktor Tsoy, Sovyetler Birliği'nin çöküş döneminde rock müziğin en önemli temsilcilerinden biri olarak öne çıkar. Geç dönem şarkılarında Tsoy, gençlerin mevcut siyasi sistemden memnun olmadıklarını, bu nedenle değişim istediklerini dile getirir. Aynı zamanda gençlerin kendilerine biçilen rollerden ve kalıplardan kurtularak özgürleşmek istediklerini ifade eder. Tsoy'un *Değişim*, *İlerlemeye Devam Edeceğiz Biz*, *Aylak Adam 1*, *Aylak Adam 2*, *Yeni Yetme*, *Biz Dans Etmek İstiyoruz* gibi şarkılarındaki siyasi eleştiri ve gençlik isyanı, onu sadece rock müzik sanatçısı olmaktan çıkarıp bir kuşağın sesi hâline getirir. Şarkıları, dönemin toplumsal ve siyasi atmosferine cevap verirken aynı zamanda gençlerin varoluşsal sorgulamalarını ve duygusal çatışmalarını da yansıtmaktadır. Tsoy, müziğin enerjisi ile şiirsel ifadenin gücünü, toplumsal mesajlarıyla birleştirerek genç hayranlarını tesir altına almaktadır. Tsoy'un sanatının, sadece Sovyet Dönemi'ne özgü bir ifade biçimi olmakla kalmadığı, günümüzde bile gençler üzerinde etkisini sürdürdüğü gözlemlenmektedir. *Değişim* adlı şarkısı hâlâ savaşlarda veya diğer önemli siyasi olaylarda protesto ve isyan aracı olarak görev görmektedir, değişim isteğinin sembolü olarak büyük kitleler tarafından dinlenmekte ve söylenmektedir.

## Kaynakça

- Abdirov, A. M. (2021). Osobennosti razvitiya russkoy rok-poezii na primere analiza tvorçestva Viktoru Tsoya i Aleksandra Vasilyeva. Nauçnyy forum: Filologiya, iskusstvovedeniye i kul'turologiya. Sbornik statey po materialam XLVI mejdunarodnoy nauçno-praktičeskoj konferentsii içinde (ss. 64-68). Tom 3 (46). Moskova: Mejdunarodnyy tsentr nauki i obrazovaniya.
- Borisova, O. V. (2010). Rok-poeziya kak yavleniye russkoy poezii Bronzovogo veka. *Vestnik Gumanitarnogo instituta TGU*, 3, 154-157.
- Buynov, İ. A. (2010). Estetiçeskaya kontseptsiya rok-poeziya. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo gumanitarnogo universiteta im. M. A. Şolohova*, 2, 11-16.



- Çebikina, Ye. Ye. (2007). Russkaya rok-poeziya: pragmatičeskiy, kontseptual'nyy i formo-soderjatel'nyy aspekti. Avtoreferat dissertatsii na soiskaniye učebnoy stepeni kandidata filologičeskih nauk. Ural'skiy gosudarstvennyy universitet im. A. M. Gor'kogo. Yekaterinburg.
- Dedyuro, D. A. (2021). "Otečestvennaya rok-poeziya kontsa XX veka". *Sbornik materialov IV mejdunarodnoy naučno-praktičeskoj konferentsii molodih učeonih "Aktual'nye problemi literaturovedeniya, yazıkoznaniya i kul'turi Vostočnoy Sibiri, Mongolii i Kitaya"* içinde (ss. 23-29). Ulan-ude: İzdatel'stvo-poligrafičeskiy kompleks FGBOU VO VSGİK.
- Dvortsı i usad'bi (2013). "Muzey Bulata Okudjavı v Peredelkine". Moskva: De Agostin, №: 125.
- Kalgin, V. (2015). *Viktor Tsoy*. Moskva: Molodaya Gvardiya.
- Kojevnikova, T. S. (2012). İnformatsionno-mirovoztrençeskaya potrebnost' obščestva na primere russkoj rok-poezii. *Vestnik Çelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta*, 23/277, 64-66.
- Krementsov, L. P.; Alekseyeva L. F.; Malgina, N. M. (2005). *Russkaya literatura XX veka*. V dvuh tomah. Tom 2. 1940-1990-e godı. 3. izdaniye. Moskva: Akademiya.
- Kuropatkina, M. V. (2011). *Taynı smertey russkih poetov*. Moskva: Veçe.
- Kurt, H. (2021). The Times Gazetesinde Gorbaçov'un Glasnost ile Perestroyka Politikalarını Uygulaması. *Akademik Tarih ve Düşünce Dergisi*, 8/4, 1350-1381.
- Nejdanova, N. K. (1998). Russkaya rok-poeziya v protsesse samoopredeleniya pokoleniya 70-80-h godov. *Russkaya rok-poeziya: tekst i kontekst*. 1, 39-55.
- Ribin, A. V. (2013). *Tri kita: BG, Mayk, Tsoy*. Sankt-Peterburg: Amfora.
- Ribin, A.V. (Ed.) (2000). *Entsiklopediya KİNO*. Moskva: LEAN.
- Smenova, A. N. (2021). Filozofskiye smıshlı sovremennoy rok-poezii. *Studentçeskaya nauka i XXI vek*, 1-2 /21, 277-279.
- Yakuşin, N. İ. (2001). *Russkaya literatura XIX veka (pervaya polovina)*. Moskva: Vlados.
- İnternet Kaynakları
- FB. ru (t.y.). "Vokal'no-instrumental'niye ansambli i ih osobennosti", Erişim tarihi: 02.07.2023, <https://fb.ru/article/257674/vokalno-instrumentalnyie-ansambli-i-ih-osobennosti>
- Kartaslov.ru (t.y.). "Utrom v gazete, večerom v kuplete", Erişim tarihi: 02.07.2023, <https://kartaslov.ru>.
- Korrespondent (15.04.2014). "Rossiyskiy deputat uveren, çto Viktor Tsoy bıł agentom TSRU, a pesni yemu pisali v Gollivude", Erişim tarihi: 02.07.2023, <https://korrespondent.net/world/3349761-rossiyskiy-deputat-uveren-çto-vyktor-tsoi-był-ahentom-tsr-u-a-pesny-emu-pysaly-v-hollyvude>
- Moskovski komsomolets (16.04.2014). "Edinoross nazval Tsoya agentom TSRU, kotoromu pesni pisali v Gollivude", Erişim tarihi: 02.07.2023, <https://www.mk.ru/social/article/2014/04/16/1014873-edinoross-nazval-tsoya-agentom-tsr-u-kotoromu-pesni-pisali-v-gollivude.html>
- Osmolovski, M. V. & Osmolovskaya, İ. Yu. (t.y.). "Rok-poeziya", Erişim tarihi: 02.07.2023, <https://mosliter.ru/ruslit/20vek/rok-poeziya/>
- Ovsyannikov, M. (21.07.2023). "Viktor Tsoy rodilsya 61 god nazad. On pogib v strannom DTP", Erişim tarihi: 02.07.2023, <https://www.autonews.ru/news/6491bb569a7947429a05ca5c>
- Reproduktor (t.y.). "Akvarium – rok gruppı", Erişim tarihi: 02.07.2023, <https://reproduktor.net/gruppa-akvarium/>
- Reproduktor (t.y.). "DDT – rossiyskaya rok gruppı", Erişim tarihi: 02.07.2023, <https://reproduktor.net/ddt/>
- Reproduktor (t.y.). "Gruppa Kino i Viktor Tsoy", Erişim tarihi: 02.07.2023, <https://reproduktor.net/kino/>

Reproduktor (t.y.). “Maşina vremeni – rok gruppа”, Erişim tarihi: 02.07.2023,  
<https://reproduktor.net/mashina-vremeni/>

Reproduktor (t.y.). “Nautilus Pompilius – gruppа”, Erişim tarihi: 02.07.2023,  
<https://reproduktor.net/nautilus-pompilius/>

Reproduktor (t.y.). “Splın – rossiyskaya rok-gruppа”, Erişim tarihi: 02.07.2023,  
<https://reproduktor.net/gruppа-splin/>

Reproduktor (t.y.). “Zoopark-Gruppа Mayka Naumenko”, Erişim tarihi: 02.07.2023,  
<https://reproduktor.net/gruppа-zoopark/>

RIA (26.09.2019). “Otets Viktora Tsoya prokommentiroval novuyu versiyu gibeli muzıkanta”, Erişim tarihi: 02.07.2023, <https://ria.ru/20190926/1559179734.html>

Sidorçık, A. (15.08.2020). “Legenda o Tsoe. Kakih peremen na samom dele hotel geroy pokoleniya”, Erişim tarihi: 02.07.2023,  
[https://aif.ru/culture/person/legenda\\_o\\_coe\\_kakih\\_peremen\\_na\\_samom\\_dele\\_hotel\\_geroy\\_pokoleniya](https://aif.ru/culture/person/legenda_o_coe_kakih_peremen_na_samom_dele_hotel_geroy_pokoleniya).

Sobkova, Ye (10.01.2020). “Andergraund: muzıka, kotoraya rodilas’ v podpolye”, Erişim tarihi: 02.07.2023, <https://takiemedia.ru/1167/>

Voskreseniye (t.y.). “Voskreseniye”, Erişim tarihi: 02.07.2023, <https://voskresenie.ru/o-gruppe/>

## 89. İçerik, anlam, kavram, konsept etrafında yeni bir anlam modeli denemesi

Ümmügülsüm DOHMAN<sup>1</sup>

**APA:** Dohman, Ü. (2023). İçerik, anlam, kavram, konsept etrafında yeni bir anlam modeli denemesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (36), 1461-1473. DOI: 10.29000/rumelide.1369181.

### Öz

Eski Hint ve Yunan dönemlerinden itibaren anlam konusu araştırılmış ve anlama dair çeşitli düşünceler öne sürülmüştür. Anlam sadece kendi adıyla anılan anlambilim çerçevesinde değil felsefe, mantık, psikoloji, antropoloji gibi bilim dallarınca da incelenmiştir. Anlamın etrafı; anlam, anlamın doğası, anlamın anlamı nedir, gibi sorularla çevrilmiştir. Anlamın tanımına dair tartışmalar ise devam etmektedir. Anlam üzerine gerçekteştirilen tanımlar incelendiğinde içerik, anlam, kavram ve konsept tanımlarının birbiriyle karıştığı, keşiştiği ve bütünleşiği görülmektedir. Bununla birlikte yabancı dillerden Türkçeye kazandırılan anlam teriminin yabancı dillerdeki içeriğiyle örtüşmemesi sorunuyla karşılaşılmaktadır. Terim karmaşasından hareketle C. K. Ogden ve I. A. Richards'ın ünlü modeli olan anlam üçgeninin geliştirilebilir yönlerinin olup olmadığı sorusu bu araştırmayı yapmaya teşvik etmiştir. Bu çalışmada öncelikle içerik, anlam, kavram ve konsept terimleri üzerinde durulmakta, içeriği/anlamı tespit etmeye yönelik oluşturulan modellerden Ogden ve Richards'ın anlam üçgenine odaklanılmakta ve bu model üzerine geliştirilen çalışmalar değerlendirilmektedir. Çalışmanın amacı elde edilen bulgular temelinde yeni bir anlam modeli hazırlamaktır. Bu çerçevede çalışmada anlam onbirgeni modeli öne sürülmüştür. Araştırma yöntemi olarak betimleme ve karşılaştırma yöntemleri kullanılmıştır. Çalışmanın içerik, anlam, kavram ve konsept terimlerinin birbiriyle benzeyen ve ayrılan yönlerinin belirlenmesine ve anlama ulaşılmasına yönelik yaklaşımların geliştirilmesine katkı sağlayacağı ümit edilmektedir.

**Anahtar kelimeler:** Anlam, anlam üçgeni, anlam onbirgeni, içerik, konsept

## Revisiting a new model of meaning around content, meaning, notion, concept

### Abstract

Since the ancient Indian and Greek periods, the subject of meaning has been researched and various ideas about meaning have been put forward. Meaning has been studied not only within the framework of semantics, which is named after itself, but also by disciplines such as philosophy, logic, psychology, and anthropology. Environment of the meaning surrounded with questions such as meaning, nature of meaning, meaning of meaning. Discussions on the definition of meaning continue. When the definitions on meaning are examined, it is seen that the definitions of *content*, *meaning*, *notion* and *concept* are mixed with each other, intersect and integrate. However, the problem is that the term *meaning*, which is brought into Turkish from foreign languages, does not coincide with its content in foreign languages. Based on the term confusion, the question of whether the *semantic triangle*, which is a famous model of C. K. Ogden and I. A. Richards, has any developmental aspects triggered this research. In this study, the terms content, meaning, notion and

<sup>1</sup> Öğr. Gör. Dr., Trakya Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu (Edirne, Türkiye), ugulsumdohman@trakya.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-3713-7521 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 14.08.2023-kabul tarihi: 20.10.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1369181]

concept are emphasized, focusing on Ogden and Richards *semantic triangle*, which is one of the models created to determine the content, and the studies developed on this triangle are evaluated. The aim of the study is to prepare a new semantic model on the basis of the findings. In this context, the *semantic hendecagon* model has been proposed in the study. Descriptive and comparison methods were used as research methods. On the basis of the findings, a new model, the *semantic hendecagon*, is proposed. It is hoped that the study will shed light on the development of approaches for reaching meaning by identifying the similar and different aspects of the terms content, meaning, notion and concept.

**Keywords:** Meaning, semantic triangle, semantic hendecagon, content, concept

## Giriş

Eski dönemlerden itibaren anlam konusuna ilgi duyulmuştur. Antik Yunan felsefesinde, (Sokrates, Aristoteles, Platon) ve eski Hint felsefesinde (Panini, Nagesa Bhatta) anlam araştırılmıştır (Aksan III, 1982: 142; Krongauz, 2005: 6). Yüzyıllar geçtikçe de anlam sorunlarına duyulan ilgi artarak devam etmiştir. XVII. yüzyılda İngiliz düşünürler John Locke, Francis Bacon, XVIII. yüzyılda Alman düşünürler G. Leibniz, J. Gottfried von Herder ve A. Wilhelm von Humboldt anlamın incelenmesine yönelik araştırmalar yapmışlardır (Aksan III, 1982: 143). Bu araştırmalar neticesinde anlambilimin temelleri XVII. yüzyılda atılmıştır. Bununla birlikte anlam sadece dilbilimsel açıdan değil felsefe, psikoloji, antropoloji gibi birçok disiplinin kavşağında araştırılmıştır. 1839 yılına gelindiğinde Alman dilbilimci K. Reisig vasıtasıyla dili anlam açısından ele alan *kavrambilim* (*семасиология* – semasiyoloji) disiplini ortaya çıkmıştır. 1883 yılında Fransız dilbilimci M. Breal, K. Reisig’in bir dilbilgisi dalı olarak düşündüğü kavrambilim alanı için *anlambilim*<sup>2</sup> (*семантика* – semantika) terimini önermiştir (Aksan, 1978: 12). Dilbilimci bu yeni terimi 1897’de *Essai de Semantique* adlı kitabıyla da sabitlemiştir. Söz konusu iki terim birlikte kullanılmaya devam ederken 1960’lı yıllardan itibaren anlambilim terimi benimsenmiştir. Böylelikle anlambilim “sözcüğün içerik/anlam ilişkilerini, farklı dil birimlerinin içeriğini, dildeki ve sözdeki işlevlerini inceleyen dilbilimsel bir disiplin” şeklinde dilbilimin dallarından biri olarak kabul edilmiştir (Krongauz, 2005: 3). Başka bir deyişle anlambilim, XX. yüzyılın ikinci yarısı itibarıyla felsefe<sup>3</sup>den büyük ölçüde ayrılmış ve içeriği/anlamı araştıran özerk bir dilbilim dalı olmuştur.

Bu çalışmada ilk olarak *içerik*, *anlam*, *kavram* ve *konsept* terimlerinin tanımları üzerinde durulmakta, içeriği tespit etmeye yönelik oluşturulan modellerden Ogden ve Richards’ın anlam üçgeni ve bu üçgen temelinde geliştirilen modeller hakkında bilgi verilmektedir. Bu üçgenin, içeriği/anlamı belirlemede yeterli olup olmadığı tartışılıp elde edilen bulgular temelinde yeni bir model olan *anlam onbirgeni* öne sürülmektedir. Alan yazın taraması yapıldığında anlam-kavram konusunda devasa bir literatür oluştuğunu ancak bu makalede bunlardan ancak sınırlı bir miktarının değerlendirmeye alınabildiğini belirtmekle birlikte bu çalışma Rusya’da geliştirilen yaklaşımlar odağında hazırlanmıştır. Araştırma yöntemi olarak betimleme ve karşılaştırma yöntemleri kullanılmaktadır. Çalışmanın yeniliği C. K. Ogden ve I. A. Richards’ın *anlam üçgeni* temelinde yeni bir model olan *anlam onbirgeninin* öne sürülmesidir. Bununla birlikte içerik, kavram, konsept ve anlam terimlerinin birbiriyle benzeyen ve

<sup>2</sup> Bu iki kavramın birlikte kullanılması anlambilim araştırmalarının çerçevesinin çiziminin zorluğunu göstermektedir. Bu durum da yabancı dillerden Türkçeye aktarılan terimlerin karmaşasına sebebiyet vermiştir.

<sup>3</sup> Anlamın analitik felsefe açısından değerlendirilmesi hakkında ayrıntılı bilgi için bkz. Grünberg, 1978/2019.

ayrılan yönlerinin belirlenmesi ile anlama ulaşılmasına yönelik yaklaşımların geliştirilmesine katkı sağlayacağı ümit edilmektedir.

### 1. İçerik, anlam, kavram ve konsept terimleri üzerine

Anlam üzerine çeşitli düşünceler öne sürülmüştür. Bununla birlikte *içerik* (значение – значение), *anlam* (смысл – смл), *kavram* (понятие – понятие) ve *konsept* (концепт – концепт) terimlerinin Türkçeye aktarılırken anlam örtüşmelerinin sağlanamadığı durumlar meydana gelmiştir. İçerik anlamını taşıyan terim Türkçeye anlam şeklinde kazandırılmıştır (bkz. Aksan, 1978). Bu durum da Türkçe kaynakların yabancı kaynaklarla karşılaştırılması sırasında tutarsızlıklara neden olmaktadır. Bu çalışmada içerik terimi tercih edilmiştir. İçerik ve anlam birbirinden beslenen farklı kavramlardır. Ogden ve Richards'ın anlam üçgeni modeliyle belirlemeye çalıştığı içeriktir, dolayısıyla model Türkçede içerik üçgeni şeklinde anılmalıdır. Söz konusu model Türkçeye anlam üçgeni olarak kazandırıldığı için bu çalışmada da anlam üçgeni şeklinde adlandırılmaya devam edilmektedir. İlk olarak aşağıda içerik teriminin tanımı ve kapsamı incelenmektedir.

Filozof L. Wittgenstein, sözcüğün içeriğini “Dilin kullanımıdır” şeklinde tanımlamıştır. Başka bir ifadeyle içerik; gözlemlenen olgular, ((dil) kullanım, durum, bağlam) aracılığıyla yorumlanmıştır (Krongauz, 2005: 56). Bu kapsamda sözcük, içeriğini ya da içeriklerini, kullanımı sırasında kazanmaktadır.

Fransız göstergebilimci A. J. Greimas (1966: 19 akt. Aksan III 1982: 166) sözcüğün tek başına bir içeriğinin bulunmadığını belirterek içeriğin ön koşulu olarak bağıntı terimini ileri sürmüştür. Bu bağlamda birlikte kullanılan iki sözcüğün her birinin içeriği benzer ya da ayırıcı özelliklerinden yola çıkılarak tespit edilmektedir.

Rus dilbilimci L. A. Bulahovskiy'e (1954: 12) göre içerik; sözcüğün içeriğidir. Bu, kişinin bir gerçeklik karşısında bir diğerine iletmiş sözün hem gönderici/konuşur hem alıcı/dinleyici açısından aynı şekilde anlaşılması şeklinde açıklanabilir. Benzer durum çeviri sırasında da yaşanmaktadır. Bir sözcüğü başka bir dile çevirirken eş değeri, karşılığı, aynı içeriği taşıyan bulunmaya çalışılmaktadır. Yalnızca sözcüğü karşılayan içeriğin değerine başka bir deyişle üslubuna dikkat etmek gerekmektedir. Rus dilbilimci O. S. Ahmanova (1961: 22) içeriğin tanımında içerik ve bilinç arasındaki birlikteliğin önemini vurgulamıştır. Sözcüğün içeriğini; gösteren ve gösterilen ilişkisi temelinde “bilinçteki bir kavramın, olgunun ya da ilişkinin bilinen bir yansımasıdır ya da gerçekliğin ayrı unsurlarının temsillerinden meydana gelen benzer nitelikte bir zihinsel oluşumdur” şeklinde tanımlamıştır. Ahmanova, bu durumu, doğuştan kör olan birinin kar, tebeşir, süt ya da herhangi bir beyaz nesneyi hiç görmemiş olmasından yola çıkarak beyaz sözcüğünün içeriğini hiçbir zaman tam kavrayamayacağı örneğiyle açıklamıştır. Rus dilbilimci Yu. S. Stepanov (1966: 149, 151) içeriğin genel bir nitelik taşıdığını, bu çerçevede bir kişinin zihnindeki duygu, algı, temsil, kavram gibi gerçeklikleri yansıtmaya biçiminden ayrıldığını ifade ederek içeriği; “gerçekliğin yansıması olan ruhsal olguların özel bir türü” şeklinde tanımlamıştır. Rus psikolog, filozof A. N. Leontyev (1994: 35) içeriği “bir genelleme, gerçekliğin genelleştirilmiş bir yansıması” şeklinde ifade etmiştir. Rus dilbilimciler Z. D. Popova ve İ. A. Sternin (2007: 65-66), içeriği “dilsel bilincin ürünü” olarak görmüşler ve “tekrar edilen ve genel kabul gören kullanımlarında gözlemlenen gerçekler vasıtasıyla anlaşılır” sözlerini ifade ederek içeriğin kullanım sırasında belirlendiğini açıklamışlardır. Rus dilbilimci M. V. Nikitin (2007: 24) içeriği bilincin bir gerçeği olarak belirtip en genel tanımıyla “bilince sahip olan canlıların sistemlerindeki bilgi” şeklinde açıklamıştır. Bu tanımlarda içeriğin; kullanım, bağlam, bağıntı, gösteren ve gösterilen arasındaki ilişki, gerçeklik, genelleştirme gibi

özelliklerinin öne çıktığı görülmektedir. Tarafımızca da içerik, konuşur ve dinleyici açısından çoğunlukla aynı anlaşılan dilsel bilincin ürünü ve dil işareti olarak tanımlanabilir.

İçerik tanımlarının ardından anlam için sunulan açıklamalar aşağıda yer almaktadır.

İngiliz dilbilimciler C. K. Ogden ve I. A. Richards *Anlamın Anlamı (The Meaning of Meaning)* adlı kitaplarında anlam için çeşitli yaklaşımlar sunmuşlardır. Verdikleri tanımlardan bazıları şu şekildedir:

“İçsel bir özellik,  
Bir sözlükte bulunan sözcüğe eklenen diğer sözcükler,  
Bir sözcüğün duygu değeri,  
Bir nesneye yansıtılan bir etkinlik,  
Herhangi bir şey aracılığıyla ortaya çıkan duygu,  
Amaçlanan bir olay, bir istem,  
Bir ifadede yer alan veya ima edilen sonuçlar” (Ogden ve Richards, 1923/1946: 186-187).

Ogden ve Richards’ın anlam için verdikleri tanımlarda içerik, anlam ve kavram terimlerinin kesiştiği görülmektedir. Amerikalı dilbilimci L. Bloomfield (1973) *Dil (Language)* adlı çalışmasında anlamın doğru bir tanımını yapabilmek için göndericinin dünyasıyla ilgili her şeyin bilinmesi gerektiğini bunun ise insan bilgilerinin aştığını ifade etmiştir. Bu tanım içeriğin ötesinde olup anlama yakın bir açıklamadır.

Rusça araştırmalarda anlama çok geniş yaklaşılmaktadır. Rus psikolog, dilbilimci, ruhdilbilimci A. A. Leontyev (1970: 342 akt. Krasnih 2003: 35), anlamı “bireysel deneyime ve somut olaylara dayanan, büyük ölçüde söz konusu kişinin profesyonel, sosyal ve genel olarak grup üyeliğiyle bağlantılı bir kavram” şeklinde açıklamıştır. Rus dilbilimci A. V. Bondarko’ya (1996: 318 akt. Popova ve Sternin, 2007: 52) göre anlam, “dil birimlerinin sözcüksel ve dilbilgisel içeriklerinin bilişsel temelidir ve bunların ifadede ortaya çıkan anlamsal yapıların bir parçası olarak gerçekleştirilmesidir”. Bondarko’nun tanımında anlamın dilsel ve sözsel niteliği vurgulanmaktadır. Z. D. Popova ve İ. A. Sternin (2007: 64) anlamı, nesnel gerçeklikteki dil dizgesinde biçimlendirilemeyen imgeler olarak tanımlamışlardır. Bu çerçevede anlam; kişisel deneyim çerçevesinde ifade edilen dilsel birimin bilişsel temeli şeklinde tanımlanabilir.

Dilbilimci D. Aksan *Anlambilimi ve Türk Anlambilimi* adlı eserinde sözcüğün kavramla olan sıkı bağından hareketle sözcüğün anlamının yansıttığı her kavramı anlam olarak düşünmenin mümkün olduğunu ve “bir kelime vasıtasıyla anlatım bulan çeşitli kavramların ve onun değişik anlamlarını kelimenin çerçevesi olarak düşündüğünü” ifade etmiştir (Aksan, 1978: 59). Aksan’ın bu cümlesinde içerik, anlam ve kavram üzerine yorumlar vardır. Bilim insanı *Dil, Şu Büyülü Düzen* adlı çalışmasında ise anlamı “bir göstergenin dile aktardığı kavram” şeklinde tanımlamakla birlikte bu tanımın eksik olduğunu vurgulamıştır (Aksan, 2006: 106). Bu tanım değerlendirildiğinde araştırmacının içerik üzerine yoğunlaştığı görülmektedir. Dilbilimci B. Vardar (2002: 18) anlamı; “dildeki bir birimin aktardığı ya da uyandırdığı kavram, tasarım, düşünce, içerik” şeklinde tanımlamakla birlikte aynı tanımda içerik, anlam, kavram ve konsept terimlerine yer vermiştir. Dilbilimci M. Hengirmen (2009: 26) anlamı; “ek, sözcük, cümle gibi dil öğelerinin zihinde uyandırdığı izlenim, tasarım” olarak açıklamıştır. Bu tanım da kavram ve konsepte yaklaşılmaktadır. Türk dilbilimcilerin anlam üzerine verdiği tanımlar değerlendirildiğinde İngiliz dilbilimciler Ogden ve Richards’ın tanımlarında olduğu gibi anlam, içerik, kavram ve konsept terimlerinin birbiriyle kesişip kaynaştığı ve sınırlarının çizilemediği anlaşılmaktadır. Bununla birlikte kavram ve anlam terimleri (bkz. Yüceol Özegen, 2020; Özer, 2015) ile

anlam ve konsept terimleri birbirinin yerine kullanılmaktadır (Pişçalnikova, 2003: 107 akt. Zalevska, 2007: 179).

Genel dil kullanımına, konuşma diline bakıldığında içerik ve anlam terimleri Rusçada eş anlamlı kullanılmaktadır. Bir sözcüğün anlamı merak edildiğinde *Какое слово имеет значение/смысл?* (*Kakoye slovo imeyet znaçeniye/smysl?*) şeklinde sorulabilir. Ancak bu kavramlar mantıkta ve psikolojide ayrı terimler olarak kullanılmaktadır. Söz gelimi *Lev Nikolayeviç Tolstoy* ve *Savaş ve Barış romanının yazarı* sözcük öbekleri mantık açısından ele alındığında Alman matematikçi, mantık bilimci ve bir filozof olan G. Frege'nin belirttiği üzere bu bilgiler aynı içerikte ancak farklı anlamlardadır. Bu bağlamda içerik *kaplam*<sup>4</sup>, anlam ise *içlem*<sup>5</sup>e aittir. Psikologlar ve dilbilimciler de içeriği aynı dili konuşanlar için sabit ve göstergenin içeriğinin sürekli kısmı olarak yorumlamaktadırlar. Bu kapsamda sözcüğü tanımlayan sözlükler içerikle ilgilenmektedir. Anlam ise bireyin kapsamında olan kişisel bir kategori niteliğindedir. Dil birimlerinin anlamı hareketli olup kişiden kişiye, metinden metine değişmektedir (Nikitin, 2007: 64-66).

İçerik ve anlam üzerine yapılan tanımlar değerlendirildiğinde içerik, anlam, kavram ve konsept öğelerinin iç içe geçtiği anlaşılmaktadır. Bu durum söz konusu terimlerin; mantık, felsefe, psikoloji, bilişsel dilbilim, ruhdilbilim, dilbilim ve anlambilim gibi birbiriyle kimi yerde kesişen kimi yerde ayrılan disiplinlerin de araştırma nesnesi olmasından kaynaklanmaktadır. Ancak birbirlerinden ayrılan ince noktaları bulunmaktadır. Rus dilbilimci Yu. S. Stepanov kavram ile içeriğin benzeyen ve ayrılan özelliklerini şu şekilde açıklamıştır:

“Bir sözcüğün içeriği, kavramı kendi sınırları içerisinde ele almaktadır. İçerik, halkın toplumsal pratiğinde öğrenilen konunun genel ve aynı zamanda önemli işaretlerini yansıtmaktadır. Bazı durumlarda ya da bazı sözcüklerde içerik ve kavram birleşmektedir. Ancak birçok durumda da içerik kavramla uyuşmamaktadır. Bunun nedeni, her şeyden önce, gerçekliğin genelleştirilmiş yansımaları olan kavramların, toplumsal biliş sürecinde, ayrı bir sözcük olarak adlandırılan her olgu için geliştirilmemesidir (Stepanov, 1975: 11-12).

Genel tanımıyla “bir şeye dair fikir, farkındalık” anlamına gelen kavram, felsefede “nesnelerin ve olguların ortak ve temel özelliklerini, bağlantılarını ve ilişkilerini yansıtan bir düşünce biçimi” mantıkta ise “gerçekliğe ait nesnelerin ve olguların ortak ve temel özelliklerini, bağlantılarını ve ilişkilerini yansıtan düşünce” şeklinde açıklanmaktadır (Yevgenyeva, 1999). Her iki alanın kavram tanımı birbirine çok benzemekle birlikte felsefe soyut olgularla mantık ise hem soyut hem somut olgularla bağlantılıdır.

Son olarak “konsept” hakkında da birkaç tanım vermek faydalı olacaktır.

Rusça araştırmalarda ruhdilbilimin gelişmesiyle konsept kavramı öne sürülmüştür. Rus dilbilimci S. A. Askoldov (1997: 269) konsepti “düşünce sürecinde aynı tür nesnelerin belirsiz çoğunluğunun yerini alan zihinsel oluşum” şeklinde tanımlarken, D. S. Lihaçev'e (1997: 282) göre konseptler “Her alıcı tarafından farklı algılanabilen mesajlardır. Kişinin ulusal, toplumsal sınıf, profesyonel, ailevi ve bireysel deneyimi ne kadar zenginse konsepti de o derece geniş olmaktadır”. Bununla birlikte Lihaçev, konseptin “sözcüğün içeriklerinden biriyle ilişkili” olduğunu belirtmektedir (Maslova, 2005: 26). Z. D. Popova ve İ. A. Sternin'e (2007: 69) göre “Konsept sözcükle ilgili yalnızca iletişimde güncel bir şekilde algılanan ve kullanılan anlamsal bileşenleri değil kişinin genel bilgi tabanını, bir konu ya da olguyla ilgili ansiklopedik bilgisini de yansıtan işaretleri içermektedir, ilgili sözcük sözde hemen keşfedilmeyebilir ya

4 B. Vardar (2012: 128) kaplamı: “Bir kavramın kapsamına giren, o kavramın tanımladığı öğelerin tümü; düzenlam” şeklinde tanımlamıştır.

5 B. Vardar (2012: 117) içlemi: “Bir kavramı tanımlayan özelliklerin tümü” şeklinde tanımlamıştır.

da hemen algılanmayabilir ancak bireysel ya da kolektif deneyimin uzantısıdır". "Kültürün ve insan zihninin temel birimi olan konsept; insanın dünya hakkındaki bilgisini, deneyimini koruyan, işleyen, aktaran, dinamik ve sınırsız bir yapısı olan çok boyutlu bir olgudur" (Dohman, 2022: 1243). Genel olarak araştırmacılar konsepti, "İnsanın bilincinde kültür pıhtısı ya da dilde kendini gösteren gerçeklikle ilgili değerler süzgecinden geçirilmiş öznel düşüncelerin ve birtakım anlamların bütünü olarak yorumlamaktadır" (Kozan, 2013: 8). Özetle konsept, anlam gibi kişisel deneyime dayalı olmakla birlikte insanın dünya hakkındaki bilgisini yansıtmaktadır. Bilişsellik ön planda olup içerik gibi dilsel bir birim olmaktan ziyade anlam gibi zihinsel bir üründür, çok katmanlıdır ve sınırsızdır.

Türkçe araştırmalarda kavram konusunda farklı görüşler vardır, bununla birlikte kavram ve konsept terimleri aynı görülerek birbirinin yerine kullanılmaya devam edilmektedir. Vardar (2002: 132) kavramı, "ortak özellikler taşıyan bir dizi olgu, varlık ya da nesneye ilişkin genel nitelikli bir anlam içeren, değişik deneyimlere uygun düşen, dilsel kökenli her türlü tasarım, düşünüş, imge; bir nesne, varlık ya da oluşun anlamsal imgesi; gösterilen" şeklinde tanımlayarak kavram madde başının yanında parantez içinde konsept sözcüğünü de eş anlamlı olarak vermesi söz konusu iki terimin birbirini karşıladığını göstermesi bakımından önemlidir. Aksan (III, 1982) anlamı tanımlarken kavramın da anlamla bağlantılı olduğunu vurgulayarak kavramın yanına parantez içinde İngilizce *concept* sözcüğünü kullanmıştır. Aksan, kavramı "ortak nitelikleri olan nesnelere verilen ad", "dünyadaki nesnelere ortak niteliklerine dayanan dile özgü bir genelleme, bir soyutlama" gibi ifadelerle tanımlamıştır. Bu tanımlar kavrama özgüdür, kavram dilsel ve etrafımızdaki bilgi dünyasıyla ilgilidir ve bu durum konsept için sınırlı kalmaktadır. Güncel Rusça araştırmalarda ise kavram ve konsept terimlerinin ayrılığı kabul edilmiştir. Maslova (2005: 27), "Bu iki kavram aynı sürece ait olsa da eş değer değildir. Kavram, nesnenin somut özelliklerini içerirken, konsept, zihinsel milli özel bir biçimleniş olup içerik ilişkisiyle o nesne hakkındaki tüm bilgileri, ifade ilişkisiyle ise sözlüksel, deyimsel vb. gibi dil araçlarının tamamını yansıtmaktadır" açıklamasıyla farklılıklarını belirtmiştir. Kavramın mantık ve felsefede, konseptin ise mantıksal matematik, kültürbilim, kültürdilbilim ve bilişsel dilbilimde kullanıldığını ifade etmiştir. Stepanov (2004: 42) da kavramın mantık ve felsefede, konseptin ise matematik ve kültürbilimde kullanılan farklı terimler olduğunu açıklamıştır.

Yukarıda içerik, anlam, kavram ve konsept üzerine verilen bilgiler ışığında içerik, sözcüğün sözlük anlamı şeklinde tanımlanabilen dilsel bir olgudur. O. S. Ahmanova'nın örneğindeki gibi istisnai durumlar dışında hemen hemen herkes için genel olup kabul edilebilirdir. Başka bir deyişle içerik ifade edilen bir sözün hem gönderici hem alıcı açısından aynı içeriği uyandırmasıdır. Bir sözcük ifade edildiğinde insan bilincinde ilk akla gelen ve ardından akla gelen her tasarım içeriktir. Stepanov'un da belirttiği üzere içeriğin özünde kavram da vardır. Kavram toplumsal biliş sürecinde kazanılmaktadır. Kavram, bir nesnenin ya da olgunun somut ve soyut özelliklerini yansıtan düşünce şeklidir. Bu kapsamda kavram, zihin ile dil arasındaki etkileşimin ürünüdür. Konsept, insanın kazandığı maddi ve manevi deneyiminin zihinde bulunma halidir. Konsept, insanın dil, dil dışı, dünya vb. bilgisi ve algısı kapsamında elde ettiği zihinsel olgulardır bu nedenle imge, çağrışım, duygu, değer bileşenlerini içeren bir oluşumdur. Kavrama göre çok daha katmanlı bir yapıdır. Kişinin kendi deneyimleri sonucunda edindiği sözcük içerikleri, kavramlar ve konseptler vasıtasıyla da anlama ulaşılmaktadır. Anlam hem genel hem de bireysel deneyime ve algıya dayalıdır. Anlamın netleşmesinde bilişsel verilerden de yararlanmak gereklidir. Özetle bahsi geçen her bir terim birbiriyle hem kesişmekte hem ayrılmakta hem de anlamın tanımlanmasına netlik kazandırmaktadır. Ayrıca belirtmek gerekir ki son yıllarda Türkiye'de konsept sözcüğü anlam genişlemesi yaşayarak *tema*, *ambians*, *konu* anlamlarında kullanılmaya başlanmıştır. Toplumda *doğum günü konsepti*, *mekân konsepti*, *düğün konsepti* gibi ifadeler sıklıkla



duyulmaktadır. Bu duruma, Şu sokakta kitap kafe konseptli bir mekân açıldı, Kır düğünü konseptini tercih ettik, Oğluma safari konseptli bir doğum günü kutlaması hazırladık cümleleri örnek verilebilir.

### 3. Tespitler

#### 3.1. Dil ve anlam modelleri

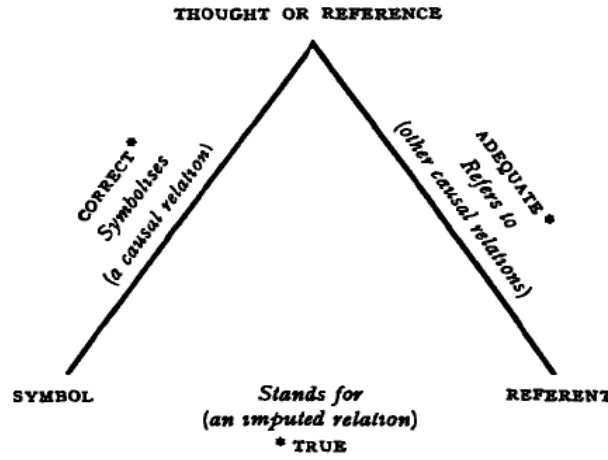
Sözcük, sözcüğe verilen ad ve sözcüğün içeriği eski dönemlerden itibaren araştırılmış ve bu üçlü arasındaki ilişki saptanmaya çalışılmıştır. Bu çerçevede yapısal dilbilimin kurucusu İsviçreli dilbilimci F. de Saussure'ün *gösteren* (означающее – oznaçayuşçeye) ve *gösterilenden* (означаемое – oznaçayemoye) oluşan *dil göstergesi* modeli (языковой знак – yazıkovoy znak) XX. yüzyılın ikinci çeyreğinde bilim dünyasına girerek büyük yankı uyandırmıştır. Saussure'e göre "Dil göstergesi bir nesneyle bir adı birleştirmez, bir kavramla bir işitim imgesini birleştirir" (Saussure, 1916/1998: 109). Saussure'ün *Genel Dilbilim Dersleri* (Cours de linguistique générale) adlı kitabını Fransızcadan Türkçeye çeviren dilbilimci Berke Vardar dil göstergesinin iki unsurunu açıklamak için *kavram* ve *işitim imgesini* kullanmış, bu iki unsurun birleşimini ise *gösterge* şeklinde çevirmiştir. Hemen ardından kavram yerine *gösterilen*, işitim imgesi için *gösteren* terimlerini önererek bu iki ögenin bütünü *gösterge* terimiyle karşılamıştır (bkz. Saussure, 1998: 111). D. Aksan söz konusu terimler için *kavram* ve *ses imajı* terimlerini kullanmakla birlikte kavram için *belirtilen*, ses imajı için *belirten*, bu iki ögenin birleşimine karşılık olarak da *belirti* terimlerinden faydalanmıştır (bkz. Aksan, 1978: 24). Bu önerilen terimlerin yanında sözcüğün içeriği için *kavram*, *anlam*, *nesne*, *varlık*, *içerik*, *düşünce*; ses imajı için *sembol*, *simge*, *biçim*, *işaret*, *anlatım* ve *sözcük* terimleri kullanılmaktadır. Tüm bunlar terim karmaşasına sebebiyet vermektedir. Bu çalışmada gösteren ve gösterilen terimlerinden yararlanılmaktadır. Gösteren için *sözcük*, gösterilen için *içerik* kavramları kullanılmaktadır. Şimdi Saussure'ün *dil göstergesi* modeline bakalım.



Şekil 1: Saussure'ün (1916/1998: 110) gösterge modeli (языковой знак – yazıkovoy znak)

Ağaç sözcüğü telaffuz edildiğinde gösteren duyulur ve insanın aklına gelen bir ağaç resmi ya da içeriği gösterilene belirtir ve bu iki ögenin birleşimi ağaç göstergesini ortaya çıkarır. Bu modeldeki oklar gösteren ve gösterilenin birbirini çağrıştırdığını, anlaksal olduğunu ve birbirine sıkı sıkıya bağlı olduğunu belirtmektedir.

F. de Saussure'ün iki yön üzerine kurulu dil göstergesi modeli, sözcüğün içeriğini belirleme noktasında dayanak olmuştur. Saussure'den yaklaşık sekiz yıl sonra dilbilim dünyasına C. K. Ogden ve I. A. Richards tarafından *dil üçgeni* olarak da bilinen ünlü *anlam üçgeni* modeli sunulmuştur.



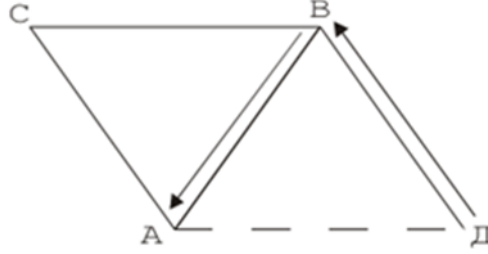
Şekil 2: Ogden ve Richards'ın (1923: 11) anlam üçgeni modeli (семантический треугольник – semantičeskij treugolnik)

Bu modelde *gösteren (symbol)* ve *gösterilen (reference)* terimlerinin yanına *gönderge (referent)* (adlandırılan nesne, varlık) terimi de eklenmiş böylece üç yön üzerine kurulu *anlam üçgeni* adı verilen bir model hazırlanmıştır. Bu şekilde, gösteren ile gösterilen arasında doğrudan, basit bir ilişki vardır. Ancak gösteren ve gönderge arasında doğrudan bir ilişki bulunmamaktadır, o nedenle de aralarındaki bağ düz bir çizgi olmadan gösterilmiştir, bu bağ kimi kaynaklarda kesik çizgilerle belirtilmektedir. Ogden ve Richards (1923/1946) *Anlamın Anlamı* adlı çalışmalarının birinci bölümünde gösteren, gösterilen ve gönderge kavramları üzerinde durarak üçgen görünümlü bu modeli oluşturmuşlardır. Araştırmacılar adı geçen çalışmalarında gösterenin öneminin dilbilimciler tarafından fark edildiğini ancak gereken değer verilmediğini ifade etmişlerdir. Gösteren vasıtasıyla iletişime geçilmekte ve bu iletişimde göndericinin psikolojisi, sesinin tonu, imaları, mimiği, jestleri vb. gibi her bir öge içeriği etkilemektedir. Bu nedenle göndericinin davranışı, niyeti içeriğe yansımaktadır. Dolayısıyla Ogden ve Richards, Saussure'ün gösterge modeline üçüncü bir yön olan göndergeyi ekleyerek sözcüklerin bir araç olduğunu ve insanlar tarafından kullanımına bağlı olarak anlam kazanabileceğini öne sürmüşlerdir. Ancak bunu belirleyecek bir ögeyi modellerine eklememişlerdir. Burada insan davranışının önemi ortaya çıkmakta ve anlamı tanımladığımız bölümde de verdiğimiz “anlamın doğru bir tanımını yapabilmek için göndericinin dünyasıyla ilgili her şeyi bilmemiz gerekir” diyen Davranışsal Dilbilim Ekolünün temsilcisi L. Bloomfield'ı anmamız gerekmektedir. Bloomfield, *davranışsal yaklaşım (бихевиористический подход – biheviorističeskij podhod)* yöntemi için *etki (стимул – stimül)* ve *tepki (реакция – reaksiya)* terimlerini kullanmıştır. Göstereni bir iletişim şekli olarak düşündüğümüzde Bloomfield'ın (1973: 22-26) *Dil* adlı eserinde anlattığı Jack ve Jill hikâyesini hatırlayacak olursak gönderici herhangi bir konudaki düşüncesiyle etki yaratarak (psikolojik, fizyolojik ve aralarındaki iletişim durumlarına bağlı olarak) karşı tarafın buna tepki vermesini sağlayabilir.

Sözcüğün içeriğinin belirlenmesinde Saussure'ün *dil göstergesi*, Ogden ve Richards'ın *anlam üçgeni*, L. Bloomfield'in *davranışsal yaklaşımı* dışında ruhdilbilimci K. L. Bühler'in *Bühler/Organon modeli*, Roman Jakobson'ın dilin temel işlevleri açıkladığı *iletişim/bildirişim modeli*<sup>6</sup> gibi çeşitli modeller bulunmaktadır. Bununla birlikte içeriğin ve anlamın belirlenmesine yönelik güncel araştırmalarla da

<sup>6</sup> Bühler/Organon modeli ve Roman Jakobson'ın dilin temel işlevleri açıkladığı iletişim modeli için (bkz. Toklu, 2003).

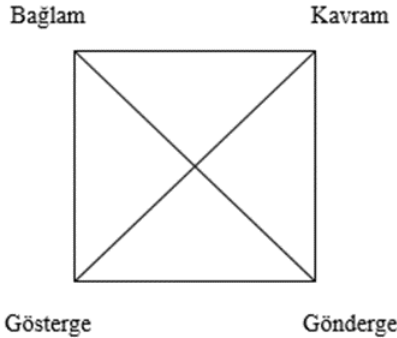
karşılaşılmaktadır. Bu çerçevede Türkolog B. Şanjarhan'ın (2011) *türümsel eşkenar dörtgen modelini* öne sürdüğü görülmüştür.



Şekil 3: Türümsel eşkenar dörtgen modeli (Генетический ромб – genetiçeskiy romb)

Ogden ve Richards'ın anlam üçgenini yüzlerini oluşturan gösteren, gösterilen ve gönderge ögelerine *mantıki/zihinsel kavram* ögesini de ekleyen B. Şanjarhan *türümsel eşkenar dörtgen modelini* daha bilimsel bulmaktadır (Şanjarhan, 2011: 371). “İki eşit üçgenin ortak bir teğetle birleşerek ortaya çıktığı türümsel eşkenar dörtgen modelinde bulunan birinci üçgenin unsurları orijinal kelimenin bireysel bileşenlerini, ikincisi ise o eski çağın insanının sözel çalışmalarının sonucunu temsil etmektedir” (Şanjarhan, 2014: 135). Sözcüğün içeriğiyle arasında bağlantı bulunup bulunmadığını çözebilmek için biçimbirimsel ve etimolojik incelemeler yapıldığı takdirde sözcüğün sözlük anlamıyla olan bağlantısının açığa çıkacağını vurgulamaktadır. Sözcüğün adını zihinsel kavramın şekillendirdiğini belirtmektedir. Özetle bu model eskiyi ve günümüzü bileştirerek sözcüğün içeriğinin tarihi ve kökeniyle bağlantılı olduğunu açıklamaktadır.

Leh dilbilimci A. K. Kikleviç (2021) ise *anlam karesi modelini* sunmaktadır.



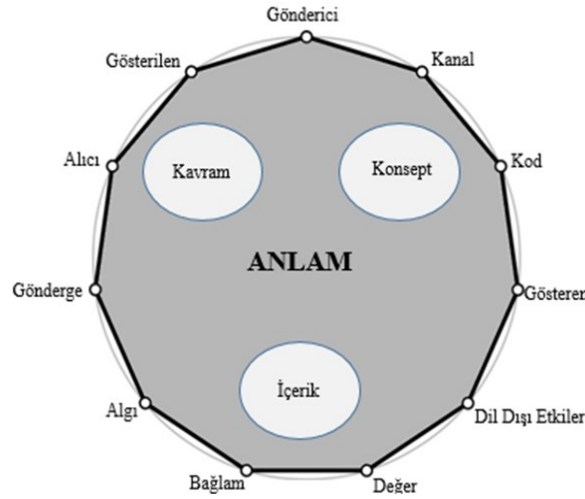
Şekil 4: Anlam karesi modeli (Семантический квадрат – semantiçeskiy kvadrat)

A. K. Kikleviç, Ogden ve Richards'ın anlam üçgeninde, iletişimin gerçekleşmesinde yani içeriğın belirlenmesinde edimbilimsel yönün göz ardı edildiğinin altını çizerek *kavram* (понятие – ponyatiye), *gösterge* (знак – znak) ve *göndergenin* (предмет – predmet) yanına dördüncü yön olarak *bağlam* (контекст – kontekst) ögesini sunmaktadır. Bu tezini de Leh antropolog B. K. Malinovski'nin XX. yüzyılın ilk yarısında Ogden ve Richards'ın modelinin göndericinin durumu bakımından genişletilmeli görüşüyle savunmaktadır (Pisarkowa, 2000: 153 akt. Kikleviç, 2021: 64). A. K. Kikleviç'in dört yönlü modelinde göndergenin bağlamla, gösterenin bağlamla ve gösterilenin bağlamla ilişkisi üzerinde durulmaktadır. Bu çerçevede *bağlam* ögesinin ön plana çıktığı, söz konusu ögelerin etkileşim içerisinde bulunduğu dinamik bir model şekli olan anlam karesi sunulmaktadır.

Hemen yukarıda gösterilen iki modeli karşılaştıracak olursak B. Şanjarhan'ın modelinde gösteren ve gösterilen arasında mantıksal bir bağ olduğu, başka bir ifadeyle sözcük ve içeriği arasında ilişki bulunduğu ve nedenselliği üzerinde durulur. Şanjarhan sözcük ve içerik arasındaki ilişkinin sözcüğün tarihiyle ve etimolojisiyle bağlantılı olduğu sonucunu çıkarır. A. K. Kikleviç ise dil kullanımının önemi üzerinde durur ve sözcüğün içeriğinin bağlam içerisinde anlaşılabilceğini ileri sürerek ruhdilbilim ve edimbilim disiplinlerinden yararlanır.

### 3. Tartışma

Dil toplumsal bir olgudur ve toplumsal, siyasî, ekonomik şartlardan etkilenir. Söz ise bireysel bir olgu olup bireyin maddi ve manevi donanımına göre kullanım/bağlam içerisinde anlam kazanır. Bu, gönderici ve alıcı arasında geçen bir konuşma ise her ikisinin de maddi ve manevi donanımının denk olması önemlidir. Bir metin ise alıcının/okuyucunun ondan ne anladığı donanımına bağlıdır. Bir metin her farklı okuyucunun elinde yeni anlamlar kazanır. Bununla birlikte bilgi-algı sürecini kapsayan bilişsel faaliyetler de anlamın açıklanmasında ve tanımlanmasında önemli rol oynar. Bu bağlamda bilişsel dilbilim alanında çalışan E. S. Kubryakova'nın (2004: 16) "herhangi bir dil biriminin uygun ve doğru şekilde tanımlanabilmesi ve açıklanabilmesi için algı süreçlerini, bilişsel ve söz faaliyetlerini kapsayan iletişim kavşağında düşünülmesi gerektiğini" belirten sözlerini hatırlamak gerekmektedir. Yine bilişsel dilbilim alanında çalışan Z. D. Popova ve İ. A. Sternin (2007: 73) sözcüğün içeriğini dil biriminin işareti olarak görüp iki seviyede tanımlanabileceğini belirtmişlerdir. İlkinin geleneksel kavrambilim yöntemleriyle sözlükbilimsel seviyede, ikincisinin deneysel kavrambilim ve ruhdilbilim yöntemlerinin kullanıldığı psikolojik gerçek anlam düzeyinde açıklanabileceğini ifade etmişlerdir. Konseptin ise bilişsel bilincin birimi olarak bilişsel dilbilim ve kültürdilbilim yöntemleriyle tanımlanabileceğini belirtmişlerdir. Bu bilgiler ışığında sözcüğün içeriğine ve ardından kavram, konsept ile anlama ulaşabilmek için sözcükbilim, sözlükbilim, kavrambilim, ruhdilbilim ve bilişsel dilbilim verilerinden faydalanmak gerekmektedir. Dolayısıyla tarafımızca geliştirilen anlam modelinde somut gerçeklik ve anlık üzerine kurulu iletişim ve sözcüğün sözlüksel anlamından-içeriğinden hareketle *anlamın (смысл – smysl)* belirlenmesi üzerine odaklanıldığından *gönderici, alıcı, algı* ve *bağlam* hususları dikkate alınmaktadır. Bir nesnenin içeriği-anlamı göndericiye, duruma, anlatım tonuna vb. göre değişebildiğinden *değer* kavramı da modelin yönlerinden birini oluşturmaktadır. Bu bakımdan anlam çok yönlü ve çok katmanlı bir olgudur. Bir yapboza benzetmek mümkündür. Sözü edilen her bir parça birleştikçe anlam ortaya daha net çıkacaktır. Özetle, dil, dilin kullanımı, dilin kullanım durumu ile koşulları, dış faktörler ve insan davranışı gibi hususlar anlamın belirlenmesinde ön plana çıkmaktadır. Bu da bizi ruhdilbilim, bilişsel dilbilim, edimbilim, dilbilim ve anlambilim, mantık, psikoloji ve matematik bilimleri kavşağında bir model hazırlamaya sevk etmiştir. Bu kapsamda Gönderici → Kanal → Kod → Gösteren → Dil Dışı Etkiler → Değer → Bağlam → Algı → Gönderge → Alıcı → Gösterilen gibi ögelerden oluşan *anlam onbirgeni* ortaya çıkar. Anlam onbirgeni için önerdiğimiz model şu şekildedir.

Şekil 5: Anlam onbirgeni modeli (хендекагон – hendekagon)<sup>7</sup>

Anlam onbirgeninin birbiriyle bağlantılı olan iç ve dış yapısı mevcuttur. Dış yapısı, modelimizde görüldüğü üzere *gönderici* ile başlamakta ve saat yönünde ilerleyerek anlamın belirlenmesindeki gerekli öğeleri birleştirmektedir. Her bir öge birbiriyle bağlantılı olup anlamın tespit edilmesine kaynaklık etmektedir. Bu öğelerden ilki olan *gönderici* bildiriye ileten kişidir. Alıcıya iletmek istediği bir bildirisini vardır. Bu bildiriye hava, kâğıt, telefon, bilgisayar ekranı vb. bir araçla ortak dil *kodunu* kullanarak *kanala* bildirmektedir. Böylece *gösteren* yazılı ya da sözlü bir şekilde ortaya çıkar. Dolayısıyla bildiri ortak dil koduyla ilgili kanala girmektedir. O anda ton, jest, mimik gibi *dil dışı etkiler* de aktiftir ve iletiye eşlik ederek gösterilene duygusal, öğretici, yan anlamsal, işaretsel vb. öğeler kazandırmaktadır. *Değer* yönü gösterenin diğer dil birimlerinden ayrılan yönlerini belirttiğinden dil öğelerinin tanımlanmasında önemli bir araçtır. *Bağlam* bir dil biriminin anlamının, yerinin, değerinin belirlenmesini sağlayan bir ya da birden fazla unsurdan oluşmaktadır. İletinin bildirildiği durum, ondan önce söylenen söz, ifade, ilgili konu bağlamı belirleyen unsurlardır. İletilen *göndergenin* bildiriye duyup *algılayan alıcı* açısından netlik kazanması bağlam vasıtasıyla gerçekleşmektedir. Modelin iç yapısında ise *içerik*, *anlam*, *kavram* ve *konsept* yer almaktadır. Modelin ilk amacı içerikten anlama uzanmaktır. Ancak bu yolda kavram ve konsept göz ardı edilememektedir. Dilsel bir birim olan içerik gönderici ve alıcı tarafından kavramlar ve konseptler aracılığıyla gelişerek anlamı zenginleştirmektedir. Özellikle konsept değişken, devingen ve sınırı olmayan bir olgudur ve anlamı da içerir. Kişinin zihinsel becerileriyle ilgilidir. Dolayısıyla gönderici içeriği iletmektedir. Anlam belirlemekte ve dış yapıdaki öğelerin birbirini etkilemesiyle anlam netleşmektedir. Anlamın netleşmesine anlamın yakınında bulunan kavram ve konsept de yardımcı olmaktadır. Özetle anlam onbirgeninde gönderici dış yapıda iletisini ortak bir dil koduyla kanala girdirirken gösteren, dil dışı etkiler, değer, bağlam, algı etkileşimi içinde göndergeyi alıcıya iletmekte ve gösterilen açığa çıkmaktadır. Tüm bunlar dış yapıda gerçekleşirken iç yapıda da dilsel bilgi olan içerik, zihinsel ve dilsel bilgi, beceri, algı ve yetiye dayalı konsept ve kavramlar da aktifleşmekte ve anlamın tanımlanmasını sağlamaktadır. Bu modeldeki öğeler birbiriyle etkileşim içerisinde olup sözlü ve yazılı faaliyetlerde de anlamın ortaya çıkmasında etkindir.

## 5. Sonuç

İçerik, anlam, kavram ve konsept terimleri incelendiğinde birbiriyle kesişen ve ayrılan noktaları olduğu anlaşılmış bununla beraber aynı kavramlar olmadığı ve Türkiye’de bir terim karmaşası yaşandığı

<sup>7</sup> Tarafımızca hazırlanan “anlam onbirgeni” modeli anlamın belirlenmesine yönelik yaklaşımların geliştirilmesi için hazırlanmış olup geliştirilmeye ve tartışmaya açıktır.

görülmüştür. Ayrıca bu terimleri tanımlamanın zorluğuyla da karşılaşmıştır. Bu halkada en genel ve herkesçe bilinenin, sözcüğün sözlük anlamı ve dilsel bir olgu olan içerik olduğu ortaya çıkmıştır. Anlamın ise bireylerin edindiği içerikler aracılığıyla oluşan daha derin bir zihinsel yapı olduğu saptanmıştır. Kişinin bireysel, toplumsal vb. deneyimleri geliştikçe anlam da zenginleşmektedir. Zihin ile dil arasındaki etkileşimin ürünü olan kavram ise konseptte göre daha genel olup bir topluma ya da üyesine yöneltilen sözün akla getirdiği ilk düşüncelerden biridir. Konsept daha ayrıntılı olup bireyin edindiği bireysel, toplumsal, profesyonel vb. gibi deneyimler sonucunda zihinde oluşan kültürel ve bilişsel olgulardır. Konseptte bilişsellik ön plandadır. Zihne yansıyan düşünceler olduğundan sınırsızdır. Birey kendi donanımını arttırdıkça içerik, kavram, konsept ve anlam gelişerek zenginleşmektedir.

İçerikten anlama uzanan bu çalışmada Ogden ve Richards'ın anlam üçgeni incelendikten sonra anlam üçgenini geliştirme yönünde tasarlanan modellerden öne çıkan *türümsel eş kenarlı dörtgen* ve *anlam karesi* modelleri gösterilmiştir. Bu çalışmada da içerikten yola çıkıp anlamın netlik kazanabilmesi için hangi yönler eklenebilir düşüncesinden hareketle üçgenin yönleri tarafımızca geliştirilmiştir. Bu çerçevede mantık, ruhdilbilim, bilişsel dilbilim, edimbilim, dilbilim, anlambilim ve matematik gibi bilim dallarından yararlanmamanın eksik çıkarımlara neden olacağı anlaşılmıştır. Ogden ve Richards da *Anlamın Anlamı* adlı çalışmalarında anlamın belirlenmesinde dil dışı öğelerin önemini vurgulamışlardır. Anlam üçgeni ışığında on bir yönlü *anlam onbirgeni* modeli tarafımızca hazırlanmıştır. Modelin dış yapısında *gönderici, kanal, kod, gösteren, dil dışı etkiler, değer, bağlam, algı, gönderge, alıcı, gösterilen* etkileşim halindeyken; iç yapıda da *içerik, kavram, konsept* aktifleşmekte ve bir gerçekliğin anlamının en yetkin tanımının yapılabilmesini sağlamaktadırlar. Bu model hareketli bir mekanizma olup her bir öge anlamın içeriğini doldurmaya ve kesinleştirmeye yaramaktadır. İçerikten anlama uzanan yolda anlam onbirgeninin her bir ögesinin anlamı açıklığa kavuşturan birimler olduğu tespit edilmiştir. Çalışmanın içerik, kavram, konsept ve anlam terimlerinin birbiriyle benzeyen ve ayrılan yönlerinin belirlenmesi ile anlama ulaşılmasına yönelik yaklaşımların geliştirilmesine katkı sağlayacağı ümit edilmektedir.

### Kaynakça

- Ahmanova, O. S., Melçuk, İ. A. Paduyeva, E. V. & Frumkina, P. M. (1961). "Nekotoriye Voprosi Semantiki v Sovremennom Yazıkoznaniı" (O. S. Ahmanova Ed.). *O Toçnuh Metodah İssledovaniya Yazıka*. Moskva: İzdatelstvo Moskovskogo Universiteta.
- Aksan, D. (1978). *Anlambilimi ve Türk Anlambilimi* (2 b.). Ankara: Erol Ofset Matbaacılık.
- Aksan, D. (1982). *Her Yönüyle Dil, Ana Çizgileriyle Dilbilim*. (Cilt III). Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Aksan, D. (2006). *Dil, Şu Büyüklü Düzen* (2 b.). Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Askoldov, S. A. (1997). "Kontsept i Slovo". *Russkaya Slovesnosti. Ot Teori Slovesnosti k Struktüre Teksta. Antologiya* (V. P. Neroznak Ed.). Moskva: Akademiya, 1997, 267-279.
- Bloomfield, L. (1973). *Language*. (İlk baskı 1933). London.
- Bulahovskiy, L. A. (1954). *Vvedeniye v Yazıkoznaniye. Çast II* (2 b.). Moskva: Uçpedgiz.
- Dohman, Ümmügülüm. 2022. "Kuramsal Yönleriyle Bilişsel Dilbilim". *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23/43: 1235-1259. <https://doi.org/10.21550/sosbilder.1037676>
- Grünberg, T. (2019). *Anlam Kavramı Üzerine Bir Deneme*. (İlk baskı 1978) İstanbul: Yapı Kredi Yay.
- Hengirmen, M. (2009). *Dilbilgisi ve Dilbilim Terimleri Sözlüğü* (3 b.). Ankara: Engin Yayınevi.

- Kikleviç, A. K. (2021). "Semantiçeskiy Kvadrat". *Kognitivnyye İsledovaniya Yazıka. Znaki Yazıka i Smıshı Kulturu. Sbornik Nauçnih Trudov, Posvyaşçennıy Pamyatnomu Yubileyu Veroniki Nikolayevı Teliya*. 2/45, Moskva-Tambov, 57-70.
- Kozan, O. (2013). "Kültürdilbilim Nedir?". *Kültürdilbilim Temel Kavramlar ve Sorunlar* (O. Kozan Ed.). Ankara: Gazi Kitabevi, 1-9.
- Krasnıh, V. V. (2003). "Svoy" sredi "Çujih": Mif ili Realnost? Moskva: İTDGK "Gnosiz".
- Krongauz M. A. (2005). *Semantika* (2 b.). Moskva: İzdatelskiy Tsentr.
- Kubryakova, E. S. (2004). "Ob Ustanovkah Kognitivnoy Nauki i Aktulanıh Problemah Kognitivnoy Lingvistiki". *Voprosı Kognitivnoy Lingvistiki*, (1), 6-17.
- Leontyev, A. N. (1994). *Filosofiya Psihologii* (A. A. Leontyev & D. A. Leontyev Eds.). Moskva: İzdatelstvo Moskovskogo Universiteta.
- Lihaçev, D. S. (1997). "Kontseptosfera Russkogo Yazıka". *Russkaya Slovesnost. Ot Teorii Slovesnosti k Strukture Teksta. Antologiya* (V. P. Neroznak Ed.). Moskva: Akademiya, 280-287.
- Maslova, V. A. (2005). *Kognitivnaya Lingvistika: Uçebnoye Posobiye* (2 b.). Minsk: TetraSistems.
- Nikitin, M. V. (2007). *Kurs Lingvi stiçeskoj Semantiki*. St. Petersburg.
- Ogden, C. K., Richards, I. A. (1946). *The Meaning of Meaning* (7 ed.). New York: A Harwest Book.
- Özer, S. (2015). "Türkçede Anlam ve Kavram Terimleri Üzerine / Ogden Ve Richards'ın Üçgenine Yeniden Bakmak". *International Journal of Language Academy, Volume 3/1 Spring*, 142-158.
- Popova, Z. D., Sternin, İ. A. (2007). *Kognitivnaya Lingvistika*. Moskva: AST: Vostok-Zapad.
- Saussure, F. De. (1998). *Genel Dilbilim Dersleri* (3 b.). (Kitabın orijinali 1916'da yayımlandı). (Çev. B. Vardar). İstanbul: Multilingual.
- Stepanov, Yu. S. (1966). *Osnovı Yazıkoznaniya*. Moskva: Proşveşçeniye.
- Stepanov, Yu. S. (1975). *Osnovı Obşçego Yazıkoznaniya* (2 b.). Moskva: Proşveşçeniye.
- Stepanov, Yu. S. (2004). *Konstantı: Slovar Russkoj Kulturu* (3 b.). Moskva: Akademiçeskiy Proyekt.
- Şanjarhan, B. (2011). "Semantik Üçgen Etrafındaki Düşünceler" (Çev. E. Atmaca). *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 6/4 Fall, 367-372.
- Şanjarhan, B. (2014). "Ot Semantiçeskogo Treugolnika k Genetiçeskomu Rombu". *Voprosı Kognitivnoy Lingvistiki*, 1, 125-134.
- Toklu, O. (2003). *Dilbilime Giriş*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Vardar, B. (2002). *Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü*. İstanbul: Multilingual.
- Yevgenyeva, A. P. (1999). *Slovar Russkogo Yazıka*. Moskva: Russkiy Yazık. Erişim Tarihi:19.11.2021. <http://feb-web.ru/feb/mas/mas-abc/16/ma329026.htm?cmd=0&istext=1>
- Yüceol Özezen, M. (2020). "Türkiye Türkçesinde Ara-Orta Kavramlarının Dilbilgiselleşmesi". *Çukurova Üniversitesi Türkoloji Araştırmaları Dergisi*, 5/1, 108-135.
- Zalevskaya, A. A. (2007). *Vvedeniye v Psiholingvistiku*. (2 b.). Moskva: Rossiyskiy Gosudarstvennyy Gumanitarnıy Universitet.

## 90. H. Arendt'in Vita Activa Kavramı Bağlamında İ. Turgenev'in İnsarov'u

Nazan COŞKUN<sup>1</sup>

**APA:** Coşkun, N. (2023). H. Arendt'in Vita Activa Kavramı Bağlamında İ. Turgenev'in İnsarov'u. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (36), 1474-1483. DOI: 10.29000/rumelide.1372495.

### Öz

Bu çalışmanın amacı; 20.yüzyılın önde gelen siyaset bilimci, düşünürlerinden biri olan Hannah Arendt'in Vita Activa kavramı bağlamında İvan Turgenev'in *Arife* adlı romanının kahramanı İnsarov'u değerlendirmektir. Arendt, totaliter rejimlerle tarihe geçen 20.yüzyılın, insan ve toplum adına tüm yıkıcı sonuçlarını doğrudan deneyimleyen bir düşünür olarak, kendine özgü yeni bir felsefi siyaset teorisi geliştirmeye çalışır. Birey olarak insan yaşamının yok edildiği sistemlere karşı Arendt, teorisinin merkezine aktif yaşam ilkesi olarak Vita Activa'nın temel bileşeni olan eylemi yerleştirir. Üç temel insani etkinlik olarak emek, iş ve eylemden oluşan Vita Activa kavramının Arendt düşüncesindeki ana düsturu eylemdir. Arendt'in Vita Activa kavramını, Rus edebiyatı bağlamında ortak bir paydada buluşturduğumuz ana nokta da eylem sorunsalında açığa çıkar. Eyleme geçme dürtüsünden yoksun gereksiz insanların kurucu yazarlarından kabul edilen Turgenev'in yaratıcılığında 60'lı yıllarda çağın edebi taleplerine göre biçimlenen eylem adamları sorunsalı gelişir. Bu kahramanlardan biri de çalışmamızın konusunu oluşturan *Arife* romanının kahramanı Dimitri İnsarov'dur. Aslen bir Bulgar olan İnsarov, vatanının özgürlüğü adına harekete geçmek için sabırsızlanan, cesur bir eylem adamıdır. Bu çerçevede çalışmamızda disiplinlerarası yöntem bağlamında İnsarov'un, Arendt teorisine göre yaşamın merkezine Vita Activa'nın temel bileşeni olarak eylemi yerleştiren bir kahraman olup olmadığı sorunsalı değerlendirilmiştir. Bu değerlendirme neticesinde İnsarov'un Arendt'in teorisine uygun olarak düşüncenin yaşamla iç içe geçtiği, yaşayacağı dünyayı kurmak için çalışan biri olarak Vita Activa'nın somutlaşmış hali olduğu sonucuna varılmış, Arendt teorisine İnsarov'un ayrıştığı ve birleştiği noktalar bütünsel olarak irdelenerek yorumlanmıştır.

**Anahtar kelimeler:** Arendt, Turgenev, Vita Activa, İnsarov, eylem

### I. Turgenev's Insarov in the Context of H. Arendt's Vita Activa Concept

#### Abstract

The study aimed to evaluate Insarov, the protagonist of Ivan Turgenev's *On the Eve* in the context of the concept of Vita Activa of Hannah Arendt, one of the leading philosophers of the 20th century. As a philosopher who directly experienced all destructive consequences of the 20th century with its totalitarian regimes, Arendt tries to develop a unique philosophical political theory. The author's witnessing these regimes plays a significant role in the development of this theory. As opposed to the systems destroying individuals, Arendt places action as the main component of Vita Activa in the center of his theory. The main pillar of Vita Activa concept is action. At the point where we bring together Vita Activa concept under a common denominator in the context of the Russian literature,

<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: 09.08.2023- kabul tarihi: 20.10.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1372495]



action problematic comes out. In the creativity of Turgenev, individuals of action shaped according to the literary demands of the age in the 1960s start to appear. One of these protagonists is Insarov, the protagonist of *On the Eve*. Originally a Bulgarian, Insarov is a brave man of action impatient to take action for the independence of his homeland. In this framework, the problematic whether Insarov is a hero who places action in the center of his life in line with Arendt's Vita Activa was analyzed. As a result of this analysis, it was concluded that Insarov is an embodiment of Vita Activa as a homo faber who tries to establish a world where thought and action are intertwined.

**Keywords:** Arendt, Turgenev, Vita Activa, Insarov, action

## 1. Giriş

Almanya doğumlu siyaset bilimci, düşünür Hannah Arendt (1906-1975) Hitler'in iktidara gelmesinden sonra 1933 yılında önce Fransa, ardından Amerika'ya yerleşir ve yaşamını burada sürdürür. Totaliter rejimler çağında yaşayan Arendt, bu rejimlerin birey olarak insanı ölüme sürükleyen tüm yıkımlarıyla karşı karşıya kalmış, Yahudi olması hasebiyle de pek çok zorlukla karşılaşmıştır. Bu anlamda Arendt'le 19.yüzyılda, Ekim Devrimine giden yolda Rus edebiyatının başlıca yazarlarından biri olan İvan Turgenev'i (1818-1883) bir arada anmak, paradoksal bir yapı arz eder. Bu paradoksallığı belirleyen başlıca etken; elbette Arendt'in deneyimleyip bir tür terör sistemi olarak tanımladığı totaliter rejimin, Turgenev'in yaşadığı dönemde -kuşkusuz totalitarizmden uzak bir devrim olarak yorumlansa da- Rus aydınlarının büyük beklentisini oluşturmasıdır. Ancak bilindiği üzere Ekim devrimiyle gerçekleşecek olan bu büyük beklenti, adını tarihe özellikle J. Stalin'in yönetimiyle totaliter sistemler arasında yazdıracaktır. Ne var ki bu çalışmanın konusunu doğrudan Arendt'in totalitarizm deneyimi oluşturmamaktadır. Bu deneyimle bağlantılı olarak Arendt, 20.yüzyılın tüm toplumsal, siyasi felaketlerinin tanıklığı altında, kendine özgü felsefi bir siyaset teorisi geliştirirken, teorisinin merkezine insanın varoluşsal anlam ve önemini açıklamak bağlamında Vita Activa kavramını yerleştirir. Bu doğrultuda çalışmamızda edebiyat ve sosyoloji bilimi arasında kurulan disiplinlerarası ilişki bağlamında Arendt'in Vita Activa kavramı çerçevesinde Turgenev'in *Arife (Накануне-1859)* romanının kahramanı Dimitri Insarov değerlendirilecektir.

## 2. H.Arendt ve vita activa

Bu değerlendirme öncelikle Arendt'in insanın varoluşsal anlamına dair yaklaşımını açıklamayı gerekli kılmaktadır. Arendt, *İnsanlık Durumu* adlı eserinde insanın varoluşsal mekânı olan dünya ve insan arasındaki ilişkiden şöyle söz eder:

Hıristiyanlar yeryüzünden bir gözyaşı vadisi olarak söz etmiş, filozoflar da kendi vücutlarını aklın ve ruhun hapisanesi olarak görmüş olsalar da insanlık tarihi boyunca hiç kimse ne yeryüzünü vücutların bir hapisanesi olarak anlamış ne de kelimenin tam anlamıyla buradan aya gitme arzusu duymuştur (Arendt, 2013:28).

Bu sözlerden anlaşılmaktadır ki Arendt, tarih boyunca insanın varoluşsal anlamında aitlik duygusunu ifade eden dünya ve beden in hiçleştirilmesi karşısında insanın böyle bir arzuda olmadığını ileri sürer. Ne var ki Arendt, filozoflar, dinler ve insan doğası arasındaki bu uçurumun Tanrı'dan yüz çevirmekle başlayan özgürleşme ve dünyevileşme sürecinin sonucunda *yeryüzünün vahim bir reddiyesi ile sonuçlandığını* (Arendt, 2013:28) belirtir. Oysa Arendt'e göre yeryüzünün başlıca manası; insanlık durumunun tözünü oluşturan mekân olmasıdır. Nitekim düşünür şöyle yazar:

Yeryüzü doğası insanoğluna evrende hiçbir çaba harcamadan ve insan yapısı bir katkıda bulunmadan içinde hareket edebileceği, soluk alıp verebileceği bir yaşam alanı sunmak bakımından benzersiz ve yegâne yerdir. İnsanın yaptığı dünya (ise) insan varlığını bütün yalın hayvani ortamdan ayırır, ama yaşamın kendisi bu yapay [insan· elinden çıkma] dünyanın dışındadır ve insan diğer bütün canlı organizmalarla rabitasını yaşam sayesinde sürdürür (Arendt, 2013:29).

Buna mukabil Arendt'e göre insanın nefes aldığı yeryüzü ve burada yarattığı yaşam; *ilk atom bombasının atılmasıyla doğan modern dünya*<sup>2</sup> değerleri bağlamında *yapay hale getirilmekte, insanı doğanın çocukları arasına dâhil kılan son bağı da koparmak yönünde büyük bilimsel gayretlerde bulunmaktadır* (Arendt, 2013:28). Arendt, bu süreci; bilgi ve düşüncenin yollarını ayırması bağlamında değerlendirirken, bilgi ve düşünce arasında bütünsel bir kopuşun ise insanları aciz köleler, idrak ve düşünce yoksunu yaratıklar haline getireceğini savunur (Arendt, 2013:28). Bu durumun siyasi ifadesi elbette ki totalitarizmdir. Arendt'e göre totalitarizm, her şeyden önce, toplumun tüm gözeneklerine nüfuz eden, genel bir korku atmosferi sağlayan bir kitlesel terör sistemidir (Lomako, 2015: 21-25). Bu doğrultuda Arendt, insanın yok edildiği, aciz köleler haline geleceği toplumsal-siyasi yapıya karşılık geliştirdiği teorisinin merkezine Vita Activa kavramını yerleştirir. Üç temel insani etkinlik olarak emek, iş ve eylemden oluşan Vita Activa kavramının Arendt düşüncesindeki ana düsturu eylemdir.

Arendt'in Vita Activa kavramını, Rus edebiyatı bağlamında ortak bir paydada buluşturduğumuz ana nokta da eylem sorunsalında açığa çıkar. Bilindiği üzere özellikle 1860'lı yıllarda Rus edebiyatında 40'lı yıllardan itibaren hâkimiyetini sürdüren, eyleme geçme yetisinden yoksun ve gereksiz adam olarak adlandırılan kahramanlara karşılık, eyleme geçme yetisine sahip yeni kahramanlar öne çıkarılır. Düşünce ve eylem çatışmasında ifade bulan ve derin düşüncelerine, farkındalıklarına rağmen eyleme geçme yetisinden yoksun olan gereksiz insanların karşısına yeni insanlar adı altında yeni kahramanlar yerleştirilmesi, dönemin edebiyatının temel çabasını oluşturur. Zira beklenen büyük devrim için düşünce artık önemini yitirmiştir. Zaman eyleme geçme zamanıdır. Nitekim dönemin önde gelen edebiyat eleştirmenlerinden Nikolay Dobrolyubov, *Gerçek Gün Ne Zaman Gelecek? (Когда же наступит настоящий день?)* başlıklı makalesinde *soyut düşüncelere değil, eylem adamlarına gereksinimimiz var* (Dobrolyubov, 2010: 165) der. İvan Turgenev, Rus edebiyatında eyleme geçme yetisinden yoksun gereksiz insan imgesinin yaratılmasında kurucu yazarlardan biri olarak görülürken aynı zamanda 60'lı yıllardan itibaren çağın edebi taleplerine sessiz kalmaz. Yazarın bu yıllardan itibaren kaleme aldığı pek çok eserinde eyleme geçme yetisi bağlamında yeni kahramanların varlığından söz edilebilir. *Babalar ve Oğullar'ın (Отцы и дети)* kahramanı Bazarov, *Ham Toprak (Хошь)* romanında Markelov, *Eşik (Порог)* adlı nesir şiirin kahramanı, eyleme dönük yeni kahramanlar bağlamında öne çıkan başlıca isimler olarak kabul görürler (Hrapçenko, 1977: 385). Çalışmamızın konusunu oluşturan *Arife* romanının kahramanı İnsarov ise yazarın ilk eylemci kahramanı (Vinnikova, 1986: 150) olarak adlandırılır. Nitekim P. Pustovoyit, Turgenev'in 60'lı yıllara girerken hâkim olan edebiyatın kahramanı kim olmalıdır sorusuna dayanan olumlu kahramana dair ideolojik tartışmaya girdiğini ve *Arife* romanıyla Rus toplumuna, halkın kurtuluş mücadelesinde İnsarov gibi cesur, dürüst ve çıkar gözetmeyen kişilere ihtiyacı olduğunu anlattığını (Pustovoyit, 1987:159) düşünür. Turgenev de 1859 yılının Kasım ayında İ. S. Aksakov'a yazdığı bir mektupta *Arife* romanının kurgusuna dair şöyle der: *Hikâyet, meselelerin ilerlemesi için bilinçli-kahramansı doğalara ihtiyaç olduğu fikrine dayanıyor*

<sup>2</sup> Arendt, modern çağ ile modern dünyayı birbirinden ayırır. Bilimsel olarak 17.yüzyılda başlayan modern çağ, 20.yüzyıl başlarında sonra erer. Siyasi bakımından bugün yaşamakta olduğumuz modern dünya ilk atom bombalarının atılmasıyla doğmuştur. Bkz, Arendt, 2013: S.33.

(Turgenev, 1987: 110). Görüldüğü üzere Turgenev'in İnsarov<sup>3</sup> karakteriyle katıldığı yeni kahramanlar sorunsalında cesaretle eyleme atılma düşüncesi ön plana çıkmaktadır.

Yukarıda sözünü ettiğimiz üzere yeni bir teori yaratmak için yola çıkan ve teorisinin merkezine aktif yaşam ilkesini yerleştiren Arendt için Vita Activa'nın bileşenleri iş, emek ve eylemdir. Bunlardan *emek ya da çalışma; insan bedeninin yaşam sürecine karşılık gelen bir etkinliktir. Emek harcamanın insani koşulu yaşamın kendisidir. İş, insani varoluşun doğa dışı etkinliğidir ve uzamla sınırlı değildir. İş, eser; insani varoluşun doğa dışı olan etkinliğidir ve uzamla sınırlı değildir. Her türlü doğal ortamdan tamamen farklı, yapay bir şeyler dünyası oluşturur. İşin insani koşulu dünyeviliktir* (Arendt, 2013: 35). Arendt, özel bir anlam yüklediği ve Vita Activa'nın temelini yerleştirdiği eylemi ise *şeyler ve madde aracılığı olmadan doğrudan insanlar arasında geçen yegâne etkinlik* (Arendt, 2013: 35) olarak görür ve Vita Activa'nın tarihsel süreçte geçirdiği dönüşüm bağlamında açıklama yapar. Düşünür, tarihsel süreçte özellikle Antik Çağa başvurur ve çalışmamızın ana konusunu oluşturan eylemi, toplumsal değil; politik bir olgu olarak yeniden yaratmak ister. Çalışmamızın devamında göreceğimiz üzere Turgenev'in İnsarov'u bağlamında da eylem, politik bir olgu olarak varlık gösterecektir.

Böylece Arendt, Vita Activa'yı öncelikle Antik Yunan gelenekleri bağlamında gelişen bir kavram olarak açıklar. Arendt'in siyasi düşünce geleneği kadar eskiye dayandığını iddia ettiği Vita Activa terimi, ona göre Aristoteles'in politik yaşam anlamına gelen Bios-Politikus'una karşılık gelir (Arendt, 2013: 42) Orta Çağ'a gelindiğinde Vita Activa, Augustinus'da siyasal meselelere adanmış bir yaşam olarak vita negotiosa veya actiosa şeklinde korunur (Arendt, 2013: 42). Ne var ki Arendt'e göre Orta Çağ'da, Vita Activa terimi özgünlüğünü oluşturan siyasi anlamını yitirirken dünyevi meselelerle meşgul olmayı ifade eden bir kavram haline gelir. Böylece Arendt'in teorisinde Vita Activa'nın merkezini oluşturarak oldukça önemli bir yer edinen eylem de dünyevi yaşamın zorunlulukları arasına dâhil olur. Bu anlamda dünyevi yaşamı hiçleştiren Hıristiyanlık, Arendt'e göre Vita Activa'nın aşağı, ikincil bir konuma itilişine dini onay verir (Arendt, 2013: 42-47). Bu çerçevede düşünürün ele aldığı kavramlardan bir diğeri Vita Contemplativa'dır. Derin düşünceye, tefekküre atıfta bulunan Vita Contemplativa, Arendt'e göre Orta Çağ'da aktif yaşam olarak Vita Activa'nın önünde yer alır. Bergen Özüaydın, Arendt'in Vita Activa'ya yönelik bu değişim sürecindeki yaklaşımını şöyle özetler: *Bios Politikos, Aristoteles'te polis içindeki eylemi, praxisi kurmak ve sürdürmek gereğini öne çıkartırken, Bios Politikos'un karşılığı olarak ortaya çıkan Vita Activa terimi, Orta Çağ boyunca özgün siyasi anlamını kaybederek, dünya işleriyle her türden meşguliyeti ifade eder hale gelmiş ve bir zamanlar yurttaş olmanın koşulu olan ve siyasi yaşamı imleyen Bios Politikos, yani Vita Activa, Vita Contemplativa'nın karşısında değersizleşmiştir* (Özüaydın, 2019: 97).

Arendt'e göre Vita Activa'nın temel bileşenlerinin, aktif yaşamın giderek değersizleşmesi süreci, modern çağda yeni boyutlar kazanarak devam eder. Oysa ona göre Vita Activa, Vita Contemplativa'nın eylemsizliğinin ve sessizliğinin tam karşısında yer alır. Ne var ki düşünürü göre bu dönemde Vita Activa'yı oluşturan bileşenlere dair bir ters yüz edilme söz konusudur ve süreç, Vita Activa'nın yapısını bulanıklaştırmaktadır. Bu çerçevede Arendt amacını şu sözlerle açıklar:

Benim derdim basitçe şu; temaşanın hiyerarşisi içerisinde sahip olduğu muazzam ağırlık, vita activa'nın kendi içindeki ayırım ve mafsalları bulanıklaştırmıştır; gelenekten modern kopuş ve söz

<sup>3</sup> Dönemin edebiyatında topluma yön verebilecek kahramanın kim olacağı sorunsalına Turgenev'in cevabı olarak yorumlanan Arefe, yazarın pek çok eleştiriyle karşılaşmasına neden olur (Bkz. Olcay, 2022: 158-159). Devrimci demokrat eleştirisinin önde gelen temsilcilerinden biri olan Nikolay Dobrolyubov ise Turgenev'in bu sorunsala Bulgar bir kahraman olan İnsarov'la cevap vermesini eleştirirken onun neden bir Rus olamayacağını da açıklar (Bkz. Dobrolyubov, 2010: 196).

konusu hiyerarşik düzenin sonunda Marx ve Nietzsche'de tersine dönmüş olması, görünüşe rağmen, bu durumu özünde değiştirmemiştir (Arendt, 2013: 48-49).

Bu sürecin anlamlandırılması ise Arendt'in *Geçmişle Gelecek Arasında* kitabında detaylı olarak incelediği modern çağ dönüşümü ve değerleri bağlamında anlaşılabilir. Ona göre modern çağla birlikte gelenekten sıyrılma yaşanmış ve bunun sonucunda anlam; adeta insan dünyasından kopmuştur. Nitekim Arendt, *insan geçmişte yapılmış bütün işlerde var olan anlamlılık ögesinin, geleceğe ilişkin hedef ve maksatlarca durmadan feshedildiği, sonsuz bir amaçlar zincirine mahkûm edilmişti* (Arendt, 2012: 111) der. Bu sonsuz amaçlar zincirinde sağlam bir çapa olarak gelenek ortadan kalkar. Arendt, *geleneğin yitirilmesiyle, geçmişin uçsuz bucaksız topraklarında bize yol gösteren kılavuz ipini yitirmiş olduk* (Arendt, 2012: 130) sözleriyle modern çağda daha önce görülmemiş bir köksüzlük ve yurtsuzluk olgusuna vurgu yapar. Arendt'e göre, insan kendisinin oluşturduğu bir dünyada, benim dediği bir dünyada yaşamamaktadır. Dolayısıyla onun bütün çabası, insanların kendilerinin oluşturduğu dünyayı yeniden anlamlı kılabilmelerinin yolunu göstermektir (Kılıç, 2012: 79-90). Böylece karşımıza yine Vita Activa kavramı çıkar. Vita Activa'nın temel bileşeni olan eylem; gelenekle de anlam kazanır, zira hatırlanmayan bir eylem anlamsallığını yitirecektir.

Görüldüğü üzere Arendt, Vita Activa ve Vita Contemplativa arasındaki en belirgin farkı; düşünme ve eylem olarak görür. Yaşamın aktif hali, emekle ilgiliyken, düşünmeden yana olan tarafı tamamen hareketsizliği ifade etmektedir. Aktif yaşam, eylem yaşamı, kamu önünde, halkın içinde devam ederken, diğer her şeyden soyutlanıp salt düşünmenin gerçekleştirildiği yaşamın sürdürüldüğü mekânsa çöldür. Bu bağlamda Arendt, düşünen ve eyleyen varlığı birleştiren bir zemin yaratmak ister (Özüaydın, 2019: 95-96). Mustafa Yıldırım'ın da belirttiği üzere düşünmenin dünyayla bağlantısını önemseyen Arendt, geleneksel felsefenin Vita Contemplativa ile sonlanan düşünmesini değil; bizi eleştirel düşünmeye sevk eden, bireyin dünyayla bağlantısının kopmadığı bir düşünmeyi savunur (Yıldırım, 2023: 895-919).

Bireyin dünyayla bağlantısının kopma biçimleri ise Orta Çağ'da dünyevi yaşamın hiçleştirilmesi, modern çağda bir bütün olarak insan yaşamının hiçleştirilmesiyle gerçekleşir. Oysa Arendt'e göre insani yaşam; Vita Activa yani aktif olarak bir şeyler yapmaya yöneldiği ölçüde; köklerini insanlar ve insan yapısı şeyler dünyasından alır. Hiçbir insani yaşam, varlığına tanıklık eden bir dünya olmadan var olamaz (Arendt, 2013: 47). Bu bağlamda dünyevi yaşamın hiçleştirilmesine ve modern çağın anlam yitimine karşı çıkan Arendt, dünyayı insan varlığının tanıklığı, bütün insani etkinliklerin koşulunu ise insanın toplumsallığına bağlar. Böylece Arendt için Vita Activa'nın temelini oluşturan iş, emek ve eylemin ayrımı da keskinleşir. Arendt'e göre toplum dışında gerçekleşmeyen, mümkün olmayan yegâne insani etkinlik; eylemdir. Zira yalnızlık içinde çalışan bir varlık; insan değil, Animal Laborans'dır. Vita Activa'nın ifade ettiği eylemi gerçekleştiren özne ise Homo Faber'dir. Homo Faber'i Animal Laborans'dan ayıran yaşayacağı dünyayı kurmak için çalışan, inşa eden insan olmasıdır (Arendt, 2013: 58).

Bu doğrultuda eylem; insanın benzersiz farklılığının ortaya konulmasıdır ve bu özellik, Vita Activa'nın diğer bileşenleri için geçerli değildir. Zira Arendt'e göre eylemin olmadığı bir yaşam; yaşarken ölmek demekken, çalışmadan yaşamak ise mümkündür. Bu durum asalaklığı ifade edip, adaletsizlikle ilişkilendirilse de insani bir durumdur. Ancak söz ve edim yani eylem, Arendt için kişinin insani dünyaya girmesi ve bu dâhil oluşla ikinci defa doğmasıdır (Arendt, 2013: 260). Arendt için eylemin olmadığı bir yaşam, yaşarken ölmeyi ifade ederken melankolik ve umutsuz bir yaşam da eylemsizlikle ilişkilendirilir. Bu bilgiler ışığında Turgenev'in *Arişe* romanını ele aldığımızda karşımıza çıkan ilk öge; çağın ihtiyaçlarına uygun olarak kaleme alınan eylemsel bir karakter olarak İnsarov'dur. Peki, İnsarov, Arendt'in temeli eylemden oluşan Vita Activa kavramını ne ölçüde yansıtır?

### 3. İnsarov ve vita activa

Aslen bir Bulgar olan Dimitri İnsarov, eğitim için geldiği Moskova'da ucuz, tek sandalyesi olan bir odada yaşamaktadır. Parasızlıktan yaz sığağında kentte kalmış, küçük odasında çalışmalarını sürdürmektedir. Arkadaşı Bersyenev'in davetiyle onun yazlığına taşınma kararı alır ve hikâye böylece başlamış olur. İnsarov'un hayatta tek bir amacı vardır: Ülkesinin bağımsızlığa kavuşması. Bu amaç uğruna eğitimini tamamladıktan sonra Bulgaristan'a dönüp aktif mücadeleye katılmayı planlar. Arendt'in teorisinde eylem; anlamlı ve bilinçli olarak gerçekleştirilen eylemdir ve aktörü kendi eyleminden sorumlu olan kişidir (Sidorova, 2019: 99). Bu anlamda İnsarov'un gerçekleştirmeyi planladığı eylem, Arendt'in tanımına doğrudan uymaktadır. Nitekim Araştırmacı V.Bagno, İnsarov'u gereksiz adamın düşüncelerde boğulan yapısına karşılık güçlü eylemselliği ve eylemine yönelik bütünsel inancıyla Don Kişot'la özdeşleştirir. Ona göre İnsarov, Turgenev'in Don Kişot kavramının en eksiksiz sanatsal düzenlemesidir (Bagno, 2009: 81-82). Burada araştırmacının Don Kişot'la kurduğu bağın bütünsel olarak Arendt teorisiyle uyum içinde eylemselliğe vurgu yaptığını belirtmek gerekmektedir. Zira Turgenev, Don Kişot'u sarsılmaz bir inançla eyleme geçen, uğrunda her türlü zorluğa göğüs germeye, hayatını feda etmeye hazır olduğu ideale bağlılıkla dolu bir eylem adamı olarak görür (Turgenev, 1981: 109).

Arendt için en geniş anlamıyla eylemek; inisiyatif almak, başlamak, bir şeyleri harekete geçirmek demektir (Arendt, 2013: 260). Zira ona göre insan kendi yaşamı için gerekli koşulları yaratabilen tek varlıktır. Bu bağlamda İnsarov'un yaşamı, kendini adadığı vatanının bağımsızlığı idealine bağlıdır ki bu anlamda eyleme geçmesi kaçınılmazdır. Ancak belirttiğimiz üzere Arendt, Vita Activa'nın merkezine eylemi yerleştirirken düşünceyi salt tefekkür alanından çıkarmak ister yani felsefenin Vita Contemplativa ile sonlanan düşünmesini değil; eleştirel düşünmeye sevk eden, bireyin dünyayla bağlantısının kopmadığı bir düşünmeyi savunur. Bu özellik, İnsarov'un vatan sevgisine dair düşünceleri ve bu düşüncelerden beslenen eylem arzusuyla bağdaştırılabilir. İnsarov'un, Yelena ile yaptığı ilk konuşmalardan birinde kurduğu şu cümlelerden tüm yurttaşlarının onun gibi düşünce ve eylem birliğinde olduklarını çıkarsamak mümkündür:

Ülkemi sevip sevmediğimi sormuştunuz az önce. Dünyada daha başka ne sevinebilir? Sizi aldatmayan, bütün kuşuların üstünde olan, Tanrı'dan sonra inanmamazlık edemeyeceğiniz şey nedir? Hele ülkenin sana gereksinimi varsa... Düşünün: Bulgaristan'ın en son köylüsü, en son yoksulu ve ben; hepimiz tek ve aynı şeyi istiyoruz. Hepimizin amacı bir (Turgenev, 1991: 90).

Ancak İnsarov'un Arendt'in düşünen ve eyleyen insan ideali bağlamında bütünsel bir uygunluk gösterdiğini söylemek zordur. Yukarıdaki alıntıda ifade edilen düşünceler, İnsarov'u Vita Activa'yla Vita Contemplativa'nın birliğini ifade eden düşünen ve eyleyen insana oldukça yakın kılar. Ayrıca İnsarov'da düşünce ve eylem açıklığının varlığından söz eden Dobrolyubov'un da belirttiği üzere *hayata ilişkin izlenimleri İnsarov'un yüreğini etkiler, ondaki enerjiyi aktif hale getirir, bu izlenimler sürekli olarak mantığın, bilincin isterleriyle ve aldığı teorik eğitimle birleşip güçlenir* (Dobrolyubov, 2010: 204). Ancak diğer taraftan Vita Contemplativa'yı oluşturan derin düşüncenin, tefekkürün İnsarov'da bütünsel varlığı söz konusu değildir. Bu yaklaşımımızın nedeni İnsarov'un düşüncelerinin derinliğine, hatta ne düşündüğüne, nasıl düşündüğüne dair detaylı bilgiye sahip olamamamızdır. Eserde bu bağlamda yetersiz aktarım söz konusudur. Kahramanı sadece vatana dair düşünceleriyle tanıma fırsatı buluruz, yaşama dair genel düşünceleri nedir, varoluşu nasıl değerlendirir, bunları görmek pek de mümkün değildir. Ancak bu durumu, yazarın Vita Contemplativa'nın somutlaşmış hali olan gereksiz adamlara karşı yeni bir kahraman yaratma arzusu ile açıklamak mümkündür.

Nitekim Turgenev'in gereksiz adamlara karşı geliştirdiği yeni kahramanı, davası uğruna aşktan bile kaçmaya çalışan İnsarov, nihayetinde Bulgaristan'dan ulaşan mektuplarla harekete geçmenin yakınlığı ile yüzleşir:

Olaylar hızla geliyordu Doğu'da. Rus ordularının prenslikleri işgal edişi genel bir dalgalanma yaratmıştı. Fırtına yaklaşıyor, kaçınılmaz savaşın esintileri duyuluyordu artık. Bir yangın sarmadaydı çevreyi. Kimse nereye kadar yayılacağını, nerede duracağını kestiremiyordu bu yangının (Turgenev, 1991: 143).

Dobrolyubov, İnsarov'un davası uğruna, vatanı için aşktan, kendi mutluluğundan kaçmaya çalışmasını kahramanı inançlarının ebedi kölesi yapan unsurlar olarak görür. Ona göre kendi mutluluğu ile vatanını birbirinden ayıran İnsarov, zavallı bir mantık sergiler ve bu bir anlamda bir düzey eksiklidir. Zira yurdun esenliğinin kendisinin mutluluğuyla ayrılmaz bir bağ içinde olduğu bilincine varamamıştır (Dobrolyubov, 2010: 181). Ne var ki Dobrolyubov'a göre İnsarov, zavallı bir mantık sergilese de hızla yaklaşan eylemsellik karşısında Arendt literatürüyle ifade edersek anlamlı ve bilinçli olarak gerçekleştireceği eylem için heyecan içindedir. Yelena ile yeni başlayan aşklarının arifesinde henüz ülkesine girebilecek durumdayken bir an önce eyleme geçmesi gerekir. Eyleme geçmekte tereddüt etmeyen İnsarov, sadece bu eylemin ona ölüm de getirebileceğini bildiğinden Yelena için endişelenir. Ancak yine de hızlıca ana yurduna dönmek için hazırlıklara başlar. Hazırlıkların başında Yelena'nın da onunla gelebilmesi için pasaport çıkarmak vardır. Ancak bu uğraş, kahramanın sağanak altında ıslanıp hastalanmasına neden olacak ve Vita Activa'nın aktif yaşam ilkelerinin adamı ağır bir biçimde hastalanacaktır. Bu hastalık, politik eylem adamı İnsarov'u yatağa düşürdüğünde, başucunda bekleyen arkadaşı Bersyenev'in *tasarılarını gerçekleştirebilecek mi acaba... Yoksa her şey hiçbir iz bırakmadan yol olup gidecek mi (Turgenev, 1991: 155)* diye düşüncelere dalması, konumuz bağlamında önem arz eden bir noktayı açığa çıkarır. Arendt, ölümsüz eylemlerde bulunmayı, fani bir varlık olarak insanın ölümsüzlüğünün simgesi olarak görür ve *İnsanlık Durumu*'nda şöyle yazar:

Ölümsüz edimlerde bulunma kapasiteleri ve arkalarında silinmez izler bırakma yetenekleri ile insanlar, bireysel olarak ölümlü olmalarına rağmen kendilerini ölümsüz kılabilir, "ilahi" bir doğadan olduklarını gösterebilir, kanıtlayabilirlerdi. İnsan ile hayvan arasındaki ayrım, bir tür olarak insanın kendi içinden kurulu; yalnızca en iyi olan (aristoi), sürekli olarak en iyi olduğunu (aristeuein, başka hiçbir dilde dengi olmayan bir fiil) kanıtlayan ve "ölümsüz bir şöreti, fani işlere yeğleyen'dir gerçek anlamda insan; doğanın onlara vereceği zevklerle yetinenler, hayvanlar gibi yaşar ve ölümler (Arendt, 2013: 52-53).

Peki, İnsarov, Arendt'in bu düşüncesini hayata geçiren bir kahraman yani ölümlü olmasına rağmen kendini ölümsüz kılacak bir kahraman olabilecek midir? İnsarov, sekiz gün yaşam savaşı verdikten sonra kendine gelir. Bu süre de Doğu'daki olaylar patlak verir ve Osmanlı Devleti Rusya'ya savaş açar. İnsarov, hastalığına rağmen tüm ruhuyla eyleme geçmeye hazırlanır. Yelena ile gizlice nikâh kıyarlar ve ana yurduna dönmek için sabırsızlık içindedir. Tüm hazırlıklardan sonra nihayet eylem adamının gidiş vakti gelir ve karısıyla beraber Rusya'dan ayrılır. Ne var ki eyleme geçmek için yanıp tutuştuğu Bulgaristan'a varmak onun için kolay olmayacaktır. Yolda yeniden hastalanan İnsarov, sadece Viyana'da iki ay hasta yatar, sonra Venedik'e geçer. Ayaklanmaya hazırlanan Slav topraklarına ancak doğudan esen rüzgârla yakınlık duyumsayabilir: *Bu denize bakıyor, sanki burada ana yurduma daha yakınmışım gibi duyumsuyorum kendimi. ... Zaten uzakta değil, şuracıkta. Bu rüzgâr oradan esiyor (Turgenev, 1991: 194)*. Kurtuluşu için özlem duyduğu vatanına gidemeyecektir zira onu ölüm beklemektedir. Bu noktada Arendt'in ölüme olan yaklaşımı bağlamında bir açıklama gerekmektedir. Arendt, ölümlülüğü şöyle açıklar:

İnsanlar 'ölümlü'dürler, var olan yegâne ölümlü şeydirler; çünkü hayvanlardan farklı olarak mevcudiyetleri, ölümsüzlüğü sadece doğurganlık yoluyla garantilenmiş bir türün fertleri olmalarına

dayanmaz. İnsanların ölümlülüğü, doğumdan ölüme anlaşılır bir hayat hikâyesi olan bireysel bir yaşamın, biyolojik yaşamdan ayrılmasında yatar. Bu bireysel yaşam, tam anlamıyla biyolojik yaşamın döngüsel hareketiyle kesilen bir düz çizgi şeklindeki doğrusal hareketiyle diğer tüm şeylerden ayrılır. Ölümlülük budur; çevrimlerini tamamlayan her şeyin döngüsel bir düzende hareket ettiği bir evrende, doğrusal bir hat boyunca hareket ediyor olmak (Arendt, 2013: 52).

Görüldüğü üzere Arendt, ölümlülüğe karşılık ölümlülerin görevini bu sonsuzluk içinde en azından bir ölçüde, iş, eylem veya sözle varoluşlarını hak ettirecek çabada görür. Böylece İnsarov'un sonu, ilk bakışta Arendt'in ölümsüzlük getiren eylem düşüncesiyle uyuşmaz. Nitekim eleştirmen Dobrolyubov, genel kabulün aksine, aslında İnsarov'un tek bir eylemine bile rastlamadığımızı ve Turgenev'in eylem adamı tipi çizmek, giriştiği eylemleri göstermek gibi bir amacı olmadığını ileri sürer. Eleştirmene göre yazarın böyle bir amacı olsaydı kahramanını doğrudan eylem içinde göstermesi gerekirdi (Dobrolyubov, 2010: 189). Bu konuda eleştirmene Turgenev'in yukarıda alıntıladığımız Aksakov'a yazdığı mektuptaki kendi sözlerine dayanarak katılmanın mümkün olmadığını düşünüyoruz. Bununla birlikte İnsarov'un ölüm döşeğinde bile onları vatanına ulaştıracak olan gemiyi ayarlayacak Rendiç'i sayıklaması ve son sözlerinin *Elveda anayurdum* (Turgenev, 1991: 209) olması, onun faniliğini ölümsüzlüğe dönüştürecek güçte bir kahraman olduğunu nihai sona erişemese de söz ve edimle göstermektedir. Burada altı çizilmesi gereken bir diğer husus, Turgenev'in romanın sonlarına doğru Şubin aracılığıyla İnsarov'u Brutus ile özdeşleştirmesidir. Bilindiği üzere Brutus bir komployla Sezar'ı öldüren suikastçılardan biridir. Ancak ünlü İngiliz yazar W. Shakespeare *Julius Caesar* adlı eserinde demokrasinin temini için başka çaresi kalmayan kahraman bir adam imgesi yaratır ve Brutus için şu sözler kullanılır:

En soylu Romalı Brutus'tu aralarında.  
Bütün arkadaşları arasında yalnız o  
Kin duygusuyla yapmadı Caesar'a yaptığını.  
Yalnız o, çıkarını düşünmeden, temiz yürekle,  
Halkın yararı için katıldı aralarına.  
Mertçe yaşadı Brutus, ve öyle değerler  
Bir araya gelmişti ki onda, Yaradılış  
Kalkıp ayağa diyebilir bütün dünyaya:  
İşte bu, bir insandı (Shakespeare, 2007: 118).

Turgenev'de de Şubin, İnsarov'dan söz ederken tırnak için de "adamdı o" (Turgenev, 1991: 183) sözlerini kullanması, bu anlamda yazarın İnsarov'u Brutus gibi ölümsüz eylem adamları arasına yerleştirdiğini göstermektedir.

Peki, eylemi politik bir davranış olarak tanımlayan ve politik eylemi şiddet içermeyen bir eğilim olarak gören (Sidorova, 2019: 115-116) Arendt'in yaklaşımı, İnsarov'la ne kadar uzlaşır? İnsarov'u Arendt'in şiddet içermeyen eylem noktasında birleştiren birincil husus, İnsarov'un geçmişindeki olayların onu şiddete meylettirecek özellikler barındırmasıdır. Bu bağlamda eserde geçmişte babasının ölümüne neden olan Türk ağadan intikam alma güdüsü ile ülkesinin bağımsızlığı için mücadeleye dayanan politik eylem arasında bir paralellik açığa çıkar. Nitekim İnsarov, hikâyesini Bersyenev'den dinleyen Yelana'nın bu olayla ilgili olarak onu öldürüp öldürmediğini sorduğu zaman şöyle açıklar düşüncelerini:

Tanrıya şükür öldürmedim. Aramadım bile. Çünkü onu gözümü kırpmadan öldürebileceğim halde, bu hakkı görmedim kendimde. Sorun bir halkın öcü olunca, kişisel öçlerin sözü edilemez. ... Ya da, iyice belirtmedim; sorun bir halkın kurtuluşu olunca demeliydim. Biri ötekini engeller bunların. Fakat zamamı gelince o da olacak... O da olacak..." (Turgenev, 1991: 89).

Alıntıdan görüldüğü üzere İnsarov, politik eylemde şiddetten kaçınmayacaktır. Oysa Arendt için politik eylemi şiddetten soyutlamak başlıca amaçlardan biridir. Son olarak İnsarov'u Arendt'in Vita Activa kavramı bağlamında ortak bir bağlama yerleştiren başlıca özelliklerden bir diğeri Arendt'in merkeze koyduğu eylem çerçevesinde dünyevi yaşam alanına, toplumsallık bağlamına ve geleneğin varoluşta oynadığı rollere atfedilen değerle ilgilidir. Nitekim İnsarov'un ülkesinin içinde bulunduğu durumdan söz ederken *her şeyimizi aldılar elimizden, her şeyimizi: kiliselerimizi, haklarımızı, topraklarımızı. Hayvan sürüsüyümüz gibi kovalıyorlar bizi, kesiyorlar* (Turgenev, 1991: 90) cümlelerinde Arendt'in sözünü ettiği değerlere paralellik okunur. Ayrıca varoluşu anlamlandıran vatan vurgusu da tüm hikâyede görüldüğü üzere ana izlek olarak karşımıza çıkar.

#### 4.Sonuç

Sonuç olarak yirminci yüzyılın toplumsal-siyasi buhranları neticesinde yeni bir felsefi-siyasal teori geliştirmeye çalışan Arendt için Vita Activa'da ifade bulan eyleme dayalı aktif yaşam; doğru yaşamdır ve eylemsiz bir yaşam, ölümden farksızdır. Ancak Arendt'in eylem teorisinde düşünmeyi geri plana ittiğini söylemek mümkün değildir. Zira Arendt, düşüncenin yaşamla, varoluşla iç içe geçtiği bir düşünmeyi savunur. Bu anlamda İnsarov, yaşamını vatanının kurtuluşuna adanmış bir eylem adamı olarak Arendt'in Vita Activa kavramının somutlaşmış hali gibidir. Ne var ki ölüm gerçekliği Arendt'in savunduğu anlamda bu faninin varlığını ölümsüz kılmasına müsaade etmez gibi görünür. Ancak İnsarov, Brutus'a yapılan atıfla varlığını ölümsüz kılan bir kahraman olarak görünür yazarına. Arendt'in Vita Activa ve Vita Contemplativa'nın birliğine dayanan ideali noktasında ise İnsarov, kısmen zayıf nitelikler gösterir. Ne var ki bu zayıflığın nedeni yazarın dönemin edebi hareketleri içinde güttüğü amaçla bağlantılıdır. Bunun yanı sıra Arendt, eylemi politik bir eylem olarak tanımlarken politika ve şiddeti birbirinden ayırmayı savunur. Ancak İnsarov, bütünsel olarak politik bir mesele içinde eylem adamı olmak isterken şiddeti ayırmadığını gösterir sözleriyle. Bütünsel olarak bir değerlendirme yaparsak İnsarov, Arendt'in teorisi bağlamında yaşamının merkezine Vita Activa'nın temel bileşeni olarak eylemi yerleştiren, yaşayacağı dünyayı kurmak için çalışan, aktif yaşam insanıdır. O "bu bir insandı" olarak Shakespeare'in tarihe geçirdiği Brutus gibi Turgenev'in tarihe geçen eylem adamıdır.

#### Kaynakça

- Arendt, H. (2012). *Geçmişle Gelecek Arasında*, Çev. Bahadır Sina Şener, İstanbul: İletişim Yayınları.
- Arendt, H. (2013). *İnsanlık Durumu*, Çev. Bahadır Sina Şener, İstanbul: İletişim Yayınları.
- Bagno, V. (2009). *Don Kihot v Rossii i russkoye Don-Kihotsvo*, Peterburg: Nauka.
- Dobrolyubov, N. (2010). *Oblomovluk Nedir?* Çev. Mazlum Beyhan, Ankara: Evrensel Basım Yayın.
- Hrapçenko, M.B. (1977). *Tvorçeskaya individualnost pisatelya i razvitiye literatury*, Moskva: Hudojestvennaya literatura.
- Kılıç, Y. (2012). "Geçmişle Gelecek Arasında İnsan", *Kaygı*, Uludağ Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi, sayı 19, S.79-90.
- Lomako, O.M. (2015). *Социальная Философия Ханны Арндт: Политика И Этика*, Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Философия. Психология. Педагогика, s. 21-25.
- Olca, T. (2022). *Turgenev Yaşamı Sanatı ve Çağı*, Ankara: Hece Yayınları.
- Özüaydın, B.C. (2019). "Hannah Arendt'in Vita Activa'sı", *İnsan Toplum ve Siyaset Felsefesi Sorgulamalar*, İstanbul: Sosyal Yayınları.
- Pustovoyit, P.G. (1987). *İ.S.Turgenev hudojnik slova*, Moskva, Moskovskogo universiteti.



- Sidorova, M. (2019). Ponyatiye deystviya v filosofii H.Arendt i P. Riköra: Sopastavitelnyy analiz, Moskva: Natsionaymy issledovatel'ski universitet, s.115-116.
- Shakespeare, W. (2007). Julius Caesar, Çev. Sabahattin Eyüpoğlu, İstanbul: İş Bankası Kültür Yayınları.
- Turgenev, İ.S. (1987). Polnoye sobraniye soçineniy i pisem v 30-ti tomah, Tom 4, Moskva: Nauka.
- Turgenev, İ.S. (1991). Arife, Çev. Ataol Behramoğlu, İstanbul: İletişim Yayınları.
- Turgenev, İ.S. (1981). "Gamlet i Don Kihot", Stati i Vospominaniya, Moskva: Sovremennik.
- Vinnikova, G. (1986). Turgenev i Rossiya, Moskva: Sovetskaya Rossiya.
- Yıldırım, M. (2023). Hannah Arendt'te Düşünme Etkinliği ve Düşünsel Yaşam Eleştirisi, Rumeli DE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi, Sayı 32, s.895-919.

## 91. Çeviri sürecinin sosyolojisi: Yayınevleri odağı

Gamze GÜLER<sup>1</sup>

**APA:** Güler, G. (2023). Çeviri sürecinin sosyolojisi: Yayınevleri odağı. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (36), 1484-1493. DOI: 10.29000/rumelide.1369183.

### Öz

Çevirinin seçim, üretim ve dağıtım süreçlerini odağına alan ve çeviri olgusunu bu bütüncül bakış açısıyla tanımlamaya çalışan çeviri sosyolojisi, çeviri eyleminin arka planındaki hareketliliklerini odağına almaktadır. Arka plandaki eyleyenlerin ve bu eyleyenlerin birbirleriyle kurdukları ilişkiler ağının görünür kılındığı, eylemlerin kurumlar ve eyleyenler arasında örülen ilişkiler ağı çerçevesinde yorumlandığı ve açıklandığı bir bakış açısı söz konusudur. Bu bakış açısı, çeviride görünmeyenleri görünür kılarak, bu zamana kadar göz ardı edilen hususları hesaba katarak, bu hususların çeviri olgusunun gerçekliği olduğunu kabul ederek ve çeviri olgusunu bu gerçeklikler ekseninde ele alarak çevirinin çıkmazlarına bir kapı aralayabileceğini savunmaktadır. Başka bir ifadeyle bu çalışma alanı çeviri eyleminin yolculuğunu çok boyutlu irdelemektedir. Çeviri eylemini salt metin, salt çevirmen, salt işveren boyutuyla irdeleyen çalışmaların aksine çeviri eylemini çoklu bir bakış açısıyla metin, çevirmen, işveren ve kurumlar boyutuyla irdelemektedir. Bu bakış açısına göre çeviriyi sadece metnin sınırları dâhilinde düşünmek ve anlamaya çalışmak yetersizdir, metnin sınırlarını aşan bir bakış açısıyla çeviri olgusunu gözlemlemek gerekmektedir. Bu çalışma alanına göre çoklu iletişim ağları içerisinde gerçekleştirilen çeviri eylemi, farklı kurumların kurallarından ve söz konusu kurumlarda konumlanan eyleyenlerin çıkarlarından önemli ölçüde etkilenmektedir. Bu ifadeler çeviri olgusunun ne kadar karmaşık bir eylem olduğunu gözler önüne sermektedir. Bu çalışmada yayınevleri odağında çeviri sürecinin sosyolojisine dair bir gözlem gerçekleştirilecektir. Çevirinin arka planına bakılarak çeviri süreçlerinin nasıl işlediğine dair bir gözlem gerçekleştirilecektir. Yayınevleri içerisindeki işleyiş ve bu işleyişin çeviri olgusuna yansımalarına bakılacaktır. Metnin sınırlarını aşan bir bakış açısıyla çoklu iletişim ağı çerçevesinde çeviri olgusuna dair bir değerlendirme yapılacaktır.

**Anahtar kelimeler:** Yayınevi, çevirmen, çeviri olgusu, çeviri süreçleri, çeviri sosyolojisi

## The sociology of the translation process: Focus on publishing houses

### Abstract

Translation sociology, which focuses on the selection, production and distribution processes of translation and tries to define the phenomenon of translation with this holistic perspective, focuses on the movements in the background of the translation act. There is a perspective in which the actors in the background and the network of relations they establish with each other are made visible, and actions are interpreted and explained within the framework of the network of relations between institutions and actors. This point of view argues that it can open the door to the dilemmas of translation by taking into account the issues that have been ignored until now, accepting that these issues are the truth of the phenomenon of translation, and handling the phenomenon of translation in the axis of these realities, making the invisible visible in translation. In other words, this field of

<sup>1</sup> Araş. Gör. Dr., Mersin Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi (Mersin, Türkiye), gamzeozzer@mersin.edu.tr, 0000-0002-2724-000X [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 02.08.2023-kabul tarihi: 20.10.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1369183]

study examines the journey of the act of translation in a multidimensional way. Contrary to the studies that examine the act of translation with the dimensions of pure text, pure translator, pure employer, it examines the act of translation from a multiple perspective with the dimensions of text, translator, employer and institutions. According to this point of view, it is insufficient to think and try to understand translation only within the limits of the text, it is necessary to observe the phenomenon of translation from a perspective that goes beyond the limits of the text. According to this field of study, the act of translation carried out in multiple communication networks is significantly affected by the rules of different institutions and the benefit of the actors located in these institutions. These expressions reveal how complex the phenomenon of translation is. In this study, an observation will be made on the sociology of the translation process in the focus of publishing houses. An observation will be made on how the translation processes work by looking at the background of the translation. The process in publishing houses and the reflections of this process on the phenomenon of translation will be examined. An evaluation of the phenomenon of translation will be made within the framework of multiple communication networks with a perspective that goes beyond the boundaries of the text.

**Keywords:** Publishing houses, translator, translation phenomenon, translation processes, translation sociology.

## Giriş

Çeviri sosyolojisi çeviri alanının gündemine farklı konuları getirerek, alanda çeviri olgusuna ilişkin kabul gören düşüncelere derin eleştiriler getirmektedir ve bir takım ezberleri bozmaya çalışmaktadır. Özellikle de çeviri olgusunu salt metin boyutunda ele alan çalışmalara, çevirmeni görmezden gelen ya da metnin arkasında dilsiz bir eyleyen olarak tanımlayan çalışmalara karşı duruş sergileyen çalışmalar gerçekleştirilmektedir. Çeviri olgusunun karmaşık doğasını çok yönlü incelemektedir. Çeviri süreçlerini, çevirmen kararlarını belirleyen yegâne gücün kaynak metin olmadığını, çevirinin çoklu iletişim ağı içerisinde gerçekleşen yolculuğuna farklı eyleyen ve kurumların etkilerinin olduğunu, çevirmenin kimliğinin bile bu süreçte elzem bir rolünün olduğunu gözler önüne sermeye çalışmaktadır. Çeviri olgusuna ilişkin farklı sorgulamalar gerçekleştirilmektedir denilebilir. Çeviri süreçleri bu bağlamda en çok kafa yorduğu ve derinlemesine araştırmaya çalıştığı konular arasındadır. Buradaki amaç hem çevirinin arka planına dikkat çekmek hem de çevirinin mutfağında yaşanan olayların ve kurulan ilişkilerin çeviri süreçlerine ve dolaylı olarak çeviri olgusuna yansımalarına bakmaktır. Çeviriye ve süreçlerine ilişkin sosyolojik bakış açılı bir gözlem gerçekleştirmektir.

Bogenç Demirel (2013) çeviriye ilişkin sosyolojik bakış açısını 'bir çevirinin sosyolojisi çevirinin arka planında kalan kurumların işleyişi, bu kurumlardaki eyleyenlerin eylemlerini anlamaya çalışmak' olarak betimlemektedir (Bogenç Demirel, 2013: 403). Demirel'in bahsettiği bu bakış açıları çeviri alanı için yenidir ve altının bu alanda yapılacak çalışmalarla doldurulması gerekmektedir. Çeviri, eyleyen, kurum ilişkiseliliği başka bir ifadeyle çeviri sürecinin sosyolojisi bu çalışmada yayınevleri odağında ele alınacaktır. Yayın alanında konumlanan yayınevleri çeviri alanı ile yakından ilintili kurumlar arasındadır. Çeviri sürecinin sosyolojisini yayınevi odağında ele almak çeviri sürecinin bu kurumlarda nasıl başlatıldığına, bu süreçlere dâhil olan eyleyenleri gözlemlemeye, eyleyenler arasında örülen ilişkiler ağını ve aynı zamanda birbirleri arasında vuku bulan güç ilişkilerini anlamaya yönelik ipuçları sunacaktır. Bu çalışmada çevirinin seçim, üretim ve dağıtım süreçlerine, çevirinin bir kozmostan başka bir kozmosa olan yolculuğuna aracılık eden yayınevleri, bu kurumlardaki işleyiş ve ilişkilerin çeviri süreçlerine, çevirmen kararlarına yansımaları kısacası çeviri sürecinin sosyolojisi Pierre Bourdieu'nün

sosyoloji alanında sunduğu bakış açıları ekseninde irdelenecektir. Çeviri sosyolojisi bakış açısı sosyoloji alanındaki bakış açılarından önemli ölçüde etkilenmiştir ve bu alandan beslenmeye devam etmektedir. Hem çeviri alanı hem de sosyoloji alanı toplumla iç içe bir yapıdadır. Her iki alanın, disiplinin birbirini bu denli beslemesinin, desteklemesinin nedeni belki de ortak paydalarının toplum olmasıdır ve bu iki disiplinin ortak bir paydada buluşuyor olmasıdır. Çeviri olgusu toplumsal bir olgudur. Hem toplum tarafından yapılan hem de toplumu yapılandıran bir yapıya sahiptir. Toplumların yapılanma süreçlerinde elzem bir konuma sahiptir. Toplumla iç içe geçmiş bir yapıda olan çeviri olgusunun sosyolojik bakış açısıyla irdelenmesi çevirinin kendi gerçekliğini kaleme almasına olanak tanıyabilir ve bazı çıkmazlarına bir kapı aralayabilir.

Bir çevirinin çevirmen aracılığıyla bir kültürden başka bir kültüre olan yolculuğunun arka planında farklı işleyişlerin olduğunu gözler önüne serecek olan bu çalışmada çevirilerin kültürlerarası yolculuğuna aracılık eden yayınevleri ve yayınevleri içerisindeki işleyişin çeviri süreçlerine yansımaları Pierre Bourdieu'nün ilişkisel yaklaşımı ekseninde irdelenmeye çalışılacaktır. Bourdieu'nün yayın alanına ilişkin önemli tespitleri bulunmaktadır. Bourdieu'nün yayın alanına ilişkin yaptığı tespitleri ve bu tespitlerinden oluşturduğu çalışmaları çalışmaya ışık tutmuştur. Ayrıca çeviri sosyolojisi alanında yapılan araştırmalar çalışmada yol gösterici niteliktedir. Çalışmanın yol haritası bu görüşler ekseninde oluşturulmuştur. Çeviri süreçlerine ilişkin gözlemin yapıldığı bu çalışmada betimleyici yöntem kullanılmıştır.

### **Yayın alanının yarı özerkliği<sup>2</sup> ve işleyişi**

Yayın alanında konumlanan yayınevleri çeviri alanında kuşkusuz önemli bir yere sahiptir. Özellikle de bir eserin hem kendi dilinde, kendi kültüründe dolaşımında hem de çeviri olarak başka kültürlerle uzanan yolculuğunda oynadığı rol yadsınamaz. Bu nedenle çeviri süreçlerine ilişkin yapılacak bir gözlemde ilk olarak yayınevleri ve yayınevleri içerisindeki işleyiş odağa alınmalıdır. Bourdieu, yayın alanı ve yayın alanı içerisindeki işleyişe bir kitap serisinin editörlüğünü üstlendiği dönemde odaklanmaya başlamıştır (Sapiro, 2008: 154). Yayın alanı içerisine girdiği bu dönemde düşüncelerini kaleme almış ve 1971 yılında 'Le marché des biens symboliques' (Sembolik Malların Pazarı) başlığıyla bir eser yayınlamıştır. Bu eser ilerleyen yıllarda İngilizceye çevrilmiştir. Yayın alanına ilişkin önemli tespitler içeren bu eser çalışmada önemli bir yere sahiptir.

Bourdieu bu çalışmasında ilk olarak yayın alanının nasıl özerkleştğine kafa yormuştur. Yayıncılar ve yayınevlerinin nasıl ortaya çıktığına ve nasıl yapılandıklarına odaklanmıştır. Yayınevlerinin işleyişine, çeviri süreçlerine yönelik bir gözlemin yapılacağı bu çalışmada bu alanın toplumda yarı özerkliğini nasıl ilan ettiğini bilmek son derece önemlidir. Kısaca bahsetmek gerekirse, Bourdieu, yarı özerkleşme sürecinin entellektüel ve sanatsal hayatın sarayın, aristokratların tekelinden çıkmasıyla başladığına işaret etmektedir (Bourdieu, 1985: 13). Bu kesimin beklenti ve taleplerinin boyunduruğundan çıkması yarı özerkleşme sürecini başlatmıştır. Schücking'e göre ise 18.yy'da patronların sahneden çekilmesiyle yayıncılar ön plana çıkmıştır (Bourdieu, 1985: 13 bkz. Schücking 1966: 50-52). Bourdieu halkın sanata ve sanatsal üretime ulaşabilecek olması sembolik mal üreticilerine ekonomik bir kaynak garantisi vermiştir. Potansiyel tüketici ve üretici kesimin oluşması bu alanın yarı özerkliğini garanti etmiştir. Bourdieu, bir alanın dış güçlerin tekelinden çıkarak içerisinde üreten, kutsayan (yayınlayan)<sup>3</sup> ve tüketen

<sup>2</sup> Çalışmada toplum içerisinde konumlanan alanların bağımsızlığı için yarı özerk kavramının kullanılması uygun görülmüştür. Bunun nedeni ise toplum içerisinde konumlanan, kendi sınır çizgilerini belirleyen alanlar (hukuk alanı, çeviri alanı, yayın alanı vb.) hiçbir zaman ait olduğu toplumdaki, yine o toplumun tarihinden ve arka planından tamamen bağımsız olamaz. Kendi sınır çizgilerini içinde bulunduğu toplumun kuralları dâhilinde çizebilir.

<sup>3</sup> Bourdieu yayınlayan kavramı yerine kutsayan kavramını tercih etmektedir (bkz. Bourdieu, 1993: 76)

tarafının oluşumuyla yarı özerkliğini kazandığını ifade etmektedir. Özerkleşme sürecine ilişkin yaptığı bir diğer tespit ise, özerkleşme sürecinde var olan gelenekten (sarayın tekelinde oluşturulan gelenek) bir ayrılma yaşandığını belirtmektedir. Önceki kuşaklarda benimsenen bir gelenekten ayrılma, sanatsal geleneklerden kopma; başka bir ifadeyle önceki kuşakların aktardığı kurallardan kopuşun ve bir kırılmanın bu alanın özerkliğini hızlandırdığı söylenebilir (Bourdieu, 1985: 14).

Çalışmada yayın alanının toplumda yarı özerkliğini ilan etme sürecine odaklanmak, tarihsel süreç içerisinde yayın alanının kimlerin tekelinde olduğunu, hangi çıkar ve kurallar ekseninde şekillendiğini, hangi aşamalardan geçtiğini ve yaşadığı kural kırılmalarını anlamaya yönelik önemli veriler sunmuştur. Yayın alanı yarı özerkliğini var olan gelenekleri yıkararak, daha az benimseyerek ya da var olan geleneğe başkaldırarak yarı özerkliğini ilan ettiği ve içerisinde sarayın, dinin ya da siyasetin boyunduruğunda olmayan ya da o boyunduruk altında olmak istemeyen üreten, kutsayan ve tüketen tarafların konumlandığı söylenebilir. Toplumların kültürel anlamda beslenmesine, gelişmesine, başka kültürlerle açılmasına ve onlarla rekabet etmesine olanak tanıyan kutsama kurumlarının (yayınevleri) artması kuşkusuz yayın alanı için önem arz etmektedir. Yayın alanının yarı özerkliği yayınevleri sayısının artışına ve çeşitliliğine etki edecektir.

Yayın alanının yarı özerklik sürecinin ardından yayın alanı içerisindeki işleyişe odaklanıldığında; sembolik malların<sup>4</sup> üretim, kutsama ve dağıtım süreçlerini yöneten yayın alanının bir takım eyleyen ve kurumsal sistemlerden oluşan bir yapı olduğu ifade edilebilir. Bourdieu yayın alanını içerisindeki işleyişin çıkarlara göre farklılaştığını belirtmektedir. Sembolik malların üretimi, kutsanması ve dağıtımında kültürel ya da ekonomik çıkarların belirleyici olduğunu, bu bağlamda yayın alanının küçük ölçekli üretim alanı ve büyük ölçekli üretim alanı olmak üzere iki sektöre ayrıldığının altını çizmektedir (Bourdieu, 1984, 1992, 1993). Büyük ölçekli üretim alanında ekonomik çıkarlar ön plandadır, ekonomik sermaye kaynaklarına ulaşmayı sağlayacak sembolik mallar ön plandadır, satış odaklı ilerlemektedir, küçük ölçekli üretim alanında ise kültürel çıkarlar ön planda tutulmaktadır (Sapiro, 2008: 155). Bourdieu küçük ölçekli üretim alanında tersine işleyen bir sistem olduğunu, bir çeşit çıkar yanılığısı olduğunu ifade etmektedir. Ekonomik çıkarların kültürel çıkarların arkasına saklandığını belirtmektedir (Bourdieu, 1995: 208, 1999: 141). İlgili üretim alanı kültürel değerleri, kültürel mirası öncelediğini duyumsatarak bir güven sertifikası kazanmaktadır. Simgesel sermaye kaynağı sunmaktadır. Ekonomik çıkarların peşinde koşmuyormuş gibi görünüp uzun vadede kendisine ekonomik getiri sağlayacak kaynakların peşindedir. Bu bağlamda yayın alanındaki işleyişe, çeviri eserlerin yayınevlerinde dolaşımına ilişkin bir değerlendirme yapılacak olunursa; çevrilecek eserleri belirleyen, hangi eserlerin yayınevleri tarafından öncelendiğini belirleyen temel unsur çıkarlardır. Ekonomik çıkarların peşinden giden yayınevlerinin kendilerine kısa vadede ekonomik getiri sağlayacak eserlere yöneldiğini, kültürel çıkarları ön planda tutuyormuş gibi gösteren yayınevlerinin ise kendilerine uzun vadede alanda saygınlık sağlayacak, halkın güvenini kazanacak simgesel sermaye kaynaklarını öncelediğini ve bu sayede ekonomik kaynaklara daha kolay ulaşma arzusu içinde olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. Bu durum yayınevlerinin çevirmen tercihlerine bile etki edebilir. Kültürel çıkarları önceleyen yayınevleri saygınlığını bir kat daha artırmak için alanda saygınlık kazanmış, ses getirmiş çevirmenleri bünyesinde toplarken, ekonomik çıkarları önceleyen yayınevleri ise ilgili metni en kısa sürede çevirebilen ve kendisine hızlı ekonomik sermaye kaynakları sunan çevirmenlerle çalışmak isteyebilir. Bu durum aynı zamanda çevirmenlik mesleğine olan bakış açısını da etkileyecektir. Alanda kültürel bir saygınlık kazanmış, çevirileri ile ses getirmiş bir çevirmenin maruz kalacağı kurallar, yayınevinin çevirmene uygulayacağı baskı ya da ekonomik anlamda yaşayacağı kaygılar alanda tanınmayan, yarı zamanlı

<sup>4</sup> Bourdieu' de sembolik mal kavramı hem ekonomik bir değeri olan hem de kültürel bir değeri olan kültürel bir nesnedir. İki yönlü bir gerçekliğe sahiptir. Ticari bir değerinin olmasının yanı sıra sembolik bir nesnedir (Bourdieu,1985:15).

çalışan bir çevirmenden farklı olacaktır. Yayınevleri çıkarlarının çevirmenlik mesleğine olan bakış açısına bile etki ettiği söylenebilir. Ekonomik sermaye kaynaklarını elinde bulundurma durumu yayınevlerinin yayın alanındaki gücünü belirlemektedir. Yayın alanında oynanan oyunlardaki güç dengelerini ve kuralları da bu kaynak belirlemektedir.

### **Yayın alanındaki güç ilişkileri ve dengeleri**

Çeviri süreçlerine ilişkin yapılan bir gözlemden yayın alanının işleyişinin yanı sıra yayın alanı içerisindeki güç ilişkilerinin çeviri süreçlerine etkisine bakılması gerekmektedir. Çeviri olgusu yukarıda da ifade edildiği gibi salt metinden ibaret bir eylem değildir. Bir takım çıkarlar ve bu çıkarlar ekseninde şekillenen güç ilişkileri çeviri süreçlerinde belirleyici işleve sahiptir. Bourdieu toplum ve toplum içerisinde konumlanan alanlar arasındaki ilişkiselliği, mücadele ortamlarındaki güç ilişkilerini oyun metaforu üzerinden anlatmaktadır. Bourdieu'ye göre toplumdaki ilişkilerde, hayatın içinde hep bir mücadele vardır. Oyun kavramı ile aslında güç ilişkilerinin sergilendiği ortamları, eyleyenlerin mücadele ortamlarındaki kazanma ve kaybetme durumlarını tasvir etmeye çalışmaktadır. Toplumun sürekliliğini sağlayan ve topluma renk getiren toplumdaki ilişkilerdir. Toplumda ve toplumda konumlanan alanların sürekliliğini sağlayan, toplumdaki çarkların işleme sağlayan güç ilişkileri ve güç ilişkilerinin sergilendiği oyunlardır. Her alan kendi sınırları içerisinde bir takım oyunlara dâhil olmaktadır. Güç ilişkilerinin sergilendiği bu oyunlar kendi içerisinde egemen olan ve egemen olunan olmak üzere iki taraf üretmektedir (Bourdieu, 2015: 63). Güç ilişkileri içerisinde bu tarafları eyleyenlerin habitus ve sermayeleri belirlemektedir.

Güç ilişkileri bağlamında Susan Bassnett ve Andre Lefevere (1998) *The Translation Turn in Cultural Studies (Kültürel Çalışmalarda Çevirinin Dönüşümü)* isimli çalışmalarından bahsetmek gerekmektedir. Bassnett ve Lefevere çalışmalarında çeviri olgusuna yönelik soruların ve çeviride yapılan vurguların artık farklılaştığını, bu duruma kültürel dönüşümün neden olduğunu ifade etmektedirler (Bassnett & Lefevere, 1998: 123). Kültürel dönüşümle birlikte çeviri metnin nasıl seçildiği, bu seçimde çevirmen, editör, yayıncı ya da patron gibi eyleyenlerin oynadığı roller araştırılmaktadır. Çevirmenin çeviri stratejilerini belirleyen ölçütlerin neler olduğunu araştıran, erek kültürde çeviri metnin nasıl alımlanacağı gibi karmaşık manipülatif metinsel süreçlerin nasıl vuku bulduğunu anlamaya çalışan, çeviri uygulaması ile çeviri süreçlerini bir araya getiren çalışmalar yapılmaya başlanmıştır. Metinlerin aktarım süreçlerinde yer alan kısıtlamalar veya manipülasyon süreçleri, çeviri çalışmalarında birincil odaktır. Bu sayede çeviri olgusu hem daha geniş bir çerçevede ele alınmaya başlanmış hem de çalışmalar bu sayede güç ilişkilerine doğru evrilmiştir (Bassnett & Lefevere, 1998: 124-125). Çeviri her zaman kaynak kültür ve erek kültür bağlamında bir dizi güç ilişkisinin içindedir. Çevirmen için kaynak metnin kodunu çözme sorunu, herhangi bir yazılı metnin temeli onun kendi dili olmasına rağmen, dilden çok daha fazlasını kapsamaktadır. Dahası, çeviri süreçlerinde ne tür güç ilişkilerinin yaşandığını anlamamanın önemi, içinde konumlandığımız dünyayı anlamamanın temelinde yatmaktadır (Bassnett&Lefevere, 1998: 137).

Yukarıda bahsedilen güç ilişkileri yayın alanı içerisinde sahnelenmektedir. Yayınevleri bu ilişkilerinin işleyişine hizmet eden kurumlardır. Yayın alanında konumlanan her yayınevi yayın alanında oynanan oyunlara dâhil olabilmek için birtakım çıkarlar belirlemektedir ve çıkarları ekseninde birtakım kurallar geliştirmektedir. Bunun nedeni taraflar arasında işleyen güç uzayında bir konuma sahip olabilmek ve egemen olan tarafta yer alabilmektir. Yayın alanında egemen olan tarafta olmak demek hem alanın kurallarını belirleyebilmek hem alandaki varlığını sürdürülebilmek hem de konumunu iyice güçlendirmek demektir. Bu noktada unutulmaması gerek bir husus ise hangi alan olursa olsun alanlarda oynanan

oyunlar toplumdan bağımsız düşünülmemelidir. Bu oyunlar toplumsal gereksinimler doğrultusunda şekillenmektedir. Toplumun ihtiyaç ve gereksinimlerine cevap vermek amacıyla kurulan ve faaliyet gösteren yayınevlerinin toplumda güçlü bir konum elde etmesini sağlayan ve ona yasal bir kimlik kazandıran ait olduğu toplumdur (Koskinen, 2011: 54). Yayınevlerinin geleceğini belirleyen toplum ve o toplum içerisinde yaşayan eyleyenlerdir.

Yayınevleri içerisinde işleyen güç uzayında kendi çatısı altında konumlanan eyleyenleri, eserleri, düşünceleri koydukları birtakım kurallarla kendi kontrolleri altında tutmak isterler. Bu bir bakıma egemen olan taraf olduğunu çatısı altında konumlanan eyleyenlere duyumsatma şeklindedir. Mevcut kurallar toplumdaki işleyişi, düzeni, ahlaki kısacası toplumun belirlediği kuralları korumada, yayınevi içerisindeki düzeni ve eyleyenler arasındaki ilişkileri sağlamada kullanılan bir güçtür. Egemen olan tarafın egemen olunan tarafı kendi kontrolünde tutmaya çalışması olarak da ifade edilebilir. Bir tür kontrol mekanizmasıdır. Egemen olan tarafın uyguladığı kural ya da kısıtlamalar; onların düşüncelerini, ideolojilerini savunmaya, çıkarlarını masum göstermeye ya da gizlemeye, aynı zamanda bu düşünceleri dayatmaya, uygulamaya ve yasallaştırmaya hizmet etmektedir. Güç ilişkileri uzayında değinilmesi gereken bir diğer konu yayınevlerinin topluma özgü kurallara tabii olduğudur. Toplum-yayınevi, yayınevi-eyleyen örneğinde olduğu gibi tarafların oyun içerisinde konumları değişebilmektedir. Yayınevi-eyleyenler arasında işleyen güç uzayında kuralları belirleyen yayınevi iken, toplum-yayınevi arasında işleyen güç uzayında kuralları belirleyen toplumdur. Yayınevleri içerisinde sembolik malların üretim, kutsama ve dağıtım süreçlerinde rol oynayan eyleyenlerin bu bağlamda çift katmanlı bir kural çemberi içinde olduklarını ve eylemlerini, ilişkilerini bu doğrultuda gerçekleştirdiklerini ve kurduklarını söylemek yanlış olmayacaktır.

Toplumunu yöneten güçler kendi çatısı altında konumlanan yarı özerk alanları kendi kontrolleri altında tutmak isterler. Yayınevleri kendi çatısı altında konumlanan eyleyenleri kontrolü altında tutmak ya da kendi çıkarlarına hizmet etmelerini isteyebildiği gibi, devlette kendi çatısı altında konumlanan yarı özerk alanları kendi kontrolünde tutmak ya da çıkarlarına hizmet etmesini isteyebilmektedir. Bu amaçla simgesel bir şiddet türü olan sansür en sık başvurulan bir kontrol, denetim mekanizmasıdır. Yücel'e göre sansür bir düşünceyi, söylemi engellemede ya da yasaklamada başvurulan, egemen olan tarafın çıkarlarına hizmet edecek şekilde yayılmasına olanak tanıyan ve benzer amaçlarla kullanılan bir şiddet şeklindedir (Yücel, 2012: 50). Egemen olan taraf bu şiddet türü ile karşı tarafın çıkarlarını gözetiyormuş izlenimi yaratabilmektedir. Bourdieu simgesel şiddetin işleyişini bir sihir teorisine benzetmektedir (Bourdieu, 1995: 187). Simgesel şiddet toplumda bir tür perdeleme yöntemine başvurmaktadır, bu sayede egemen olan taraf egemen olunan tarafa düşüncelerini, ideolojilerini, çıkarlarını üstü kapalı bir şekilde, karşı tarafın anlayamayacağı ya da fark edemeyeceği bir şekilde dayatmaktadır.

Bahsi geçen simgesel şiddet türünün işleyişini tüm çeviri süreçlerinde gözlemlemek mümkündür. Çift katmanlı kural çemberinde şekillenen güç uzayında yayınevleri içerisinde eyleyen konumunda olan çevirmenler de birtakım kural ve kısıtlamalara maruz kalmaktadırlar. Çevirmenlerin çevirilerine yönelik aldığı kararlardan tutun, çeviriye yapılan ideolojik müdahalelere, metnin satır arkalarına gizlenen ideolojilere kadar kısacası tüm çeviri süreçlerine bu simgesel şiddet türü sirayet etmektedir. Başka bir ifadeyle, sembolik malların üretim, kutsama ve dağıtım aşamalarında, sembolik malların çeviri piyasasında dolaşımında bu şiddet türünün işleyişi gözlemlenebilmektedir. Toplumları değiştirim ve dönüştürüm erkini elinde bulunduran çeviri olgusu yapısı gereği bir güç unsurudur, güç ilişkilerini yapısında barındırmaktadır. Güç ilişkilerine dayalı bir çerçevede yol izlemektedir. Toury de norm kavramı ile aslında çevirinin arka planında, çeviriye ilişkin karar aşamalarında güç ilişkilerinin varlığına dikkati çekmek istemektedir (Toury, 1995: 56-58, 2008: 150-154). Yeri gelmişken, çeviri olgusunun

içerisinde güç unsuru hep vardı, tarihsel sürece bakıldığında çevirinin toplumların kültürel, siyasi, ekonomik anlamda değişim ve dönüşümlerinde etkili bir araç olduğu, bir güç unsuru olarak kullanıldığı görülmektedir. Ancak bu konuların tartışılması, çeviri olgusunun tüm süreçlerine, çevirmen kararlarına sirayet eden güç ilişkilerinin gündeme getirilmesi; bu bağlamda çeviri süreçlerinin detaylı araştırılması ve tartışılması 1980'li yıllardan sonra mümkün olabilmıştır. Çeviri sosyolojisi ile birlikte çeviri olgusunun bilinmeyenlerine, görünmeyenlerine, çeviri süreçlerinin sosyolojisine ilişkin yaptığı gözlemler güç ilişkilerinin varlığını bir kat daha görünür kılmıştır denilebilir. Sosyolojik bakış açısının sunduğu çıkar kavramı ise güç ilişkilerini ortaya çıkarmaya ve yorumlamaya olanak tanımıştır. Bu bağlamda Swartz güç ilişkilerinin temelinde çıkar kavramının yattığına değinmektedir. Ona göre güç uzayında eyleyenler arasında güç ilişkilerini inşa eden, varlığını sürdürmesini sağlayan, güç ilişkilerinin sürekliliğini garanti eden ve sürekli başka bir forma bürünmesi sağlayan eyleyenlerin çıkarlarıdır (Swartz, 1996: 77). Çıkarların peşinden koşma dürtüsü güç ilişkilerini daima canlı kılmaktadır ve ayakta tutmaktadır.

Güç ilişkilerini bu denli ayakta tutan çıkar kavramının yanı sıra dilin sembolik gücüne de değinmek gerekmektedir. Çıkarlarımızı bu denli güçlü kılan dildir. Dilin sembolik gücüdür. Bu noktada, dilin eyleyeni toplumda konumlandırma ve çıkarlarını dayatma, uygulayabilme kabiliyetini konuşmak gerekmektedir (bkz. Bourdieu, 1991). Dilin toplumda bir inanç oluşturabilme, otorite sağlayabilme ve boyun eğdirebilme yeteneği vardır, bu yeteneği sayesinde güç uzayında oynanan oyunlarda tarafları (egemen olan/egemen olunan taraf) belirleyebilme gücüne sahiptir. Bourdieu'ye göre bir toplumun tarihi, yaşanmışlıkları, alışkanlıkları yani habitusları dillerinde gömülüdür. Toplumun farklı alanlarında ve ekonomik, kültürel, siyasi anlamda farklı seviyelerinde konumlanan eyleyenleri arasında örülen ilişkiler ağında dil kullanımları farklılıklar göstermektedir. Dil kullanımları farklılıkları bile güç ilişkileri dengesine etki etmektedir (Bourdieu, 1991: 38-39). Bununla ilintili olarak kuşaktan kuşağa aktarılan ve toplumların dilsel, kültürel anlamda birbirleriyle yaptıkları alışverişlerde devreye giren çeviri olgusu dil kullanımlarından kaynaklanan farklı güç ilişkilerini içinde barındırmaktadır (Dursun, 2018: 99). Çeviri politikalarının da bu ekseninde şekillendiği söylenebilir.

### **Güç ilişkileri ekseninde şekillenen çeviri politikaları**

Çeviri süreçlerinin sosyolojisine yönelik yapılan bu yolculukta bahsedilmesi gereken konulardan biri de çeviri politikalarıdır. Çeviri politikaları çeviri alanında çok araştırılmayan ya da derinlemesine araştırılmayan konular arasındadır. Üstü kapalı bir şekilde bahsedilen, içerisine çok girilmeyen konulardandır, 2000'li yıllarda araştırılmaya başlanan ve farklı bağlamlarda ele alınan konular arasındadır. Oysaki çıkarlara hizmet eden, çeviri süreçlerini tamamen etkileyen, hem süreci hem de çevirmeni yönlendiren çeviri politikalarıdır. Meylaerts çeviri politikasını hayatın birçok alanında (kamu, hukuk, eğitim vb.) çeviriyi düzenleyen yasal kurallar olarak tanımlamaktadır ve toplumun her alanında eyleyenlerin hayatlarını düzenleyen politikaların yansız olmadığına dikkat çekmektedir (Meylaerts, 2011a: 165). Çeviri politikaları aracılığıyla toplumu yöneten güçler kamusal yaşam ve hizmetlere erişimi yönetebilmektedirler. Aynı zamanda çeviri politikalarının eyleyenlerin temel haklarının korunmasında ya da engellenmesinde kullanılan bir araç olduğuna vurgu yapmaktadır (bkz. Meylaerts, 2011a).

2000'li yıllarda araştırılmaya başlanan çeviri politikaları Diaz Fouces, Reine Meylaerts ve González Núñez gibi isimlerin ilgi odağı olmuştur. Bu isimlerin çeviri politikalarının güç ilişkileri ekseninde şekillendiğini gösteren çalışmaları olmuştur. Çeviri politikalarının dil politikaları ekseninde şekillendiğine yönelik görüşleri söz konusudur. Dil politikaları çeviri politikaları bağlamında değinilmesi gereken konular arasındadır, çünkü dil politikaları çeviri politikalarını, çeviri politikaları da



çeviri süreçlerini şekillendirmektedir. Dil politikaları dile ilişkin, dilin planlanmasına yönelik politikalarlardır. Dil politikaları dile yapılan birtakım müdahaleleri yasal bir kimliğe büründüren bir takım kurallar olarak tanımlanabilir. Dilin gelişim evrelerine, standartlaştırılmasına ya da düzensiz gelişimine yapılan müdahalelerdir. Dil politikaları bağlamında egemen olan taraf; dile, dile ilişkin sorunların çözülmesine yönelik müdahale erkini elinde bulunduran taraf devlettir. Dil politikaları devlet tarafından farklı amaçlarla kullanılabilir. Dile ilişkin yapılan müdahalelerde (dilsel çeşitliliği artırma, yeni terminolojiler oluşturma vb. ) çeviri merkezi konumdadır. Çeviri politikaları dil politikalarının bir uzantısıdır. Bu bağlamda Reine Meylaerts ve González Núñez çeviri politikalarının dil politikalarıyla yakından ilişkili olduğuna değinmektedir (Meylaerts& Núñez, 2018: 196).

Toplumda çoğunluk dilleri (merkez konumunda) ve azınlık dilleri (çevre konumunda) arasında yaşanan güç ilişkilerinde çeviri politikalarının dil politikaları bağlamında kullanıldığı görülmektedir. Özellikle çevre konumunda olan azınlık dillerine olan yaklaşım bu politikaları önemli ölçüde etkilemektedir. Bu ifadeyi biraz daha açıklamak gerekirse; merkez konumunda olan dilin çevre konumunda olan dile uygulamak istediği güce göre bu politikalar şekillenmektedir. Eğer merkez konumundaki dil azınlık dillerinin üzerinde bir güç, bir hegemonya kurmak istiyorsa, azınlık dillerine çeviri yapılmamasına yönelik bir politika geliştirebilir. Azınlık dillerini kullanan eyleyenler merkez konumundaki dili öğrenmeye ve kullanmaya zorlanabilir. Toplum içerisinde kamu hizmetlerine (eğitim, sağlık vb.) erişimi çeviri yapılmayarak engellenebilir. Merkez konumundaki dil azınlık dilleri karşısındaki gücünü artırmak, merkez konumundaki konumu iyice güçlendirmek, azınlık dillerini dışlamak istiyorsa dil ve çeviri politikalarını tek dil üzerinden şekillendirecektir. Tek dilliliğe yönelik geliştirilen politikalar azınlık dillerine çeviri yapılmamasını öngörecektir (Meylaerts& Núñez, 2018: 206). Bu politikalar, yayınevleri çatısı altında konumlanan eyleyenlerin eylemlerine ve tüm çeviri süreçlerine etki edecektir. Bu durumun tam tersi yönünde de bir politika benimsenebilir. Merkez dilinin azınlık dilleri ile bir çeşitlilik, zenginlik oluşturması yönünde bir politika geliştirilebilir. Çeşitliliğin ortadan kaldırılmadan, toplumun merkez ve azınlık dillerini bünyesinde barındırması, merkez dilin azınlık dilleri temas içinde olması istenebilir. Çok dilli bir yapı istenebilir. Bu durumda benimsenen politikalarda azınlık dillerine bir hareket ve özgürlük alanı sunacak şekilde geliştirilecektir. Toplumdaki tüm eyleyenlerin kendi dillerinde kamu hizmetlerine erişimini sağlayacak çok yönlü çeviri politikaları izlenecektir. Meylaerts *Translational justice in a multilingual World* (Çok Dilli Bir Dünyada Çeviri Adaleti) başlıklı çalışmada buna yönelik bir politikanın 1790 ve 1793 yılları arasında Fransa'da uygulandığına değinmektedir. Tüm azınlık dillerine meclis kararlarının bile çevrildiğini hatta bu hizmetleri sunabilmek için çeviri bürolarının açıldığını ifade etmektedir (Meylaerts, 2011b: 746).

Özetlemek gerekirse, çeviri ve dil politikalarına ilişkin belirleyici unsur güç kavramıdır. Toplumu yöneten güçlerin dile ve çeviriye dair kuralların belirlenmesinde, uygulanmasında ve yasal bir boyuta taşınmasında önemli bir konumdadırlar. Merkez dil ve çevre diller arasında izlenecek politikalarda belirleyici olan taraf güçlü konumda olan, güç ilişkileri içerisinde oyunun seyrini belirleyen taraf merkez konumda olan, toplumu yöneten güçlerdir. Çevre konumunda olan tarafa yönelik uygulanacak olan her türlü kuralın belirleyicisi ve uygulanmasına ilişkin yetkiyi ilgili kurumlara veren eyleyenlerdir. Gözden kaçırılmaması gereken bir nokta ise, yine çıkar kavramının bu süreçlerde kilit bir rol oynadığıdır. Dile ve çeviriye ilişkin tüm politikalar birtakım çıkarlar nazarında şekillenmektedir. Toplumda oynanan oyunlar içerisinde güç sahipleri, egemen olan tarafta olanlar çıkarlarını çeşitli şekillerde (perdeleyerek, büyümlü bir hava yaratarak ya da yasal bir forma büründürerek) egemen olunan tarafa dayatmaktadır.

## Sonuç

Toplum devingen, sürekli değişen ve dönüşen bir yapıya sahiptir. Toplumu bu denli canlı ve dinamik tutan, devingen kılan toplumun her alanında süregelen oyunlardır. Eyleyenler kendilerini sürekli bir oyun çemberinde içerisindeymiş gibi hissetmeseler de, aslında toplumdan edindikleri habituslarıyla, ait oldukları sınıfın onlara sunduğu arka planlarıyla, geçmişleriyle, dilleriyle ve yaşamdan edindikleri sermayeleriyle hayatın her alanında bir oyun içerisindedirler. Oyunlar güç ilişkilerinin sergilendiği ve egemen olan /egemen olunan olmak üzere iki taraf üreten alanlardır. Güç ilişkileri hayatın her alanında yaşanmaktadır. Güç ilişkileri içerisinde belirleyici olan, oyunları oynanmaya değer kılan, oyuna ilişkin birtakım stratejiler geliştirmeyi ve oyunlara sorgulamadan dâhil olmayı gerekli kılan kavram çıkar kavramıdır. Güç ilişkilerinde çıkar kavramı kilit bir konumdadır. Birtakım çıkar ve kurallar ekseninde şekillenen çeviri olgusu da güç ilişkileri içerisinde önemli bir güç unsurudur. Ekonomik sermaye kaynaklarına ulaşmada, kültürel sermaye kaynaklarına ulaşarak alanda bir saygınlık kazanmada ve bu saygınlığın getireceği ekonomik sermaye kaynaklarına erişimde kullanılan önemli bir araçtır.

Çeviri sürecinin sosyolojisine yönelik bir gözlem gerçekleştiren bu çalışmada, çeviri olgusunun metinden ibaret bir olgu olmadığı, arka planında çok farklı ilişkiler ağının ve farklı eyleyenlerin var olduğu anlaşılmıştır. Çoklu ilişkiler ağı içerisinde çift katmanlı bir kural çemberinin var olduğu ve eyleyenlerin bu kısıtlamalar çemberi içerisinde eylemlerini şekillendirdiği söylenebilir. Birtakım çıkarlara hizmet eden kural çemberleri kuşkusuz çevirmen kararlarına ve tüm çeviri süreçlerinin seyrine etki etmektedir. Hayatın her alanında olan güç ilişkilerinin varlığını yayın alanında da gözlemlemek mümkündür. Yayın alanında edindiği sermayesiyle önemli bir konumda olan yayınevleri alanda çevirileriyle güçlü bir konum elde etmiş çevirmenlerle çalışmak isteyecektir, çünkü bu çevirmenler onlara bir takım ekonomik ve simgesel sermaye kaynaklarını garanti etmektedir. Yayın alanında güçlü bir konumda olan yayınevi güçlü olan tarafı seçebilme lüksüne sahiptir. Güç ilişkilerinin varlığını çevirmenler arasında da gözlemlemek mümkündür. Alanda önemli bir konumda olan çevirmenler diğer çevirmenlere oranla daha dokunulmaz durumdadırlar. İlgili yayınevleri bu çevirmenlere çok büyük kurallar ve kısıtlamalar getirememektedir. Bu çevirmenlerin özgürlük alanları diğer çevirmenlere oranla daha geniştir. Yayınevleri ile yaptıkları anlaşmalar ilgili çevirmenlerin haklarını gözetir niteliktedir. Yukarıda bahsedilen çift katmanlı kural çemberi yine birtakım çıkarlar gözetilerek yumuşatılabilmektedir.

Çeviri süreçlerini şekillendiren çeviri politikalarının da yaptığımız bu gözlemde güç ilişkileri ve birtakım çıkarlar ekseninde şekillendiği söylenebilir. Toplumu yöneten güçlerin çeviri ve dil politikalarını amaçları doğrultusunda yasal bir hale getirebildiği ve çeşitli eyleyenler aracılığıyla uygulamaya koyduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. Dile ve çeviriye ilişkin politikalar toplumda yaşanan gelişmeler, değişimler ve ilgili toplumda sahnelenen güç ilişkileri çemberinde değişip dönüşebilmektedir. Toplumu yöneten güçler, toplumun her alanında oynanan oyunlarda egemen olan tarafta olanlar kısacası gücü elinde bulunduran taraflar çıkarları doğrultusunda birtakım kurallar oluşturabilmektedir ve bunları karşı tarafa çeşitli şekillerde dayatabilme erkine sahiptirler. Dile ve çeviriye ilişkin politikaların belirlenmesinde ve yasal bir çerçeve yerleştirilmesinde kilit eyleyenler toplumu yöneten güçlerdir.

Çeviri süreçlerine ilişkin yapılan gözlemler çeviri olgusuna dair bilinmeyenleri ve farklı gerçeklikleri ortaya çıkarmaktadır. Bu çalışmada çeviri eyleminin hayatın birçok alanda bir güç unsuru olarak kullanılabildiği ve farklı çıkarlara hizmet eden etkili bir araç olarak kullanılabildiği gerçeğini gün yüzüne çıkarmıştır. Çeviri olgusu yapısı gereği bir güç unsurudur. Tarihsel süreç içerisinde bakıldığında çeviri

olgusunun toplumların ekonomik, siyasi, kültürel, dilsel anlamda gelişmelerinde önemli bir oynadığı ve toplumları değiştirim, dönüştürüm erkini elinde bulundurabildiği görülmektedir. Bu çalışma ile çeviri olgusunun her zaman hem kendi kültüründe hem bir başka kültürde birtakım güç ilişkileri içerisinde olduğu anlatılmaya çalışılmıştır. Çeviri süreçlerinin sosyolojisine ilişkin yapılan bu çalışma bir bakıma içinde yaşadığımız dünyayı anlamamıza olanak tanımıştır.

### Kaynakça

- Bassnett, S. (1998). The cultural turn in translation studies. In S. Bassnett ve A. Lefevere (Eds.), *Constructing cultures: Essays on literary translation* (pp. 123-140). Clevedon: Multilingual Matters.
- Bassnett, S. ve Lefevere, A. (1990). *Translation, history and culture*. London: Pinter Publishers.
- Bogenç, Demirel, E. (2013). *Çeviri Sosyolojisinin İnşası Bourdieu Çözümleri*. İstanbul: Cinius Yayınları.
- Bourdieu, P. (1984). *Questions de sociologie*. Paris: Minuit.
- Bourdieu, P. (1985). *The Market of Symbolic Goods*. *Poetics* 14 (1-2), 13-44.
- Bourdieu, P. (1991). *Language and Symbolic Power*. (Gino Raymond and Matthew Adamson, Trans). UK: Cambridge Polity Press.
- Bourdieu, P. (1992). *Les Règles de l'art. Genèse et structure du champ littéraire*. Paris: Seuil.
- Bourdieu, P. (1993). *The field of cultural production. Essays on art and literature*. Randal Johnson, (Trans. and Ed.). Cambridge: Polity Press.
- Bourdieu, P. (1995). *Pratik Nedenler: Eylem Kuramı Üzerine*. (Çev. Hülya Tufan). İstanbul: Kesit.
- Bourdieu, P. (1999). *Sanatın Kuralları*. (Çev. Necmettin Kamil Sevil). İstanbul: Yapı Kredi.
- Bourdieu, P. (2015). *Bilimin Toplumsal Kullanımları: Bilimsel Alanın Klinik bir Sosyolojisi İçin*, (Çev. Levent Ünsaldı). Ankara: Heretik.
- Dursun, O.(2018). *Toplum Pierre Bourdieu ile Düşünmek*. *Global Media Journal Tr Edition* 8(16), 68-123.
- Koskinen, K. (2011). Institutional Translation. Yves Gambier ve Luc Van Doorslaer (Eds.). *Handbook of Translation Studies* içinde (ss.54-60). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing.
- Meylaerts, R. (2011a). Translation policy. Yves Gambier ve Luc Van Doorslaer (Eds.). *Handbook of Translation Studies, 2* içinde (ss.163-168). Amsterdam: John Benjamins.
- Meylaerts, R. (2011b). Translational justice in a multilingual world. *Meta* 56/4:743-757.
- Meylaerts, R. ve Núñez, G. G. (2018). No language policy without translation policy: A comparison of Flanders and Wales, *Problems and Language Planning*, 42, 2, 196-219.
- Núñez, G. G. (2014). *Translating Linguistic Minorities. Translation Policy. In the United Kingdom, Leuven/ Universitat Rovira I Virgili. Doctoral Thesis. Unpublished.*
- Sapiro, H. (2008). Translation and the field publishing. A commentary on Pierre Bourdieu's 'A conservative revolution in publishing'. *Translation Studies, 1, 2* içinde (ss.154-166).
- Schücking, L. L. (1966). *The Sociology of Literary Taste*. (E. W. Dicke, Trans.), 50-2. London: Routledge and Kegan Paul.
- Swartz, D. L. (1996). Bridging the Study of Culture and Religion: Pierre Bourdieu's Political Economy of Symbolic Power. *Sociology of Religion*, 57(1), 71-85.
- Toury, G. (1995). *Descriptive Translation Studies and beyond*. Amsterdam and Philadelphia: Benjamins.
- Toury, G. (2008). *Çeviri Seçkisi II*. (Ed. Mehmet Rifat). İstanbul: Sel Yayıncılık.

## 92. Çeviri odaklı derlemlerin metin türü tabanlı bir modelle yeniden kavramsallaştırılması<sup>1</sup>

Sevda PEKÇOŞKUN GÜNER<sup>2</sup>

**APA:** Pekçoşkun Güner, S. (2023). Çeviri odaklı derlemlerin metin türü tabanlı bir modelle yeniden kavramsallaştırılması. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (36), 1494-1514. DOI: 10.29000/rumelide.1369185.

### Öz

Derlem, dijital ortamda saklanabilen ve üzerinde işaretlemeler yapılabilen büyük çaplı metin yığınlarını barındıran bir yapıdır. Kişisel bilgisayarların yaygınlaşmaya başladığı dönemden bu yana dil öğrenimi ve dilbilim alanlarında yaygın olarak kullanılan derlemler, son dönemde çeviribilim araştırmalarının da ayrılmaz bir parçası haline gelmiş ve alanda merkezi bir konuma yerleşmiştir. Çeviribilimde derlemler, terim çıkarımı yanında, çeviri metinlerin özelliklerini, çevirmenin biçimini, çeviri yöntemlerini ve sözcük düzeyindeki örüntüleri belirlemek gibi farklı araştırma amaçlarıyla kullanılabilir. Bu çalışmada öncelikle derlemler ve çeviribilimdeki uygulama alanları ele alınacaktır. Ardından, çeviri araştırmaları ve uygulamalarında sıklıkla kullanılan genel başvuru derlemleri, özel amaçlı derlemler, paralel derlemler, karşılaştırılabilir derlemler ve kendin oluştur derlemleri temel hatlarıyla açıklanacaktır. Bunun yanında, ele alınan her bir derlem türünün çevirmen ve araştırmacılara sağladığı avantajlardan söz edilecektir. Çalışmada ayrıca çeviri amaçlı derlemleri sınıflandırmak için alanyazında önerilen üç temel tipoloji gözden geçirilecek ve bu tipolojilerin kısıtlılıkları saptanmaya çalışılacaktır. Çalışmanın öncelikli amacı, çeviri odaklı derlemler tasarlanırken metin türü temelli yenilikçi bir yaklaşımın benimsenmesiyle esneklik ve devingenliğin sağlanabileceğini göstermektir. Derleme eklenecek metin türlerini betimlemek ve aralarındaki ilişkileri ortaya koymak için metinlerin çeviri odaklı özelliklerine yoğunlaşan Biçimsel Kavram Analizi çerçevesinden yararlanılmıştır. Gerçekleştirilen analiz ile çeviri odaklı derlemlerde yer alabilecek altı metin türü ve özellikleri saptanmıştır. Çalışma kapsamında, bu metin türlerini merkeze alan ve derlem tabanlı çeviri araştırmaları için sistematik bir metodoloji olarak kullanılabilir olan bir derlem modeli önerilmektedir.

**Anahtar kelimeler:** Çeviribilim, derlem, derlem tipolojisi, biçimsel kavram analizi, paralel derlem.

## Reconceptualizing translation-oriented corpora with a text-type based model

### Abstract

A corpus is a term used to describe a large body of texts that can be digitally stored and annotated. Corpora, which have been widely used in the fields of language learning and linguistics since the widespread use of personal computers, have recently become an integral part of translation studies and have taken a central position in the field. In translation studies, corpora can be used for various research purposes, such as term extraction and identification of the features of translated texts, translators' style, translation procedures, and lexical patterns. This study begins with a discussion of

<sup>1</sup> Bu çalışma, yazarın Prof. Dr. Mine Yazıcı danışmanlığında hazırladığı "Derlem Tabanlı Yaklaşımların Çeviribilimdeki Yeri ve Önemi" başlıklı doktora tezinden üretilmiştir.

<sup>2</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Kırklareli Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, İngilizce Mütercim ve Tercümanlık Bölümü (Kırklareli, Türkiye), sevda.pekcoskun@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-2750-3217 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 14.08.2023-kabul tarihi: 20.10.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1369185]

corpora and their applications in translation studies. It then explains the basics of general reference corpora, specialized corpora, parallel corpora, comparable corpora, and do-it-yourself corpora, which are commonly used in translation studies and practice. It will then discuss the advantages of each type of corpus for translators and translation researchers. The study will also review the three basic typologies proposed in the literature for categorizing corpora for translation purposes and attempt to identify the limitations of these typologies. The main aim of this study is to show that flexibility and dynamism can be achieved by adopting an innovative text-type based approach to the design of translation-oriented corpora. In order to describe the text types to be included in the corpus and to reveal the relationships between them, the framework of Formal Concept Analysis, which focuses on translation-oriented attributes of the texts, was used. The analysis identifies six text types and their attributes to be included in translation-oriented corpora. The study proposes a corpus model that focuses on these text types and can be used as a systematic methodology for corpus-based translation research.

**Keywords:** Translation studies, corpus, corpus typology, formal concept analysis, parallel corpus.

## Giriş

Derlem (İng. *corpus*), üzerlerinde işaretlemeler yapılabilen, büyük çaplı metin yığınlarını kapsayan yapıyı tanımlamak için kullanılan bir kavramdır. Derlemler, yazılı metinler ve/veya konuşmalardan oluşur. Dijital ortamda saklanan ve makine tarafından okunabilen metinleri barındıran derlemler yardımıyla, farklı disiplinlerde araştırmalar yürütülebilmektedir. Derlemler, dil örüntülerinin ve dil kullanımlarının incelenmesi, dilbilim kuramlarının sınanması ve dil modellerinin oluşturulması gibi amaçları olan birçok araştırmada kullanılabilir. Derlemler dil çalışmaları bağlamında dilbilim, dil öğrenimi ve çeviribilim gibi alanlarda yaygın bir şekilde kullanılmaktadır.

Derlem dilbilim, yazılımlar kullanılarak dil yapılarının incelendiği bir alan olan hesaplamalı dilbilimin alt disiplini olarak kabul edilebilir. Bu alan, dilin "gerçek hayattaki" kullanımı üzerine odaklanır (McEnery ve Wilson, 2001, s. 1). Özgün bir metodolojiye sahip olan derlem dilbilim, giderek önem kazanan bir araştırma alanı haline gelmiştir. Derlem dilbilim, dilin farklı özelliklerini tanımlamak, dile ilişkin soruları yanıtlamak, dilde tekrarlanan örüntüleri belirlemek, dili konu alan varsayımları sınamak, farklı dil düzeylerinde incelemeler gerçekleştirmek ve ilgili incelemelere dayalı varsayımlar oluşturmak amacıyla gerçekleştirilen çalışmaları içerir. Derlem tabanlı çalışmaları sonucunda doğrulama süreçlerinden geçen varsayımlar, sosyal bilimler alanı başta olmak üzere diğer disiplinlerdeki araştırmaları destekleme amacıyla kullanılabilir.

Kuramsal dilbilimde derlemler, sesbilim, biçimbilim, sözdizim, sözvarlığı, söylem çözümlemesi, edimbilim, toplumdilbilim ve artsüremli / eşsüremli incelemeler gibi farklı alanlarda kullanılır. Derlemlerin söz konusu disiplinlere sağladığı en önemli avantaj, ilgili dilin farklı kullanım biçimleri hakkında doğal verilere erişim olanağı sunmasıdır (Zufferey, 2020). Bu da araştırmalara daha özgün, temsil yeteneği yüksek ve görgül bir karakter kazandırmaktadır.

Makine çevirisi sistemlerinin geliştirilmesinde yararlanılan ve insan dilini çözümlemek, anlamak ve üretmek amacıyla kullanılan teknikler bütününe Doğal Dil İşleme (DDİ) adı verilmektedir. Derlem dilbilim alanında yapılan çalışmaları aynı zamanda DDİ araştırmalarına kaynaklık eder (Xiao, 2010). Derlemler, DDİ algoritmalarının geliştirilmesi, sınanması ve duygu analizi ile metinlerin sınıflandırılması gibi farklı görevlerde makine öğrenimi modellerini eğitmek amacıyla kullanılmaktadır.

Dil öğretimi derlemlerin kullanıldığı bir diğer önemli alandır (Zufferey, 2020). Dil öğretiminde derlem kullanımıyla, öğrenciler gerçek dil kullanımları ile karşılaşır. Derlemler, öğrencilerin bir dili öğrenirken gerçek dile maruz kalmalarını sağlayarak, öğrendikleri dildeki doğal biçim ve kullanımları kavramalarına yardımcı olur. Dil öğretiminde derlemlerin sağladığı önemli avantajlar "özgünlük, öğrenci bağımsızlığı ve tutum değişikliği" olarak sıralanabilir (Burki, 2006). Derlemler ile gerçek ve doğrulanabilir dil kullanımına erişim sağlanarak, kuralcı yaklaşımlar yerine betimleyici yaklaşımlara odaklanan bir dil öğretimi gerçekleştirilebilir. Derlemler, dil öğrenenlerin kendi kendilerine bilgi edinmelerine olanak tanıyarak bağımsız öğrenmeyi destekler. Ayrıca, derlemler üzerinde yapılan çalışmalar, dilin sadece kurallar üzerinden değil, aynı zamanda toplumsal bir yapı içerisinde şekillendiğini göstermektedir. Makhatadze'ye (2019) göre, derlemlerin dil öğretiminde kullanımıyla, öğrenciler gerçek hayattaki dil kullanımlarını görebilir ve sözcüklerin farklı bağlamlardaki anlamlarını daha kolay bir şekilde kavrayabilir. Ayrıca, derlemler öğrencilerin derse katılma isteğini ve motivasyonlarını artırmaktadır. Yaygın eşdizimler ile öbek yapıdaki ifadelerin kavranmasına da destek olurlar.

Öğrenici derlemleri dil öğretiminde sıklıkla kullanılmaktadır. Granger (2003, s. 542), öğrenici derlemlerinin dil öğretiminde ders materyali hazırlamadan müfredat tasarımına kadar birçok önemli alanda kullanılabilirliğini belirtmiş, derlemlerin İngilizce öğretiminde heyecan verici gelişmelerin kapısını açtığını ifade etmiştir. Derlemler, yaygın kullanılan dilsel kalıpları ve sözcükleri belirlemek amacıyla ikinci dil öğrencileri tarafından sınıfta kullanılabilir. Veri odaklı bu yaklaşım, ders materyallerin ve ders içi etkinliklerin öğrenci merkezli bir şekilde geliştirilmesine katkı sağlar. Ayrıca, derlem tabanlı bir yaklaşımla, gerçek dil örnekleriyle ders içi etkinlikler yapılması, öğrencilerin kavrama ve iletişim becerilerini geliştirmeye yardımcı olabilmektedir. Derlem tabanlı etkinlikler, öğrencilerin dil becerilerini, eleştirel düşünme yeteneklerini ve kültürel bilgi birikimlerini geliştirerek, daha etkin bir dil öğreniminin sağlanmasına yardımcı olur (a.g.e.).

Derlemlerin kullanıldığı bir diğer önemli disiplin ise çeviribilimdir. Derlem dilbilim, derlem tabanlı çeviribilimin çıkış noktasını oluşturur. Derlem tabanlı yöntemler, çeviribilimde 1990'lı yıllarda kullanılmaya başlanmıştır. Çeviribilimin hem kuramsal hem de uygulamalı alanında derlemler, çeviri tümellerinin saptanmasında, çevirilerdeki yazınsal ve biçimsel özelliklerin belirlenmesinde, çeviri eleştirisi incelemelerinde, çeviri süreci bileşenleri ile çevirmen kararlarının analiz edilmesinde ve başta özel alan çevirisi dersleri olmak üzere çeviri eğitiminde kullanılabilirler (Pekçoşkun Güner, 2018).

Çeviribilimde derlemler ve derlem araçlarının kullanımını ele alan önemli çalışmalar bulunmaktadır (bkz. Baker, 1995; Laviosa, 2002; Zanettin, 2002; Fantinuoli, 2016). Mona Baker (1993) derlem çalışmalarını çeviribilimde bir dönüm noktası olarak nitelendirir. Derlemler hem çeviribilim araştırmacıları hem de çevirmenler tarafından etkin şekilde kullanılabilirler.

Kuramsal çeviribilim bağlamında düşünüldüğünde, gerçek metinlerle çalışmanın, araştırmacıları daha nicel, nesnel ve tümele ilişkin çıkarımlara yönlendirerek araştırmaya bütüncül bir nitelik kazandırdığı söylenebilir. Örneğin, bir çeviribilim araştırmacısı çeviri tümellerini belirlemek isteyebilir. Çeviri tümelleri, dil çiftlerinden bağımsız olarak, çeviri metinlerde görülen ortak dil örüntüleri anlamına gelmektedir (Baker, 1993). Çeviri metinlerin özellikleri üzerine yapılan çalışmalarda, sözcüksel ve sözdizimsel özellikler; eşdizimler ve anlamsal prozodi gibi unsurlar incelenebilmektedir (Hu, 2011).

Çeviri dilinin (İng. *translationese*) özelliklerini incelemek isteyen bir araştırmacı, bilgisayar tarafından işlenebilen ve üzerinde sorgular gerçekleştirilebilen metin yığınlarına gereksinim duyar (Pekçoşkun

Güner, 2018). Bu amaçla, toplanan metinlerden bir derlem oluşturulur ve gerekli incelemeler derlem aracı yardımıyla gerçekleştirilir.

Uygulamalı çeviribilim ya da çeviri iş akışı açısından değerlendirildiğinde, derlemlerin ve derlem araçlarının çevirmene destek olduğu söylenebilir. Anadile çeviriyle karşılaştırıldığında, anadilden çeviri daha zor bir etkinliktir. Bu bağlamda çevirmen, erek dilin güncel kullanımlarını daha iyi kavrayabilmek ve anadil düzeyinde bir çeviri gerçekleştirebilmek için tek dilli derlemlerden faydalanabilir. Örneğin, Türkçeden İngilizceye çeviri yapan çevirmen, dil tercihlerini değerlendirmek ya da yaygın dil örüntülerini gözlemlemek için İngiliz Ulusal Derlemini (İng. *British National Corpus*) kullanabilir. Derlemler çevirmenler tarafından alana özgü terimleri belirlemek ve erek metinlerde tercih edilen terimlerin ilgili alanlarda kullanılan özgün terminolojiyle tutarlılığını sınamak için de kullanılabilir.

Bu çalışmada, öncelikle çeviribilimin hem kuramsal hem de uygulamalı alanında sıklıkla kullanılan derlemlere değinilecek, alanyazında karşılaşılan çeviribilim odaklı derlem tipolojileri detaylı şekilde incelenecektir. Bu incelemenin ardından çeviri araştırmalarında kullanılacak derlemler metin türü odaklı yenilikçi bir yaklaşımla betimlenmeye çalışılacaktır.

Çalışmanın ilk bölümünde hem çeviribilim araştırmalarında hem de çeviri iş akışında sıklıkla kullanılan derlem türlerinden söz edilecektir.

## 1. Çeviribilimde sıklıkla kullanılan derlemler

Alanyazın incelendiğinde birçok farklı derlem türüyle karşılaşmak mümkündür. Bunlar, genel başvuru derlemleri, durağan derlemler, gözlem derlemleri, sözlü derlemler, yazılı derlemler, özel amaçlı derlemler, paralel derlemler, karşılaştırılabilir derlemler, öğrenici derlemleri, kendin oluştur derlemleri, açık derlemler, kapalı derlemler, eşsüremliler, artsüremliler, işlenmemiş derlemler ve işaretlenmiş derlemler olarak sıralanabilir (Pekçoşkun Güner, 2018). Araştırmacılar, derlem seçimlerini, araştırma sorularına ve amaçlarına bağlı olarak gerçekleştirir. Bir araştırmada tek bir derlem türü kullanılabilir gibi, birden fazla derlem türü de karma şekilde bir arada kullanılabilir. Çeviribilim araştırmalarında, çeviri iş akışında ve çevirmen eğitiminde sıklıkla tercih edilen derlem türleri ise genel başvuru derlemleri, özel amaçlı derlemler, paralel derlemler, karşılaştırılabilir derlemler ve kendin oluştur derlemleridir.

### 1.1. Genel başvuru derlemleri

Bir genel başvuru derlemi, belirli bir dilin veya dil kesitinin temsil edildiği geniş ve dengeli bir metin topluluğudur. Bu derlem türü, bir dilin özelliklerini, yapısını ve kullanım biçimlerini incelemek ve anlamak amacıyla gerçekleştirilen dilbilimsel incelemelerde başvuru kaynağı olarak kullanılır. Derlemler, farklı türlerden, dil kesitlerinden, metin türlerinden ve konu alanlarından örnekler içerebilir. Bir genel başvuru derlemi, genellikle büyük boyutlu ve tek dilli olarak hazırlanır; hem sözlü hem de yazılı dilsel materyalleri içerebilir. Türkçe Ulusal Derlemi (İng. *Turkish National Corpus*), Çağdaş Amerikan İngilizcesi Derlemi (İng. *Corpus of Contemporary American English*), Çek Ulusal Derlemi (İng. *Czech National Corpus*) ve Yunan Ulusal Derlemi (İng. *Hellenic National Corpus*) genel başvuru derlemlerine örnek olarak verilebilir.

Makine çevirisi alanında, bazı çeviri modellerini eğitmek için de genel başvuru derlemlerinden yararlanır. Eğitilen modeller, derlemde yer alan dil örüntülerini yansıtabilecek şekilde çeviri yapmayı öğrenmiş olur. Derlem ne kadar büyükse ve dilsel çeşitliliğe sahipse, makine çevirisi sistemi de o kadar

iyi ve doğal çeviriler yapabilir. Bu durumun, çeviri iş akışında makine çevirisi sistemlerini kullanan çevirmenlere olumlu etkileri olabileceği söylenebilir. Örneğin, makine çevirisi sistemlerini eğitmek için kullanılan derlemlerde deyimler ve günlük dilde kullanılan ifadeler yer alıyorsa, makine çevirisi sistemleri söz konusu unsurların çevirisini daha erek odaklı şekilde gerçekleştirir.

Çevirmen, bir genel başvuru derlemi kullanarak farklı metin türlerini analiz edebilir, dilin gündelik kullanımı hakkında derinlemesine bilgi edinebilir ve özellikle ana dilden çeviri yaparken erek okur tarafından daha doğal karşılanabilecek ifadeleri keşfedebilir. Genel başvuru derlemleri, çevirmenin erek dildeki kalıpları kavramasına da yardımcı olan özgün metinleri barındırır.

Tek dilli bir genel başvuru derlemi, dil öğrenimi için de zengin bir kaynak oluşturur. Daha geniş bir perspektiften bakıldığında, derlemler, ifadelerin nasıl ve ne sıklıkta kullanıldığına dair fikirler sunarak, öğrencilere diğer kaynaklarda yeterli düzeyde ele alınmayan deyimler, dil kesitleri ve kullanım sıklıkları gibi konularda farkındalık kazandırabilir (Aston, 1999). Çevirmenin dil öğrenme serüveni ise profesyonel yaşamı boyunca devam etmektedir. Çevirmenler, güncel dil kullanımlarına derlemler üzerinden erişebilmektedir. Ayrıca, bağlam bilgisi, kabul edilebilir bir çeviri için önemli bir ön koşuldur. Derlemler, sorgulanan ifadeyi bağlam içinde göstermekte ve kullanıcıya bağlam bilgisi sunmaktadır. Bu özellik, kaynak metindeki iletinin anlaşılmasına, erek dilde uygun sözcük ve ifadelerin seçimine, detayların kavranmasına, içeriğin erek kültüre uyarlanmasına ve genel çeviri kalitesinin artmasına destek olur. Esasen, bağlamın doğru şekilde anlaşılması, erek metnin doğruluğunu ve tutarlılığını büyük ölçüde artırır. Sonuç olarak, çevirmen sorguladığı ifadelerin bağlam içinde nasıl kullanıldığına ilişkin bilgi sahibi olur.

*COBUILD* gibi genel amaçlı bir derlemde kaynak dildeki bir sözcüğün veya ifadenin anlamı ve kullanım şekilleri bağlamlı dizin göstericiler kullanılarak araştırılabilir. Böylece kullanıcı, erek dilin normlarına uygun şekilde, kaynak dildeki sözcük için eşdeğer bir ifade seçimi gerçekleştirebilir. Bu yöntem, çevirmenin hem erek dilin özelliklerini kavrayabilmesine hem de çeviri edincini artırabilmesine destek olur (Hu, 2011). Ancak, tek dilli bir genel başvuru derleminin kullanımı çevirmenler için bazı zorlukları da beraberinde getirebilir. Çevirmen, derlem seçiminde sorun yaşayabilir veya derlemden çıkarılan veriyi çeviriyle ilişkilendirmek zor olabilir (Aston, 1999). Bu nedenle özellikle özel alan çevirileri gerçekleştiren çevirmenler, genel başvuru derlemlerinin yanı sıra farklı derlem türlerini de iş istasyonlarına dahil edebilirler.

## 1.2. Özel amaçlı derlemler

Genel başvuru derlemlerine kıyasla daha dar kapsamlı olan özel amaçlı derlemler, belirli araştırma amaçlarına hizmet edecek şekilde seçilmiş olan uzmanlık alanı metinlerinden oluşmaktadır. Özel amaçlı derlemler tek dilli olabileceği gibi iki dilli şekilde de oluşturulabilirler.

Araştırma amacına uygun olarak, genel bir başvuru derleminden metinler seçilerek özel amaçlı bir derlem hazırlanabilir. Örneğin, çeviri araştırmaları için tek bir metin türü veya konu alanıyla sınırlı özel bir derlem oluşturulabilir. Özel amaçlı derlemlere mevcut derlem araçları aracılığıyla erişilir ve derlemler üzerinde sorgular gerçekleştirilebilir. Örneğin, *Sketch Engine*<sup>3</sup> adlı derlem aracı kullanılarak *English Medical Web Corpus*'a erişim sağlanabilir. Bu sayede, bir tıp çevirmeni ilgili derlemi kullanarak tıp diline özgü dil yapılarını, alana özgü dil kullanımlarını ve tıp metinlerinin metin geleneklerini gözleme fırsatına sahip olur. Özel amaçlı derlemler, özel alan dili ve terminolojisinin kullanımı

<sup>3</sup> İlgili derlem aracına <https://www.sketchengine.eu/> adresinden erişilebilmektedir.



konusunda çevirmene yardımcı olabilmektedir. Bu tür derlemler, özel alan çevirisi derslerinde yardımcı kaynak olarak da kullanılabilir.

Çeviri öğrencileriyle yapılan bir araştırmada, çeviriler hem geleneksel kaynaklar hem de tek dilli özel amaçlı bir derlem kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Sonuçlar, konu hakimiyeti, uygun terim kullanımı ve deyimler gibi dile özgü ifadelerin çevirisi açısından değerlendirildiğinde, derleme desteklenen çevirilerin daha kaliteli olduğunu ortaya koymuştur. Özel amaçlı olarak tasarlanan tek dilli anadil derlemleri, anadillerine çeviri yapan çevirmenler için oldukça yararlı bir kaynaktır (Bowker, 1998). Bu tür derlemler çeviri eğitiminde alana özgü dilin öğretimi ile öğrencilerin terim bilgisinin artırılması yanında terimce oluşturma ve terimce yönetimi süreçlerinde de kullanılabilir.

Çevirmen eğitiminde özel amaçlı tek dilli derlem kullanımının etkisini ortaya koymak amacıyla, siyaset alanında İngilizce eşdizimli sözcüklerin Farsçaya çevirisi üzerine yapılan bir çalışma, derlem tabanlı çeviri araçlarının kullanımının çeviri kalitesini önemli ölçüde yükseltebildiğini göstermiştir. Geleneksel sözlüklerle karşılaştırıldığında, özel amaçlı derlemlerin çeviri sürecinde yardımcı kaynak olarak kullanılması, öğrencilerin doğru ve bağlama uygun Farsça karşılıkları seçmesi konusunda %51,3 oranında bir iyileşme sağlamıştır (Miangah ve Dehcheshmeh, 2007).

Geniş bir çevirmen grubuna yapılan bir ankette, derlem kullandığını belirten çevirmenlerin genel başvuru derlemlerinden ziyade, %85 oranında özel amaçlı derlemleri kullandığı görülmüştür. Çevirmenlerin özel amaçlı derlem kullanımının temel gerekçesi ise terim çıkarımıdır (Gallego-Hernández, 2015). Tıp, mühendislik ve hukuk gibi uzmanlık alanları kendi terminolojilerine sahiptir. Kaynak içeriğin erek dile doğru biçimde aktarılması için terimlerin doğru şekilde çevrilmesi gerekmektedir. Yanlış ve tutarsız terim çevirileri, önemli hatalara veya yanlış anlamalara yol açabilir. Bu bağlamda, özel amaçlı derlemler çevirmenlerin ilgili alandaki standartlaşmış terimleri bulmasına; dolayısıyla erek metin boyunca terim birliğini sağlayabilmesine yardımcı olur. Bu derlemler, terimlerin çıkarılması, terim tutarlılığının sağlanması ve terimlerin kullanım sıklıklarının gözlemlenmesi için rahatlıkla kullanılabilir. Çevirmenler ayrıca, erek metinde benimsedikleri çeviri yaklaşımlarını ve aldıkları kararları, özel amaçlı derlemlerdeki özgün metinlerle karşılaştırarak, çevirilerinin doğallık ve kabul edilebilirliğini sınavabilir, söz konusu derlemleri çeviri tercihlerini gerekçelendirmek amacıyla kullanabilir.

### 1.3. Paralel derlemler

Bir paralel derlem hem kaynak hem de erek metinleri; başka bir deyişle, özgün metinler ve bunların çevirilerini içerir. Bu yönüyle paralel derlemler, çeviri belleklerine benzerler. Bu tür derlemler tek dilli olamaz; iki dilli veya çok dilli olarak tasarlanırlar. Ayrıca tek yönlü ya da çift yönlü olabilirler. Paralel derlemlere örnek olarak, Kanada Parlamentosu'nun resmi kayıtlarını içeren, iki dilli bir derlem olan ve İngilizce-Fransızca dil çiftinde paralel metinler barındıran Kanada Hansard Derlemi (İng. *Canadian Hansard Corpus*); 21 Avrupa dilinde metinler içeren çok dilli bir derlem olan Europarl Paralel Derlemi (İng. *Europarl Parallel Corpus*) ve Birleşmiş Milletlerin resmi toplantı kayıtlarını içeren Birleşmiş Milletler Paralel Derlemi (İng. *United Nations Parallel Corpus*) verilebilir.

Çeviribilimde, kaynak ve erek metinleri karşılaştırmalı olarak incelemek, erek dilde eşdeğer ve yaygın kullanım bulmuş olan ifadeleri saptamak ve diller arası morfolojik, sözdizimsel ve biçimsel farklılıkları anlamak için paralel derlemlerden yararlanılabilir.

Paralel derlemler çevirmenlere terim çevirisi konusunda da rehberlik eder ve terimin erek dilde genel olarak kabul görmüş karşılığını sunabilir. Daha sonra, potansiyel eşdeğer terim, bağlam içinde kullanımının belirlenmesi ve kullanım sıklığının saptanması amacıyla, tek dilli ve karşılaştırılabilir derlemlerde sorgulanabilir. Bu incelemelerin ardından çevirmen, söz konusu terimin erek metinde kullanımının uygun olup olmayacağına karar verir.

Çevirmenler paralel derlemleri kullanarak çeviri örüntüleri, profesyonel çevirmen tercihleri ve en sık başvurulan çeviri yöntemleri hakkında fikir sahibi olabilirler. Herhangi bir terimi hem kaynak hem de erek metinler içerisinde görebilirler. Derlem araçları, çevirmenlerin paralel derlemleri kullanarak iki dilli terimceler oluşturmasına da olanak tanır.

Birçok paralel derlem, hesaplamalı dilbilim ve makine çevirisi uygulamaları için oluşturulmuştur. Bununla birlikte, çeviribilim araştırmaları için tasarlanmış paralel derlemler de bulunmaktadır. Bu derlemler arasında *Evrokörpus*, *Compara*, *İngilizce-Norveççe Paralel Derlemi* (ENPC), *CRoCo* ve *Arapça-İngilizce Paralel Derlemi* sayılabilir. Örneğin, *Arapça-İngilizce Paralel Derlemi* 10 milyon sözcükten oluşmakta olup, çeviri eğitimi ve dil öğretiminde bir kaynak olarak kullanılmak üzere tasarlanmıştır. Bu derlem, çift yönlüdür ve kaynak dil ile erek dil arasındaki farklılıkların analiz edilmesi amacıyla kullanılmaktadır (Alotaibi, 2017).

Paralel derlemlerin özellikle çeviri eğitiminde kullanımı üzerine birçok çalışma yapılmıştır. Bir çalışmada, paralel derlem kullanımının öğretici merkezli geleneksel yöntemi, öğrenci merkezli bir yaklaşıma dönüştürebileceği ortaya konmuştur. Çalışmanın temel bulgusu, paralel derlemlerin çeviri eğitiminin etkinliğini ve verimliliğini önemli ölçüde artırabildiği ve farklı çeviri örnekleri ile çeviri becerilerini geliştirme olanağı tanıyarak, öğrencilerin yetkin çevirmenler olmalarına yardımcı olabildiği yönündedir (Yu, 2020).

Arapça-İngilizce paralel derlem kullanımı sonucunda, Ummanlı çeviri öğrencilerinin Arapçadan İngilizceye çeviri becerilerini geliştirip geliştirmediklerini sorgulayan bir çalışmada, paralel derlem kullanımının çevirmen adaylarına oldukça faydalı olabileceği belirtilmiştir. Derlem kullanımının, öğrencilerin yaygın hataları belirleyip bunlardan kaçınmalarına yardımcı olduğu, çeviri sorunları hakkında öğrenci farkındalığını arttırdığı ve profesyonel çevirmenlerin kararlarıyla karşılaşılarak becerilerini geliştirmelerine katkı sağladığı sonucuna varılmıştır (Alhassan vd., 2021). Paralel derlemlerin çeviri eğitiminde kullanımı, öğrencilerin analitik düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirmelerine katkıda bulunarak bağımsız, etkileşimli ve sürekli öğrenmeyi teşvik eder.

#### 1.4. Karşılaştırılabilir derlemler

Karşılaştırılabilir derlem, farklı dillerde veya metin türlerinde, konu düzeyinde birbirleriyle ilişkili olan metinleri içeren dilsel bir kaynaktır. Ancak, paralel derlemlerin aksine, bu metinler birbirlerinin çevirisi değildir. Örneğin, bir araştırmacı COVID-19 salgını ya da küresel iklim değişikliğinin etkileri hakkında farklı dillerde yazılmış haber metinlerini toplayarak karşılaştırılabilir bir derlem oluşturabilir. Karşılaştırılabilir derlemler dilbilim, çeviribilim ve doğal dil işleme alanlarında sıklıkla kullanılmaktadır.

Çeviribilimde karşılaştırılabilir derlem, genel olarak bir dildeki özgün metinler ile aynı dildeki çeviri/erek metinleri kapsar (bkz. Baker, 1995; Jantunen, 2002; Granger, 2010). Karşılaştırılabilir derlem üzerinde çalışan bir araştırmacı, bir dilde kaleme alınmış özgün metinler ile aynı dildeki çeviri

metinler arasındaki farklılık ve benzerlikleri inceleme fırsatı bulur. Kaynak ve erek metinler arasındaki ilişkiler, belirli ölçütlere göre oluşturulmuş paralel derlemler üzerinden incelenebilirken, bir dildeki erek metinler ile aynı dilde yazılmış özgün metinler arasındaki ilişkiler karşılaştırılabilir derlemler yardımıyla incelenir.

Çeviribilimde, çeviri tümellerini belirlemek için karşılaştırılabilir derlemlerden yararlanır. Çeviri tümelleri, yalnızca çevirilerde gözlemlenen belirli özellikleri ifade eder. Bir başka deyişle, çeviri tümelleri, çeviri metinleri özgün metinlerden ayıran özellikleri kapsar (Chesterman, 2004, s. 3).

Bir dil unsurunun tümel olabilmesi, tüm diğer etmenler değişse bile, söz konusu unsurun sabit kalmasına bağlıdır. Başka bir deyişle, tümel olarak kabul edilen bir özellik, dil çiftleri, metin türleri, çevirmenler ve tarihsel dönemler gibi etmenlerden bağımsız olarak çevirilerde gözlemlenebilmelidir (Chesterman, 2004, s. 3). Örneğin, erek metinlerde kullanılan dili sadeleştirme eğilimini ifade eden basitleştirme tümeli (Baker, 1996), özgün metinlerle karşılaştırıldığında, çeviri metinlerde sözcük çeşitliliği ve yoğunluğunun daha düşük olduğu görüşünü destekler (Chesterman, 2010) ve bu tümel karşılaştırılabilir bir derlem üzerinde incelemeler yapılarak doğrulanabilir.

Karşılaştırılabilir derlemler yalnızca araştırmacılar için değil, çevirmenler için de oldukça önemlidir. Çevirmenler bu derlemler üzerinde çalışarak erek metinlerde sıklıkla kullanılan çeviri örüntülerini gözlemleyebilir, çevirilerin metinsel özelliklerinin izini sürebilir ve özgün metinlerden nasıl farklılaştıklarını belirleyebilir. Derlemden edindikleri bilgilerle çevirilerini iyileştirebilir ve daha kaliteli erek metinler üretebilirler.

Karşılaştırılabilir derlemler, çevirmenin kaynak metni daha iyi kavramasına ve doğal, tutarlı bir çeviri oluşturmasına katkıda bulunabilir; teknik çeviri gibi özelleşmiş alanlarda çevirmene rehberlik edebilir; çevirmenin bir metnin dil kesiti ve yapısı hakkında gözlemler yapabilmesine olanak tanır (Mohammed, 2022).

Hem paralel hem de karşılaştırılabilir derlemler üzerinde gerçekleştirilen çeviri araştırmaları, daha doğru ve kapsayıcı sonuçlara ulaşılmasına katkıda bulunabilir. Bu bağlamda, derlem araçlarının önemi büyüktür. Bu araçlar sayesinde araştırmacılar ve çevirmenler, paralel ve karşılaştırılabilir derlemler üzerinde detaylı incelemeler gerçekleştirerek araştırma sorularına yanıt arayabilirler.

### 1.5. Kendin-oluştur derlemleri

Kendin-oluştur (İng. *do-it-yourself / ad hoc*) derlemleri, çevirmenlerin kendi çeviri veya araştırma süreçlerine destek olması amacıyla derlem araçları yardımıyla bizzat oluşturdukları derlemlerdir. Bu derlemler tek, iki ya da çok dilli olabilir. Genel amaçlı büyük derlemlerden farklı olarak, daha küçük ölçeklidirler ve belli bir sorunun çözümüne yönelik olarak tasarlanırlar. Bu derlemler, çevirmene terminoloji, dilbilgisi yapıları, ifade biçimleri gibi konularda somut veriler sunarak çeviri sürecini destekler. Kendin-oluştur derlemleri, bireysel çeviri süreçlerinin önemli bir bileşeni olmaya adaydır. Araştırmacı, araştırma amacına uygun olarak farklı türde derlemlerle çalışmayı tercih edebilir. Bu tür derlemler, belirli bir çeviri işi ya da projesi için çoğunlukla kısa süreli gereksinimleri karşılamak amacıyla hazırlanır.

Bu tür derlemler, genel başvuru derlemleri ya da paralel derlemlere göre genellikle daha küçük ölçeklidir ve belirli bir sorunun çözümüne yönelik olarak tasarlanır. Örneğin, tıp çevirisi üzerine çalışan bir araştırmacı, bir derlem aracı yardımıyla ilgilendiği dillerdeki tıp metinlerini içeren paralel bir derlem

oluşturabilir. Aslında oluşturduğu bu paralel derlem, “kendin-oluştur” derlemidir. Araştırmanın odağına bağlı olarak, oluşturulan derlemdeki metinler üzerinde özel işaretlemeler gerçekleştirilir ve zaman içinde derlem zenginleşir. Ardından, araştırmacı bu derlem üzerinde incelemeler yapıp, tıp terimlerinin çevirisinde en sık başvurulan (ödüncleme ya da sözcüğü sözcüğüne çeviri gibi) yöntemleri belirleyebilir. Özel bir amaç için oluşturulan bu derlem, araştırmacıya geçici bir derlem olarak hizmet eder. *Sketch Engine* gibi derlem araçları, kullanıcıların kendi derlemlerini oluşturmalarına imkân sunar. Derlem aracını kullanarak derlem oluşturmak isteyen bir araştırmacı, metinleri derlem aracına kendisi ekleyebilir ya da otomatik olarak genel ağ üzerinden toplayabilir.

Kendin-oluştur derlemi, "çevirmen derlemi" olarak da adlandırılır. Bu derlemler hem profesyonel çevirmenler ve hem de öğrenciler tarafından çeviriye yardımcı araçlar olarak kullanılır (Bermúdez Bausela, 2016). Çevirmenler, belirli bir çeviri işinde kullanmak üzere kendi derlemlerini oluşturabilirler. Çeviri uygulamalarında uzmanlaşma esastır. Bu bağlamda derlemler ve derlem araçları çevirmenlere büyük katkıda bulunabilir. Örneğin, bilgi teknolojileri alanında bir çeviri projesinde çalışan çevirmen, alanla ilgili metinleri toplayıp, bunları derlem aracı yardımıyla işleyerek kendisi için bir derlem oluşturabilir. Derlem araçlarıyla çevirmenlerin özel amaçlı, paralel ya da karşılaştırılabilir derlemler hazırlayabilmesi mümkündür. Alana özgü terimlerin çevirisinde yararlanmak için çevirmen, derlem aracını kullanarak tek dilli, iki dilli ya da çok dilli terimciler de oluşturabilir. Ancak, derlem hazırlamak isteyen çevirmen ya da araştırmacının derlem araçlarının işlevlerini ve en iyi şekilde nasıl kullanılabileceğini bilmesi gerekmektedir. Aynı zamanda, derlem aracının güçlü yönleri ve sınırlılıklarının da farkında olmak, çeviri veya araştırma sürecini daha verimli kılacaktır.

Çevirmen eğitiminde “kendin-oluştur” derlemlerinin kullanılması, öğrencilerin araçsal yetkinliklerini artırmakla kalmayıp, iş istasyonlarına yeni araçlar ekleyerek profesyonel hayata daha iyi hazırlanmalarını sağlar. Hukuk çevirisine yönelik olarak, tek dilli kendin-oluştur derlemlerinin potansiyel faydalarının araştırıldığı bir çalışmada, derlemlerle çalışmanın öğrencilerin derlem kullanma ve araştırma becerilerini geliştirdiği, erek dile ilişkin terminoloji bilgilerini artırdığı ve karar verme süreçlerinde öğrencileri daha özgüvenli hale getirdiği görülmüştür (Vigier Moreno, 2016).

Özetle, kendin-oluştur derlemleri, çevirmenlerin özel çeviri gereksinimlerine yanıt verebilen kişiselleştirilmiş kaynaklar olarak tanımlanabilir. Bu tür derlemler, bir başvuru kaynağı ya da araştırma aracı olması yanında, mesleki gelişime katkı sağlama gibi amaçlarla da kullanılabilir. Bu derlemler çevirmenlerin daha doğru ve kaliteli çeviriler yapmalarına yardımcı olur. Derlemlerin esnek yapısı ve sürekli olarak güncellenebilmesi, araştırmaların daha detaylı ve bilimsel bir şekilde gerçekleştirilmesine olanak sağlar.

Çeviribilimde kullanılan derlem türlerine ilişkin açıklamaların ardından, ikinci bölümde alanyazında ilgili derlem türlerinin sınıflandırılması için önerilen derlem tipolojileri incelenecektir.

## 2. Derlem tipolojileri

Çeviribilimde derlem tabanlı çalışmaların başlamasından bu yana birçok farklı derlem sınıflandırması önerilmiştir. Bu bölümde, çeviri araştırmalarında kullanılan derlem türlerini sınıflandırma amacıyla hazırlanarak alanyazında yer bulmuş üç farklı tipoloji gözden geçirilecek ve çeviribilim odaklı derlem türlerini birbirinden ayıran temel parametreler ortaya konmaya çalışılacaktır. Ardından, derlemlerde bulunabilecek metinler, incelenen tipolojiler ekseninde çeviribilim odaklı bir bakış açısıyla değerlendirilecektir.

## 2.1. Laviosa tipolojisi

Sara Laviosa (2002, ss. 33-42), derlemleri dört seviyeli hiyerarşik bir yapı içerisinde sınıflandırmaya çalışmıştır. Önerdiği sınıflandırma Tablo 1'de özet şekilde görülebilmektedir:

Düzyey I	Düzyey II	Düzyey III	Düzyey IV
Tek dilli	Tekil	Çeviri	Tek kaynak dilli
			İki kaynak dilli
	Çok kaynak dilli		
	Çeviri olmayan		
	Karşılaştırılabilir		
İki dilli	Paralel	Tek yönlü	
		Çift yönlü	
	Karşılaştırılabilir		
Çok dilli	Paralel	Tek kaynak dilli	
		İki kaynak dilli	
		Çok kaynak dilli	
	Karşılaştırılabilir		

**Tablo 1.** Sara Laviosa (2002) tarafından önerilen derlem tipolojisi.

Laviosa'ya göre çeviribilim çalışmaları için tasarlanan ve kullanılan derlemler, kaynak ve erek metinleri temel almalıdır. Laviosa tipolojisi incelendiğinde, derlemleri sınıflandırmada yararlanılan temel değişkenlerin üst metinsel özellikler; dil sayıları; teklik, karşılaştırılabilirlik ya da paralellik; metinlerin çeviri olma durumu ile çevirinin yönü olduğu görülebilmektedir. Tablo 1'de tamamına yer verilmemiş olsa da tipolojinin ilk düzeyinde metinlerin kendi aralarında olan etkileşimleri sonucu ortaya çıkan eşsüremlilik, artsüremlilik, terminoloji ve dil sayısı gibi farklı özellikler, tipolojide yer alan derlemler için ayırıcı etmenler olarak önerilmiştir.

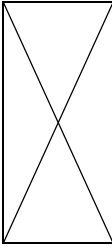
İkinci düzeyde, derlemler tekil, karşılaştırılabilir ve paralel derlemler olarak ayrılmakta ve bu ayırım tek, iki veya çok kaynak dilli olma özellikleriyle bütünleştirilmektedir. Üçüncü düzeyde ise tekil derlemler içerdikleri metinlerin çeviri olup olmadığına göre, paralel derlemler ise çevirinin yönüne ve kaynak dil sayısına göre sınıflandırılmaktadır. Dördüncü düzeyde, yalnızca çeviri metinlerden oluşan derlemlerin, derlemi oluşturan kaynak dillerin sayısına göre sınıflandırıldığı görülmektedir.

Tipolojide bazı derlem türlerinin farklı düzeylerde birden çok kez kullanıldığı da görülebilmektedir. Örneğin, karşılaştırılabilir derlem, ikinci düzeyde üç defa ayrı ayrı yer almaktadır. Önerilen bu tipoloji temel alınarak bir derlem oluşturulmak istendiğinde, içerdikleri tekrarlar nedeniyle oldukça karmaşık bir yapıyla karşılaşılma olasılığı ortaya çıkmaktadır. Ayrıca, birinci düzeyde olduğu gibi metinlerin etkileşimlerinden kaynaklanan özelliklerin sınıflandırmada kullanılması da yine derlem türlerinin sayısını fazlalaştıracaktır.

## 2.2. Zanettin tipolojisi

Federico Zanettin (2012, ss. 10-11), çeviri çalışmalarında kullanılacak derlemleri sınıflandırmak için Laviosa'nın önerdiği tipolojiye kıyasla daha kısa ve öz bir sınıflandırma yaklaşımını tercih etmiştir.

Karşılaştırılabilir ve paralel derlemlerin barındırdıkları metinlerin dilleri ve birbirleriyle olan konumsal ilişkileri üzerinden oluşturulan bu tipoloji Tablo 2’de görülmektedir.

<b>Karşılaştırılabilir, tek dilli</b>	<b>Karşılaştırılabilir, iki dilli</b>	<b>Paralel, iki dilli</b>
A dilinde özgün metinler	A dilinde özgün metinler	A dilinde özgün metinler
+	+	+
A dilinde çeviriler	B dilinde özgün metinler	B dilinde çeviriler
<b>Karşılıklı (iki dilli, iki yönlü, paralel)</b>		
A dilinde özgün metinler	B dilinde çeviriler	
		
A dilinde çeviriler	B dilinde özgün metinler	

**Tablo 2.** Federico Zanettin (2012) tarafından önerilen derlem tipolojisi.

Zanettin’in tipolojisinde, tek dilli karşılaştırılabilir bir derlem, tek bir dildeki özgün ve çeviri metinlerden oluşurken, iki dilli karşılaştırılabilir bir derlem iki ayrı dilde özgün metinleri içerir. Zanettin, paralel derlemi ise iki dilli olacak şekilde kaynak metinlerin çevirileriyle birlikte barındırıldığı bir yapı olarak tanımlamaktadır. Tipolojide ayrıca, iki dilde kaynak ve erek metinlerden oluşan derlemler, karşılıklı (İng. *reciprocal*) bir derlem oluşturmak için bir araya getirilebilmektedir. Karşılıklı derlem, iki dilli ve çift yönlü yapıda olup, paralel alt derlemleri de içerebilmektedir.

Zanettin, tipolojisini açıklarken içerdikleri metinler arasında çeviriye dayalı bir ilişki olup olmamasına göre, karşılaştırılabilir ve paralel derlemlerin birbirinden ayrıldığını belirtir (2012, s. 11). Başka bir deyişle, paralel derlemlerde bir kaynak metnin en az bir dildeki çevirisinin de derlem içinde olması gerekirken, karşılaştırılabilir derlemlerde bu ilişki zorunlu değildir. Ayrıca, Laviosa'nın aksine Zanettin, derlemlerin iki dilli ve çok dilli olma durumlarını derlem sınıflandırmasında birbirinden ayrı tutmamaktadır.

### 2.3. Malamatidou tipolojisi

Sofia Malamatidou (2017), Laviosa tipolojisinin doğurduğu karmaşıklık ve Zanettin tipolojisinin ortaya çıkardığı sınırlılıklarından ötürü, derlemlerin “Değişkenler – Değerler – Öznitelikler” (İng. *Variables – Values – Attributes*) temelinde tanımlanması gerektiğini öne sürmüştür. Sunduğu yaklaşım esnek ve yapısal bir derlem tasarımına olanak sağlamaktadır. Malamatidou, derlemlerin özelliklerini tanımlamak için değişkenleri, değişkenlerin kategorileri olarak değerleri ve değerleri daha ayrıntılı düzeyde tanımlamak için de öznitelikleri kullanmaktadır. Önerdiği tipolojik yaklaşım Tablo 3’te görülebilmektedir:

	Derlem Değişkenleri			
	Tür	Diller	Zaman	Metinler
<b>Derlem Değerleri</b>	Paralel Karşılaştırılabilir Başvuru	Tek dilli İki dilli Çok dilli	Eşsüremliler Artsüremliler	Çeviri Çeviri olmayan
<b>Derlem Öznitelikleri</b>	-	Belirli diller	Belirli zaman aralıkları	Belirli metin türleri

**Tablo 3.** Sofia Malamatidou (2017) tarafından önerilen derlem tipolojisi.

Malamatidou, derlem tipolojisinde değişkenleri tür, diller, zaman ve metinler şeklinde belirlemiştir. Çeviri araştırmalarında kullanılacak derlem türlerinin alabileceği değerleri ise paralel, karşılaştırılabilir ve başvuru olarak sınırlandırmıştır. Ek olarak, derlemlerin bir, iki ya da daha çok dilde yazılmış çeviri ve çeviri olmayan metinler barındırabileceğini ve eşsüremliler ya da artsüremliler yapıda tasarlanabileceğini belirtmiştir. Malamatidou, yapılacak araştırmanın amacına ve sorunsallarına bağlı kalarak değer ve öznitelik seçimlerinin yapılabilmesinin, derlem yapısını daha esnek kılacağını ve böylece derlemleri sistematik şekilde tanımlamanın daha kolay olacağını da ifade etmiştir. Farklı yapıdaki derlemlerin tipolojideki değer ve özniteliklerle tanımlanmasının, derlemlerin karşılaştırılabilirlik ve birlikte kullanılabilirlik potansiyelini arttıracaklarını da belirtmiştir.

Malamatidou’nun, derlemleri değişkenler, değerler ve öznitelikler üzerinden sistematik bir yapıya oturtma çabası, çeviribilimde derlem çalışmalarının bilimsel bir metodolojiye kavuşması açısından oldukça önemlidir. Bu bağlamda, bahsedilen tipolojinin ayrıntı düzeyi ve sağladığı esneklik, derlemler açısından başarılı bir kavramsal çerçeve sunmaktadır. Ancak, bu tipolojide de diller ve zaman gibi metinlerin sahip oldukları özellikler üzerinden ortaya çıkan değerlerin değişken düzeyinde ele alınması, derlemin tasarım katmanları arasında bir ayrım gözetilmediğini ortaya koymaktadır.

### 2.4. Derlem tipolojileri üzerine bir değerlendirme

Derlemin temel yapıtaşının metin olduğu, çeviribilim odaklı derlemlerde ise derlemin özgün ya da çeviri metinlerden oluşmasının derlemin yapısını belirlediği, diğer değerlerin metinlerin öznitelikleri olduğu ya da aralarındaki etkileşimler sonucu ortaya çıktığı unutulmamalıdır. Bu nedenle, çeviribilim alanında kullanılacak derlemlerin tasarımı ve betimlenmesi için, metinlerin çeviri odaklı temel özelliklerine yoğunlaşan bir yaklaşımın benimsenmesi yerinde olacaktır. Bunun yanında, derlemdeki metinlerin üst metinsel özellikleri olan zaman ve dil gibi değişkenlerin, çevirmenin kimliği, çevirinin ne zaman yapıldığı ya da metinde hangi tür karakter kodlamasının kullanıldığı gibi değişkenlerden özünde herhangi bir farkı bulunmamaktadır. Kullanılan derlem yazılımının sağladığı olanaklar ölçüsünde, bir metin topluluğu üzerinde üst metinsel filtreler uygulanarak istenilen içerikte bir derlemin oluşturulması

mümkündür. Dolayısıyla, bu çalışma kapsamında tanımlanacak yeni bir derlem tasarımında metinlerin çeviri odaklı temel niteliklerine ve metinler arası çeviri ilişkilerine yoğunlaşmak uygun olacaktır.

Laviosa'nın derlem tipolojisi üzerine bölüm 2.1'de yapılan değerlendirmede, bu tipolojide dikkate alınan içsel özelliklerin fazlalığına ve bu nedenle oluşan karmaşıklığa dikkat çekilmiştir. Zamanla alanda incelenen olguların farklılaşp gelişmesi, derlem tasarımında kullanılacak özelliklerin de artışına neden olarak, böyle bir yapıdaki derlem tipolojisini genişlemeye zorlayacaktır. Bu durum ise araştırmacıların üstesinden gelmesi gereken karmaşıklık düzeyini arttırabilecektir.

Zanettin tipolojisinde ise sınırlı sayıda özellik göz önüne alınarak daha geniş kapsamlı bir yapı belirlenmiştir. Ancak, hem Zanettin hem de Laviosa tipolojilerinin amacı, mevcut çeviri odaklı derlemleri sınıflandırmak ve niteliklerini ortaya koymaktır. Bu nedenle her iki tipoloji de kapsam konusunda yetersiz kalmaktadır. Araştırmalar farklılaştıkça, özelleşmiş derlem türlerinin sayısı da artacak, bu durum bazı yapısal özellikleri tanımlamada mevcut tipolojilerin yetersiz kalmasına yol açacaktır.

Diğer iki tipolojiyi de dikkate alarak ortaya konan ve parametrik yapıda tasarlanan Malamatidou tipolojisi, öncüllerine göre daha geniş kapsamlı bir betimleme çerçevesi sunmaktadır. Ancak, bu tipolojide de Laviosa tipolojisinde olduğu gibi metin özellikleri ve üst metinsel özellikler eş düzeyli kabul edildiği için karmaşıklığın artacağı öngörülebilmektedir.

Gelinen noktada, çeviribilim alanında kullanılabilecek mevcut derlemleri betimlemek yerine, gelecekte alanyazında yerini alabilecek potansiyel derlem türlerini de kapsayacak nitelikte bir yapı ortaya koymak önem kazanmıştır. Bu bakış açısıyla, çeviri odaklı derlemlerin temel bileşenlerini tanımlayarak daha kapsamlı bir metodoloji oluşturmak, disiplin açısından yararlı olacaktır. Bu bağlamda, öncelikli olarak derlemlerde yer alan metinler detaylı şekilde tanımlanmalı ve çeviribilim açısından incelenmelidir.

İncelenen tipolojilere göre, derlem türlerini birbirinden ayıran en belirgin etmenlerin derlemlerde bulunan metinlerin çeviri durumları ve birbirleriyle olan ilişkileri olduğu görülmektedir. Örneğin, ele alınan iki farklı derlemin her ikisinin de özgün ve çeviri metinler barındırdığını varsayalım. Derlem içinde kodlanan metinler arası ilişkiler göz ardı edildiğinde her iki derlem de hem karşılaştırılabilir hem de paralel derlem kategorilerinde yer alabilir. Eğer derlemlerin herhangi birinde metinler arası çeviri bağlantısı belirtilmişse, o derlemin paralel olduğunu söylemek mümkün olacaktır.

Çeviri odaklı hazırlanan derlemler özgün ve çeviri metinleri barındırabilir. Bir metin derleme eklendiğinde, derlem içinde belirli bir konum edinir. Metnin derlemdeki konumunu ise derlemin türü, metnin çeviri olup olmadığı ve diğer metinlerle olan ilişkisi belirler. Derlem tipolojileri incelendiğinde, özgün (yani çeviri olmayan) bir metnin genel başvuru, karşılaştırılabilir ya da paralel derlemlerde yer alabildiği görülmektedir. Benzer şekilde, çeviri metinler de bu derlem türlerinin tamamında bulunabilmektedir. Metnin derlem içerisindeki konumu, derlemin amacına ve türüne göre farklılık gösterir.

Laviosa tipolojisi baz alındığında, çeviri metinlerin yalnızca iki ve çok dilli karşılaştırılabilir derlemler ile çeviri olmayan tekil derlemlerde yer alamadığı görülür. Yine aynı tipolojiye göre, özgün metinler sadece çeviri tekil, tek kaynak dilli, çift kaynak dilli ve çok kaynak dilli çeviri derlemlerinde bulunamaz. Öte yandan, Zanettin tipolojisine göre çeviri metinler sadece iki veya çok dilli karşılaştırılabilir derlemlerde yer almaz. Bu durum, çeviri ve özgün metinlerin derlem içindeki konumunun, derlemler



için ayırt edici bir etmen olduğunu ortaya koymaktadır. Amaçları doğrudan çeviribilim araştırmalarında kullanılmak olmayan genel başvuru derlemleri ise tek dilli olup, bu derlemlerdeki metinlerin çeviri ya da özgün olduğunu bilmek her zaman gerekli olmamaktadır.

Özgün metin ve çevirisi arasındaki ilişkinin belirtimi, derlem türlerini ayırt etmede kullanılan bir diğer önemli özelliktir. Laviosa tipolojisi incelendiğinde, ilk düzeyde çeviri ilişkisine odaklanılmadığı görülebilmektedir. İlgili tipolojide bu ilişki sadece paralel derlemlerde tanımlanmaktadır. Benzer şekilde, Zanettin tipolojisi incelendiğinde yine bu ilişkinin sadece paralel derlemler için tanımlandığını görebilmek mümkündür. Aslında, bir derlemin "paralel" olarak adlandırılmasının temel sebebi, özgün metinle erek metin arasındaki ilişkinin tanımlı olmasıdır.

Özgün metin ile çevirisi arasındaki ilişki tek yönlü olup, özgün metnin kaynak, çeviri metnin ise erek konumunda yer almasını sağlar. Paralel derlemlerde bu ilişki çeviri yönünü belirtme amacıyla kullanılır. Paralel bir derlemden çeviri ilişkileri tek yönlü olabileceği gibi, iki ya da daha fazla yönlü de olabilir. Ancak, buradaki çift yönlülük diller arası çeviri ilişkisinin her iki yönde de var olduğu anlamına gelmemektedir. Çift yönlü bir paralel derlem hem A dilinden B diline hem de B dilinden A diline çeviriler içerir. Çok yönlülük ise derlemdeki dil çiftlerinin sayısının artışı sonucunda ortaya çıkan bir olgudur.

Çalışma kapsamında incelenen tipolojiler, metinler arası çeviri ilişkisinin tanımlanmış olması bağlamında değerlendirildiğinde, çeviribilimde kullanılabilen üç farklı derlem türü ortaya çıkmaktadır. Bunlar:

- Paralel derlemler,
- Karşılaştırılabilir derlemler,
- Çeviri ya da çeviri olmayan tekil derlemlerdir.

Çeviri tekil derlemler sadece çeviri metinleri barındırırken, çeviri olmayan tekil derlemler yalnızca özgün metinleri içerir. Bu bağlamda, genel başvuru derlemlerinin, bu iki derlemin daha spesifik bir hali olduğunu ifade etmekte herhangi bir sakınca yoktur.

Üzerinde durulması gereken bir diğer nokta da derlemlerdeki dil sayısı ve derlem yapısı arasındaki ilişkidir. Tek dilli bir derlem, ister özgün ister çeviri olsun, sadece tek bir dildeki metinleri barındırır. Bunun yanında, farklı araştırma amaçlarıyla oluşturulan çift ya da çok dilli derlemlerdeki dillerin sayısı, derlemin temel yapısını doğrudan etkilememektedir. Bu bağlamda, bir derlemin çok dilli veya çok yönlü oluşunun, özünde derlemin yapısal bir özelliği değil, içerdiği metinler ve bu metinler arasındaki ilişkilerin bir sonucu olduğunu belirtmek gerekir.

Çeviri araştırmalarına ve uygulamalarına yönelik olarak hazırlanacak bir derlemden yer alması planlanan metinlerin en önemli özelliği özgün ya da çeviri olmalarıdır. Özgün ya da çeviri herhangi bir metin derleme eklenirken, başka bir metinle doğrudan ilişkilendirilmez. Bunun nedeni, özgün metin ve çevirisinin genelde derleme eşzamanlı olarak eklenmemesidir. Çoğunlukla özgün metin derleme önce eklenir ve ardından çevirisi eklendiğinde aralarındaki ilişkinin belirtimi yapılır. Ancak, derleme her eklenen özgün metnin mutlaka bir çevirisinin olduğu da varsayılmamalıdır. Bazı metinlerin henüz çevirilmemiş olabileceği ya da çevirisinin henüz derleme eklenmemiş olabileceği göz önünde bulundurulmalıdır. Dolayısıyla, bir metin derleme eklenirken, ilgili metnin derlem içindeki ilişkisel özelliği hemen belirtilmez. Bu durum özgün metni eklenmeden, tek başına derleme eklenen çeviri metinler için de geçerlidir. Bu bağlamda, bir metnin derlemdeki diğer bir metinle çeviri bağlantısının

olup olmadığı, metinler üzerinde işaretlenmesi gereken önemli bir özelliktir. Dilbilim araştırmaları için oluşturulan derlemlerde bu özellik genellikle göz ardı edilirken, çeviri odaklı hazırlanan derlemlerde bu bilginin bulunması esastır. Daha önce de belirtmiş olduğumuz gibi, bir derlemde özgün bir metinle çevirisi bir arada bulunuyorsa ve çeviri ilişkisi açık şekilde belirtilmiş durumdaysa, bu derlemi "paralel derlem" olarak nitelendirmemiz mümkündür. Derlemde yer alan özgün bir metin, derlemdeki bir başka metinle çeviri ilişkisine sahip ve aralarındaki bu ilişki de işaretlenmiş durumdaysa, bu metin derlemde "kaynak metin" konumunu kazanır. Benzer şekilde, derleme çeviri olarak eklenen bir metin ise erek metin konumuna gelir. Bu olgu çeviri araştırmaları için büyük bir önem taşıdığından derlemde metnin kaynak ya da erek metin olma özelliğinin mutlaka işaretlenmesi gerekmektedir.

Çeviri odaklı derlem tipolojileri ve bu derlemlerde yer alabilecek metinler üzerine yaptığımız değerlendirme sonucunda, derlemdeki metinlerde işaretlenmesi gereken üç temel parametreyi şu şekilde sıralayabiliriz:

- Metnin çeviri mi yoksa özgün mü olduğu,
- Metnin derlem içerisinde diğer metinlerle çeviri ilişkisinin olup olmadığı,
- Eğer bir çeviri ilişkisi bulunuyorsa, metnin bu ilişkide kaynak konumunda mı yoksa erek konumunda mı olduğu.

Bir derlem hazırlanırken, derlemin amacı ve üzerinde gerçekleştirilecek incelemelere uygun bir tasarım belirlenmelidir. Çeviri odaklı bir derleme dahil edilecek metinlerin de tamamının çeviribilimsel bir bakış açısıyla ele alınması gerekir. Bu çalışmada betimlenmeye çalışılan metin odaklı derlem tasarımı ile paralel, karşılaştırılabilir ve genel başvuru derlemlerinin çeviri araştırmalarına uygun şekilde tasarlanması amaçlanmaktadır. Önceki bölümlerde de bahsedilen olgular ışığında, çeviribilim araştırmacıları ve çevirmenlere yönelik oluşturulacak bir derlem modelinde "metin" kavramı merkeze alınmalıdır. Bu nedenle, bu çalışmada sunulan ve metin odaklı bakış açısıyla yapılandırılmış olan derlem tasarımı yaklaşımının incelenen derlem tipolojilerinin sınırlılıklarını aşabileceği düşünülmektedir.

### 3. Çeviri odaklı metin tipolojisi

Çeviribilim araştırmalarına yönelik hazırlanacak bir derlemin odağında bulunan metinler, 2. bölümde ortaya konan temel özellikleri taşımalıdır. Hangi tür derlem olursa olsun metinler derlemin temel yapıtaşları olacak ve taşıdıkları özelliklere göre derlemin betimlenme şeklini belirleyecektir. En basit haliyle derlemi bir metinler kümesi olarak düşündüğümüzde, kümenin elemanları olan metinlerin her birini birer "nesne" olarak nitelemek yanlış olmayacaktır. Bu nesnelere birbirlerinden ayırt etmek için kullandığımız özellikler de "öznitelikler" olarak adlandırmak mümkündür. Derlem kavramını bu çerçeveye oturttuğumuzda, farklı derlem türlerini de öznitelikler üzerinden seçerek ayırabileceğimiz nesnelere oluşan bir "alt küme" olarak betimleme olanağımız olacaktır.

Ortaya konulmaya çalışılan bu mimariyi tanımlayabilmek için kavramsal bir analiz altyapısına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu altyapıyı ise "nesnelere" (İng. *objects*) ve "öznitelikler" (İng. *attributes*) üzerine kurulu Biçimsel Kavram Analizi (İng. *Formal Concept Analysis*) yöntemiyle sağlayabilmek mümkündür. Biçimsel Kavram Analizi, özgün halinde, veri kümeleri içerisindeki kavramsal yapıları belirlemek için kullanılan matematiksel bir veri analizi yöntemidir (Güner, 2019). Bu yöntem psikoloji, dilbilim ve yazılım mühendisliği gibi birçok farklı alanda uygulanmakta ve veri kümeleri içerisinde saklı olan yapısal ilişkileri ortaya çıkarmak amacıyla kullanılmaktadır. Biçimsel Kavram Analizi yönteminde, nesnelere taşıdıkları öznitelikler üzerinden tanımlanır. Nesnelere ve öznitelikler, "biçimsel bağlam" (İng.

*formal context*) içerisinde yer alarak “biçimsel kavram” (İng. *formal concept*) adı verilen kavramsal kümeleri oluştururlar. Biçimsel bağlam içinde tanımlanan öznitelikler, nesnenin o özneliği taşıması ya da taşıyamamasına bağlı olarak sırasıyla “var” ya da “yok” şeklinde iki farklı değer alabilir.

Önceki bölümde ortaya konan üç temel parametreyi Biçimsel Kavram Analizi çerçevesinde ele aldığımızda, bir metnin taşıyabileceği öznitelikler her bir parametre için Tablo 4’te verilmiştir:

Parametre	Biçimsel Öznitelikler
Metnin çeviri mi yoksa özgün mü olduğu	Çeviri – Özgün
Metnin derlem içerisinde diğer metinlerle çeviri ilişkisinin olup olmadığı	İlişkili – İlişkisiz
Eğer bir çeviri ilişkisi bulunuyorsa, metnin bu ilişkide kaynak konumunda mı yoksa erek konumunda mı olduğu	Kaynak – Erek

**Tablo 4.** Derlemdeki temel parametre ve öznitelikler.

Parametrelerin alabileceği olası değerler ile çeviri – özgün, ilişkili – ilişkisiz ve kaynak – erek olmak üzere toplamda altı adet olarak belirlenen bu özniteliklerin her biri alabileceği var – yok şeklindeki iki olası değerle birlikte biçimsel bağlamı oluşturmak için kullanılabilir. Altı öznitelik ve her bir özneliğin alabileceği iki farklı değer üzerinden biçimsel bağlam içinde 64 farklı kombinasyon oluşturulabilmektedir. Bu şekilde oluşturulabilen farklı kombinasyonların her biri çeviri odaklı derlemlerde kullanılacak olası birer metin türüne karşılık gelmektedir. Bu kombinasyonlardan bazıları Tablo 5’te örneklendirilmiştir:

Olası Metin Türü	Çeviri	Özgün	İlişkili	İlişkisiz	Kaynak	Erek
Metin 1	YOK	YOK	YOK	YOK	YOK	YOK
Metin 2	YOK	YOK	YOK	YOK	YOK	VAR
Metin 3	YOK	YOK	YOK	YOK	VAR	YOK
Metin 4	YOK	YOK	YOK	YOK	VAR	VAR
Metin 5	YOK	YOK	YOK	VAR	YOK	YOK
Metin 6	YOK	YOK	YOK	VAR	YOK	VAR
...	...	...	...	...	...	...

**Tablo 5.** Olası metin türlerinden örneklerin sunulduğu biçimsel bağlam.

Bu biçimsel bağlamda oluşan olası 64 metin türünün tamamının çeviri odaklı derlemlerde yer alması mümkün değildir. Örneğin, Tablo 5’te “Metin 6” olarak etiketlenmiş olan olası metin türü öznitelikleri üzerinden yorumlandığında, derlemde bulunan bir metnin “ilişkisiz” olduğu halde erek metin konumunda olmasına karşılık gelmektedir. Daha önce betimlemiş olduğumuz çerçevede, bir metnin derlemde erek konumunda bulunabilmesi için çeviri olup, özgün metniyle çeviri ilişkisinin belirtilmesi gerektiğini ifade etmiştik. Bu nedenle, “Metin 6” çeviri odaklı bir derlemde bulunma imkânı olmayan bir metin türü olarak nitelendirilebilir.

Bahsedilen bu durumu göz önüne alarak, yalnızca kabul edilebilir metin türlerini ortaya çıkarmak ve derlemlerde yer alamayacak metin türlerini elemek için biçimsel bağlam üzerinde bazı kısıtların tanımlanması gerekmektedir. Bu bağlamda çeviri odaklı derlemlerde bulunamayacak metin türlerini elemek için aşağıdaki kısıtların tanımlanması gereklidir:

- Çeviri ya da özgün olmayan metinler derlemlerde bulunamaz.
- Bir metin aynı anda hem çeviri hem de özgün olamaz.
- Bir metin aynı anda hem ilişkili hem de ilişkisiz olamaz.
- Bir metin ilişkisiz durumdayken kaynak ya da erek konumuna sahip olamaz.
- Bir metin başka bir metinle çeviri ilişkisi içindeyse mutlaka kaynak ya da erek konumlardan birinde olmalıdır.
- Bir metin çeviri ilişkisi açısından nötr durumda olamaz (ne ilişkili ne de ilişkisiz durumda olma).
- Özgün bir metin erek konumda bulunamaz.

Belirtilen bu kısıtlar biçimsel bağlama uygulandığında olası 64 metin türünün 58 tanesi elenmekte ve geriye çeviri odaklı derlemlerde yer alabilecek altı adet gerçek metin türü kalmaktadır. Bu altı metin türü ve taşıdıkları özniteliklerin durumları Tablo 6'da görülebilmektedir.

Metin Türü	Çeviri	Özgün	İlişkili	İlişkisiz	Kaynak	Erek	Açıklama
Olası Kaynak Metin	YOK	VAR	YOK	VAR	YOK	YOK	Özgün; çeviri ilişkisi kurulmamış; konum sahibi değil
Olası Erek Metin	VAR	YOK	YOK	VAR	YOK	YOK	Çeviri; çeviri ilişkisi kurulmamış; konum sahibi değil
Kaynak Metin	YOK	VAR	VAR	YOK	VAR	YOK	Özgün; çeviri ilişkisi kurulmuş; kaynak konumda
Erek Metin	VAR	YOK	VAR	YOK	YOK	VAR	Çeviri; çeviri ilişkisi kurulmuş; erek konumda
Çeviri Kaynak Metin	VAR	YOK	VAR	YOK	VAR	YOK	Çeviri; çeviri ilişkisi kurulmuş; kaynak konumda
Ara Metin	VAR	YOK	VAR	YOK	VAR	VAR	Çeviri; çeviri ilişkisi kurulmuş; hem kaynak hem erek konumda

**Tablo 6.** Çeviri odaklı metinlerde bulunabilecek metin türlerini gösteren biçimsel bağlam.

Tablo 6'da belirtilen biçimsel bağlam, çeviri çalışmalarına odaklanan bir derlemde oluşabilecek tüm metin durumlarını yansıtmaktadır. Bu yapı temel alınarak hazırlanan bir derlemde, eklenen metnin derlem içindeki devingenliğini de betimlemek mümkün olmaktadır.

Tablo 6'da belirtilen ilk metin türü, yani olası kaynak metin, sadece özgün dilinde olduğu bilgisiyle derleme eklenen bir metni ifade eder. Bu tür bir metnin derleme eklenmesi, başka herhangi bir metinle olan çeviri ilişkisi gösterilmeden yapılabilir. Tablodaki ikinci tür metin, yani olası erek metin, sadece çeviri olduğu bilgisiyle derleme eklenen herhangi bir metne karşılık gelmektedir. Derleme eklenen erek metnin kaynak metninin bulunması zorunlu değildir, dolayısıyla bu tür metinler de derleme eklenebilir

ve ekleme sırasında bir çeviri ilişkisi tanımlanmaz. Bu yüzden, bu metinler derlem içerisinde belirli bir çeviri konumuyla ilişkilendirilmezler. Özgün bir metin (olası kaynak metin), erek metni derleme eklenmeden önce ya da erek metni derleme eklendikten sonra derleme eklenebilir. Bir olası kaynak metnin derleme eklenmesini takiben, erek metni de derleme eklenirse, olası kaynak metnin türü “kaynak metne” dönüşür. Benzer bir durum, derlemdeki bir olası erek metnin kaynak metninin sonradan derleme eklenmesi ile de ortaya çıkabilir ve yeni eklenen özgün metnin türü kaynak metin olarak belirlenir. Olası erek metinlerin özgün dildeki hallerinin derleme eklenmesi durumunda da aynı durum geçerlidir ve böylece metnin türü erek metne dönüşür.

Bir erek metinden başka bir dile daha çeviri yapıldığında, çeviride ara dil kullanımı söz konusu olur. Bu tür bir durumda, özgün dildeki metinden çevrildiği için ara dildeki metin öncelikle erek metin konumundadır. Bir sonraki çeviri için kaynak metin olarak kullanılan bu metin, hem kaynak hem de erek metin rolünü aynı anda üstlenecektir. Bir derlemde bu tür bir metin erek metin olarak bulunuyorsa ve bu metinden yapılmış bir çeviri de derleme eklenirse, söz konusu bu metin sadece bir erek metin olmaktan çıkıp ara metin olarak sınıflandırılır. Benzer şekilde, derlemde bulunan çeviri bir metnin özgün metni derlemde yokken, yani olası erek metin türündeyken, bu metinden çevrilmiş bir metin derleme eklenip aralarındaki çeviri ilişkisi belirtilirse, metnin türü “çeviri kaynak metne” dönüşür.

Metin türleri arasındaki geçişler, önerilen çeviri odaklı derlem modelinin devingen ve esnek yapısını da göstermektedir. Derlemdeki metin türleri arasında derleme metin ekleme yoluyla gerçekleşen tür değişimleri, Tablo 7’de gösterilmektedir. Metin ekleme yoluyla gerçekleşen bu değişimler aynı zamanda tersinir yapıda olduğundan metin çıkarma işlemi metinlerin önceki durumlarına dönmelerini de sağlayabilmektedir.

Metnin ilk türü	Derleme yapılan ekleme	Metnin sonraki türü
Olası Kaynak Metin	Çevirisi derleme eklenir ve çeviri ilişkisi işaretlenir	Kaynak Metin
Olası Erek Metin	Özgün metni derleme eklenir ve çeviri ilişkisi işaretlenir	Erek Metin
Olası Erek Metin	Çevirisi derleme eklenir, çeviri ilişkisi eklenir	Çeviri Kaynak Metin
Erek Metin	Çevirisi derleme eklenir, yeni çeviri ilişkisi eklenir	Ara Metin
Çeviri Kaynak Metin	Özgün metni derleme eklenir, çeviri ilişkisi eklenir	Ara Metin

**Tablo 7.** Metin türleri arasında metin ekleme yoluyla gerçekleşen değişimler.

Derlemde yer alan metinler arasındaki bu devingenlik, her metnin en az bir metin türüyle ilişkilendirilmesini zorunlu kılmaktadır. Çoklu çeviri ilişkilerinde olan bir metin, bu ilişkilerden doğan farklı metin türü özelliklerini ayrı ayrı barındırabilir. Örneğin, derleme eklenen bir B çeviri metni başlangıçta olası erek metin olarak işaretlenir. Ancak, bu metnin kaynağı olan A metni derlemde halihazırda bulunuyorsa (veya daha sonra eklenirse), B metnin türü erek metne dönüşür. Eğer B metninden çevrilen bir C metni de derlemde bulunuyorsa (veya daha sonra eklenirse), B metni ayrıca çeviri kaynak metin özelliğini kazanır. Bu durum, bir metnin derlemdeki yeri ve rolünün mutlak olmadığını, metinler arasındaki çeviri bağlantılarına göre evrilebileceğini göstermektedir.

#### 4. Metin türü tabanlı derlem tasarımı

Önceki bölümde belirlenmiş olan altı temel metin türü ve bunlar arasındaki ilişkiler, alanyazında çeviribilim araştırmalarına yönelik olarak sunulan tüm derlem türleri için geçerlidir. Bu çalışmada, metin tabanlı bir derlem yaklaşımı sunularak alanyazındaki diğer derlem türlerinin de kapsandığı bir model ortaya konmaya çalışılmıştır. Önerilen model, belirli derlem kategorilerini tanımlamaya yönelik geleneksel tipolojilerden farklı yapıda bir tasarıma sahiptir. Bu modelle, çeviribilim araştırmalarında halihazırda kullanılan ve gelecekte kullanılabilecek derlem türlerini kapsayan esnek bir yapı hedefine ulaşıldığı düşünülmektedir. Bahsedilen yaklaşımda, belli derlem türlerini tipolojik olarak ayırt etmek yerine, bu türleri oluşturabilecek metin türlerine ve onların özelliklerine odaklanılmıştır. Geleneksel bir derlem tipolojisi yerine, çeviribilim araştırmalarına uygun bir metin tipolojisi ortaya konularak derlem tanımına ilişkin bir yapı önerisi sunulmuştur.

Çeviribilim araştırmalarında kullanılabilecek derlem türleri paralel, karşılaştırılabilir ve genel başvuru derlemleri olmak üzere üç temel sınıfa ayrıldığından önceki bölümlerde bahsedilmişti. Bunlardan paralel derlemler en temelde belirli bir kaynak dildeki metinler ile bu metinlerin erek dildeki çevirilerini barındıran derlemlerdir. Bu derlemlerde kaynak ve erek metinler arasındaki ilişkilere odaklanılır. Çeviri araştırmalarında, paralel derlemler çeşitli karşılaştırmalı analizler ve değerlendirmeler yapmak için kullanılır. Çeviri süreçlerini gözlemlemek, çeviri yaklaşımları ile çevirmenin aldığı kararları belirlemek ve diller arası eşdeğer ifadeleri tespit etmek gibi farklı amaçlarla kullanılabilirler. Doğası itibarıyla bu derlemler iki ya da çok dillidir ve araştırmanın ihtiyaçlarına göre metinler ya da metin bölümleri hizalanır.

Karşılaştırılabilir derlemler ise konu, metin türü veya dil kesiti gibi belirli ölçütlere göre seçilen bir ya da daha çok dildeki metinlerden oluşturulur. Tek dilli karşılaştırılabilir derlemler, o dildeki özgün ve çeviri metinleri kapsayabilir, ancak metinler arası çeviri ilişkileri dikkate alınmaz. Çok dilli karşılaştırılabilir bir derlemde ise dil çeşitliliği artar. Bu tür derlemler, genelde aynı dilde yazılmış özgün metinlerle çeviri metinler arasındaki farklılıkları, yani çeviri tümellerini belirlemek amacıyla kullanılır.

Paralel ve karşılaştırılabilir derlemler arasındaki en temel fark, metinler arasındaki çeviri ilişkilerinin ele alınmış şeklidir. İki derlem türü arasındaki diğer farklar, genellikle araştırmacının hedeflerine bağlı olarak ortaya çıkar. Bu durum, paralel ve karşılaştırılabilir derlemler arasında sınırların net olarak çizilemeyeceğini göstermektedir. Yani, çeviri odaklı derlem çalışmaları için asıl üzerinde durulması gereken, kısıtlı bir derlem tipolojisi oluşturmak değil, derlemde yer alacak metin türlerini belirlemek olmalıdır. Paralel ve karşılaştırılabilir derlemlerin ayrı şekilde kategorize edilmeye çalışıldığı tipolojilerde, metin türleri bazındaki ortaklıklar nedeniyle betimsel sorunlar oluşmaktadır. Bahsedilen bu olgu da derlem türlerinden ziyade metin türlerine odaklanmak gerektiğini ortaya koymaktadır. Genel başvuru derlemleri ise genelde tek dilli yapıda olup içerdikleri metinlerin özgün ya da çeviri olmasına dair bir sınırlama yoktur. Bu durum da genel başvuru derlemine diğer derlem türlerinden net bir şekilde ayrıştırılabilmeyi güçleştirir.

Barındırdıkları metinler nedeniyle derlem türleri arasında ortaya çıkan örtüşmeler, bu çalışmada önerilen metin türü tabanlı derlem tasarımıyla aşılmaya çalışılmıştır. Ortaya konan metin türlerinden olası kaynak metin ve olası erek metinler, aralarında belirli bir çeviri ilişkisi kurulmadan önce bağımsız metinler olsalar da bir derlem oluşturma sürecinde özellikleri üzerinden dönüşüm geçirerek paralel derlemlerde de yer bulabilirler. Çeviri ilişkilerinin belirlenmiş olması gerektiği için kaynak, erek, çeviri kaynak ve ara metin türlerinin sadece paralel derlemlerde yer alabilecekleri düşünülse de çeviri

ilişkilerinden bağımsız değerlendirildiklerinde, bu tür metinler diğer derlem türlerinde de yer alabilir. Bu yaklaşımla, araştırma amacına uygun derlemleri metin tabanlı olarak esnek şekilde oluşturabilmek mümkündür.

## Sonuç

Bu çalışmada, çeviribilim araştırmalarına yönelik derlemlerin tasarımı ve betimlenmesinde izlenen geleneksel tipolojilere alternatif olarak metin tabanlı bir yaklaşım önerilmiştir. Çeviribilim araştırmalarında kullanılan derlemlerde yer alan metinlerin taşıdıkları temel özellikler üzerine odaklanılmış ve Biçimsel Kavram Analizi yöntemi kullanılarak bir metin tipolojisi öne sürülmüştür. Geliştirilen tipolojide, araştırmalarda kullanılabilecek altı temel metin türü tanımlanmıştır. Bu metin türleri, çeviri ve özgün metinler arasındaki ilişki durumlarına göre olası kaynak metin, olası erek metin, kaynak metin, erek metin, çeviri kaynak metin ve ara metin şeklinde sınıflandırılmıştır. Alanyazında yer alan derlem tipolojileri incelenerek, her bir metin türünün taşıyabileceği temel öznitelikler belirlenmiştir.

Önerilen tipolojide metin türleri arasındaki geçişlerin derlem içindeki metinler arası ilişkilere bağlı olarak gerçekleşebildiği görülmüştür. Bu sayede derlemdeki metinlerin taşıdıkları özelliklerin zaman içinde değişebilmesine olanak sağlayan devingen bir yapı ortaya konmuştur. Çalışmada ayrıca, çeviribilim araştırmaları, çeviri iş akışı ve çeviri eğitiminde yaygın olarak kullanılan derlem türlerinden paralel, karşılaştırılabilir ve genel başvuru derlemlerinin, önerilen metin tipolojisi temel alınarak oluşturulabileceği gösterilmiştir.

Sonuç olarak, çeviri araştırmaları için daha esnek ve sistematik bir derlem tasarımı sunabilmek adına, geleneksel derlem tipolojilerine odaklanan yaklaşımlar yerine metin türlerini merkeze alan bir bakış açısı önerilmiştir. Bu sayede, araştırma amacına uygun derlemlerin, metin özellikleri temelinde kolaylıkla tasarlanabilmesi mümkün olabilecektir.

## Kaynakça

- Alhassan, A., Sabtan, Y. M., & Omar, L. (2021). Using parallel corpora in the translation classroom: moving towards a corpus-driven pedagogy for Omani translation major students. *Arab World English Journal (AWEJ)*, 12(1), 40–58.
- Alotaibi, H. M. (2017). Arabic-English parallel corpus: A new resource for translation training and language teaching. *Arab World English Journal (AWEJ)*, 8 (3), 319-337.
- Aston, G. (1999). Corpus use and learning to translate. *Textus*, 12, 1000-1025.
- Baker, M. (1993). Corpus linguistics and translation studies: Implications and applications. M. Baker, G. Francis ve E. Tognini-Bonelli (Ed.), *Text and technology: In honor of John Sinclair* içinde (ss. 233-250), John Benjamins.
- Baker, M. (1995). Corpora in translation studies: An overview and some suggestions for future research, *Target*, 7(2), 223-243.
- Baker, M. (1996). Corpus-based translation studies: the challenges that lie ahead. H. Somers (Ed.), *Terminology, LSP and translation* içinde (ss. 175-186). John Benjamins.
- Bermúdez Bausela, M. (2016). The importance of corpora in translation studies: a practical case. A. Pareja-Lora, C. Calle-Martínez, & P. Rodríguez-Arancón (Ed.), *New perspectives on teaching and working with languages in the digital era* içinde (ss. 363-374). Dublin: Research-publishing.net.
- Bowker, L. (1998). Using specialized monolingual native-language corpora as a translation resource: A pilot study. *Meta*, 43(4), 631-651.

- Burki, A. (2006). Using Corpora in ELT: A Few Ideas. *Proceedings of the 14<sup>th</sup> Annual KOTESOL International Conference*, Seoul, Korea, 37-48.
- Chesterman, A. (2004). Beyond the particular. In A. Mauranen, & P. Kujamäki (Ed.), *Translation universals. Do they exist?* içinde (ss. 33-50). John Benjamins.
- Chesterman, A. (2010). Why study translation universals? *Acta Translatologica Helsingiensia*, 1, 38-48.
- Fantinuoli, C. (2016). Revisiting corpus creation and analysis tools for translation tasks, *Cadernos de tradução*, 1, 62-87.
- Gallego-Hernández, D. (2015). The use of corpora as translation resources: A study based on a survey of Spanish professional translators. *Perspectives*, 23(3), 375-391.
- Granger, S. (2003). The international corpus of learner English: a new resource for foreign language learning and teaching and second language acquisition research. *Tesol Quarterly*, 37(3), 538-546.
- Granger, S. (2010). Comparable and translation corpora in cross-linguistic research. Design, analysis and applications. *Journal of Shanghai Jiaotong University*, 2(1), 14-21.
- Güner, E. S. (2019). Automatic term extraction using machine translations. Mine Yazıcı ve Edip Serdar Güner (Ed.), *Turkish Studies in Technical Translation* içinde (ss. 109-135). Ankara: Akademisyen Kitabevi.
- Hu, K. (2011). *Introducing corpus-based translation studies*. Springer.
- Jantunen, J. (2002). Comparable corpora in translation studies: Strengths and limitations. *SKY journal of linguistics*, 15, 105-117.
- Laviosa, S. (2002). *Corpus-based translation studies: Theory, findings, applications*. Rodopi.
- Makhatadze, M. (2019). The corpus: An authentic and handy tool for teaching English as a foreign language. *Proceedings of the 2nd International Symposium for Students and Young Researchers InterCulturalia*, Romania, 1, 87-95.
- Malamatidou, S. (2017). *Corpus triangulation: Combining data and methods in corpus-based translation studies*. Londra ve New York: Routledge.
- McEnery, T., & Wilson, A. (2001). *Corpus Linguistics: An Introduction*. Edinburgh University Press.
- Miangah, T. M., & Dehcheshmeh, M. M. (2007). Using specialized monolingual corpus in translating political texts: A pilot study. *Iranian Journal of Translation Studies*, 4(16). <https://journal.translationstudies.ir/ts/article/view/108>
- Mohammed, T. A. S. (2022). The use of corpora in translation into the second language: A project-based approach. *Frontiers in Education*, 7.
- Pekçoşkun Güner, S. (2018). *Derlem tabanlı yaklaşımların çeviribilimdeki yeri ve önemi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. İstanbul Üniversitesi.
- Vigier Moreno, F. (2016). Teaching the use of ad hoc corpora in the translation of legal texts into the second language. *Lang. Law/Linguagem e Direito*, 3(1), 100-119.
- Xiao, R. (2010). Corpus creation. N. Indurkha, F. J. Damerau (Ed.), *Handbook of natural language processing* içinde (ss. 147-165). CRC Press.
- Yu, R. (2020). Application of parallel corpus in translation teaching. *2nd International Education Technology and Research Conference (IETRC 2020)*, 736-741.
- Zanettin, F. (2002). Corpora in translation practice. E. Yuste-Rodrigo (Ed.), *Language Resources for Translation Work and Research, LREC 2002 Workshop Proceedings* içinde, 10-14.
- Zanettin, F. (2012). *Translation-driven corpora: Corpus resources for descriptive and applied translation studies*. Londra ve New York: Routledge.
- Zufferey, S. (2020). *Introduction to corpus linguistics*. John Wiley & Sons.



### 93. Sözlü Çeviri Becerilerinin Geliştirilmesinde Video ve Konu Kullanımı: Bartın Üniversitesi Örneği<sup>1</sup>

Fadime ÇOBAN<sup>2</sup>

Fatma ÜNAL<sup>3</sup>

**APA:** Çoban, F. & Ünal, F. (2023). Sözlü Çeviri Becerilerinin Geliştirilmesinde Video ve Konu Kullanımı: Bartın Üniversitesi Örneği. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (36), 1515-1531. DOI: 10.29000/rumelide.1369187.

#### Öz

Profesyonel çeviri ortamlarında sözlü çevirmenler zaman zaman kendilerine göre hazır gelmeleri için konu alanı bilgisi ve hatta konuşma metni verilmesini isteyebilmektedir. Ancak konu başlıkları ve sözlü çeviri yapılacak konu hakkında sözlü çevirmen bilgilendirilebilse de gizlilik ilkeleri gereği veya konuşmacı konuşma metnini değiştirebileceğinden hazır bir konuşma metni edinmek her zaman mümkün ve gerçekçi olmayabilir. Bununla birlikte konuşma metninin verildiği durumlar yine de söz konusu olabilir. Bu tamamen sözlü çeviri ortamına ve sözlü çeviri yapılacak metnin doğasına bağlıdır. Profesyonel sözlü çevirmenler, edindikleri tecrübeler doğrultusunda konu hakkında bir alan araştırması yaparak ya da koşut metinler üzerinden ilgili terimleri çıkartarak başarılı bir sözlü çeviri yapabilir. Peki çevirmen adaylarının sözlü çeviri becerileri kazanmasında verilen eğitimin işlevsel hale getirilebilmesi için ders ve sınav öncesi video ve konu vermek onlar üzerinde nasıl bir etki bırakmaktadır? Bu araştırma “Çevirmen adaylarına sözlü çeviri dersi kapsamında önceden video verilmesinin avantaj ve dezavantajları nelerdir?”, “Çevirmen adaylarına sözlü çeviri eğitiminde önceden konu verilmesinin avantaj ve dezavantajları nelerdir?”, “Sözlü çeviri becerilerinin geliştirilmesinde konu mu yoksa video verilmesi mi daha avantajlıdır?” soruları ekseninde kurgulanmıştır. Söz konusu araştırma soruları Bartın Üniversitesi Mütercim ve Tercümanlık Bölümü İngilizce Mütercim Tercümanlık programında öğrenim gören IMT 223 Sözlü Çeviri Becerileri I ve IMT 232 Sözlü Çeviri Becerileri II derslerini almış öğrencilere uygulanmıştır. Sorulara 52 yanıt alınmıştır. Buna göre ders ve sınav öncesi video ve konu verilmesinin öğrenci görüşlerinin de doğrudan doğru gibi bazı avantajları ve dezavantajları bulunmaktadır. Ancak her ikisinin de sözlü çeviri eğitiminde birlikte kullanımı öğrenciyi daha donanımlı kılabılır, öğrenciler sözlü çeviri ortamlarında kendilerini daha rahat hissedebilir ve konuşmacının ses tonu, konuşma hızı ve telafuzu konusunda aşinalık kazanabilir. Araştırma bulgularının sözlü çeviri eğitimiyle ilgili derslerde belirlenecek eğitim yöntemlerine katkı yapması umulmaktadır.

**Anahtar kelimeler:** Sözlü çeviri, sözlü çeviri eğitimi, sözlü çeviri becerileri, profesyonel sözlü çeviri ortamı.

<sup>1</sup> Çalışma için etik kurul izni alınmıştır.

<sup>2</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Bartın Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Mütercim Tercümanlık Bölümü (Bartın, Türkiye), fcoban@bartin.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-2213-6219 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 09.08.2023-kabul tarihi: 20.10.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1369187]

<sup>3</sup> Prof. Dr., Bartın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü (Bartın, Türkiye), funal@bartin.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-1829-2999

## The Use of Video and Subjects in the Development of Interpreting Skills: The Case of Bartın University

### Abstract

In professional interpreting settings, interpreters might occasionally need subject area knowledge and even a transcript beforehand to be ready for the task. Nevertheless, even if the interpreter can be informed regarding the subject area and the content to be interpreted, it might not always be possible and realistic to obtain a ready-made transcript because of privacy issues and the change of the transcript by the speaker. There may still be cases where a transcript is provided. This depends entirely on the interpreting environment and the nature of the text to be interpreted. Professional interpreters can successfully interpret through conducting field research on the subject based on their experience or by searching relevant terms from parallel texts. So, what kind of an effect does offering videos and subjects before the lectures and exams have on prospective interpreters to make the training functional for them to acquire interpreting skills? This study was designed around the questions such as "What are the advantages and disadvantages of providing prospective interpreters with a video before the interpreting course?", "What are the advantages and disadvantages of providing prospective interpreters subjects before the interpreting course?", "Is it more advantageous to provide a video or a subject in developing interpreting skills?". These research questions were applied to students studying in the English Translation and Interpreting Program of the Department of Translation and Interpreting at Bartın University and taking ETI 223 Interpreting Skills I and ETI 232 Interpreting Skills II courses. There were 52 responses to the questions. Accordingly, there are some advantages and disadvantages of offering videos and subjects before courses and exams, as also confirmed by the students' opinions. Still, the use of both methods in interpreting education can make students better equipped, they can feel more comfortable in interpreting environments and gain familiarity with the speaker's tone of voice, speaking speed and pronunciation. It is hoped that the findings of the study will contribute to the teaching methods to be determined in interpreting courses.

**Keywords:** Interpreting, interpreting training, interpreting skills, professional interpreting setting.

### Giriş

Sözlü çevirinin bir yetenek mi yoksa beceri mi olduğu uzun zamandır tartışılmış ve kimi bilim insanı sözlü çeviriyi bir yetenek olarak görürken kimi ise beceri temelli bir uzmanlık alanı olduğunu ileri sürmüştür. Bilindiği üzere yetenek TDK tarafından "*Bir duruma uyma konusunda organizmada bulunan ve doğuştan gelen güç, kapasite ve bir kimsenin bir şeyi anlama veya yapabilme niteliği, istidat, kabiliyet, kudret*"<sup>4</sup> olarak tanımlanmaktayken, aynı sözlükte "beceri" kavramının birinci anlamı olarak "*elinden iş gelme durumu, ustalık, maharet, kişinin yatkınlık ve öğrenime bağlı olarak bir işi başarma*" ve ikinci anlamı olarak ise "*bir işlemi amaca uygun olarak sonuçlandırma yeteneği, maharet*"<sup>5</sup> verildiği görülmektedir. Tanımlar incelendiğinde, sözlü çeviri sadece bir yetenek midir yoksa sözlü çeviri aynı zaman da bir beceri midir sorusu akla gelmektedir.

Bir işe girerken, önce çırak olarak işe başlarsınız. Birtakım eğitimlerden geçmeniz ya da tecrübe edinmeniz gerekir. İşin inceliklerini öğrenerek usta ve belki de ustabaşı olursunuz. Sözlü çeviride tıpkı yazılı çeviri becerilerinin öğrenilmesinde olduğu gibi yordamsal bilginin gerektiği, üzerinde zamanla

<sup>4</sup> <https://sozluk.gov.tr/> Erişim tarihi: 08.08.2022.

<sup>5</sup> <https://sozluk.gov.tr/> Erişim tarihi: 08.08.2022.

tecrübe kazanılan ve her defasında pratik yapılması sayesinde bazı beceri setlerinin öğrenilmesinin gerekli olduğu bir çeviri alanı olarak değerlendirilebilir. Literatürde zaten “sözlü çeviri becerileri” ve “sözlü çeviri edinci” (ing: “interpreting skills”, “interpreting competence”)<sup>6</sup> kavramları da bulunmaktadır. Hatta bazı akademisyenler sözlü çeviri edincinin geliştirilmesine yönelik modeller bile ortaya atmıştır (bkz. Abl-Mikasa, 2012; Pöchacker, 2015). Bununla birlikte, Gile (1995) dinleme ve çözümleme çabası, üretim çabası, bellek çabasından oluşan sözlü çeviri çaba modellerinden bahseder. O halde sözlü çeviri bir yetenek olduğu kadar bir beceridir demek yanlış olmayacaktır. Peki sözlü çeviri becerileri nasıl kazandırılır veya kazandırılmalıdır? Özellikle mütercim ve tercümanlık bölümünde öğrenim gören öğrencilerin bu alanda gelişmesi için ne gibi adımlar izlenmelidir?

Bilindiği gibi profesyonel çeviri ortamlarında sözlü çevirmenlere sözlü çeviriye başlamadan önce kendilerine konu başlıkları veya bazen konuşma metni verilebilmekte ve sözlü çeviri ortamına hazırlık uygulama başlangıcından önce olabilmektedir. Zira hazırlık sürecinde sözlü çevirmenler konu araştırması yaparken bilmedikleri terimleri de araştırma fırsatı bulmaktadır. Zaman zaman gizlilik ilkeleri gereği ya da diğer nedenlerle konuşma metnini tamamının verilemediği durumlar da söz konusu olabilir. Ancak en azından konu araştırması sayesinde çevirmen zaten alanda profesyonelleşmişse başarılı bir çeviri yapabilir. O halde sözlü çeviri becerisinin kazandırılmasında sadece pratik yapmak yeterli değildir. Yazılı çeviride olduğu gibi konu alanı araştırması, konu bilgisi, terim araştırma becerileri, koştut metin araştırmaları vb. sürece etki etmektedir. Benzer şekilde Pignatora'ya göre televizyonda sözlü çevirmenlik bağlamında dildışı bilgi ve öncesinde yapılacak bir hazırlık bilginin tamamlanması ve aşırı zorlu çalışma koşullarının üstesinden gelmek açısından gereklidir (Piganotora, 2011: 85), Pignatora'nın televizyonda sözlü çeviri için önerdiği bu durum tüm sözlü çeviri alanları için geçerli olabilir.

Pöchacker, profesyonel bir sözlü çevirmenin dil ve dünya bilgisi, çözümleme, dikkat ve bellek becerilerini içeren bilişsel beceriler, düşünsel merak, stresle başa çıkma gibi kişilik özelliklerine sahip olması gerektiğini ve sözlü çevirmen adaylarından aldıkları eğitimde bunları bir derece yerine getirmesinin beklendiğini belirtir (Pöchacker, 2001: 180). Doğan ise sözlü çevirmen olmak isteyen öğrencilerde düşünme ve bellek becerileri (sezgi, çabuk düşünebilme, tepki verebilme, güçlü bir bellek vb.), dinleme ve duyduğunu anlama becerileri konuşma becerileri, duyuşsal beceriler devinsel becerilerin (görme ve duyma becerilerinde keskinlik, yazma, cihaz kullanabilme becerilerinde yetkinlik, aynı anda sağ ve sol ellerini farklı şekillerde kullanabilme) olması gerektiğini ifade eder (Doğan, 2009: 83-84). Yukarıdaki sorular ışığında hedeflenen sözlü çevirmenlerin aslında bu becerileri tecrübe ederek, aktif dinleme yaparak belleğini güçlendirerek kazanmasını sağlamaktadır.

Bunlarla ilişkili olarak araştırmada sözlü çeviri eğitiminde<sup>7</sup> öğrencilere pratik yaptırmak kadar pratik öncesi belli videolar veya konu verilmesinin sözlü çeviri becerilerini geliştirmekte yeterli olup olmadığı, bunların avantajları ve dezavantajları, önceden konu mu yoksa video verilmesinin mi daha faydalı olduğu öğrenci görüşleri üzerinden nitel analiz yapılarak araştırılmıştır. Çalışmada Bartın Üniversitesi

<sup>6</sup> Abl-Mikasa, M. 2012; Kalina, 2000; Kutz, 2010; Pacte, 2005.

<sup>7</sup> Sözlü çeviri eğitimine yönelik yazılan Türkçe alanyazındaki makaleler ve kitaplar: Aksoy, B. (1995). “Sözlü Çeviri Eğitimine Bir Yaklaşım”. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*. Cilt 12, Sayı 1, 14-36. Arı, S., Özbent, S., Demirkiviran, S. (2016). Simultane Çeviri Eğitimi Alan Öğrencilerin Çeviri Becerilerinin Geliştirilmesinde Çevri Kuramlarının ve Simultane Çeviri Laboratuvarının Katkısı”, *International Journal of Language Academy*, 4/4, 88,99.. Bayraktar, Özer, Ö. (2023). “Sözlü Çeviri Eğitiminde Sınıf İçi Uygulamalar ve Yaklaşımlar”. *Çeviribilim ve Uygulamaları Dergisi*, Sayı 34, 1-24. Diriker, E. (2011). “User Expectation Surveys: Questioning Findings And Drawing Lessons For Interpreter Training”, *İstanbul Üniversitesi Çeviribilim Dergisi*. Cilt: 2 Sayı: 3. Diriker, E. (ed). (2018). *Türkiye’de Sözlü Çeviri 1 - Eğitim Uygulama ve Araştırmalar 1* (Kolektif Kitap), Scala Yayıncılık, İstanbul. Okuyan, S. (2020). *Türkiye’de Sözlü Çeviri Piyasası ve Akademik Sözlü Çeviri Eğitimi*, Gece Kitaplığı. Ayrıca sözlü çeviri eğitimine yönelik tezler için bkz.: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>

Mütercim ve Tercümanlık Bölümü İngilizce Mütercim Tercümanlık Programında öğrenim gören IMT 223 Sözlü Çeviri Becerileri I ve IMT 232 Sözlü Çeviri Becerileri II derslerini almış öğrenciler hedeflenmiş ve öğrencilere şu sorular yöneltilmiştir:

1. Sözlü çeviri becerilerinin geliştirilmesinde ders ve sınav öncesi belli sayıda konuşma metni olarak video verilmesinin avantajları ve dezavantajları sizce nedir?
2. Sözlü çeviri becerilerinin geliştirilmesinde ders ve sınav öncesi belli sayıda konu verilmesinin avantajları ve dezavantajları sizce nedir?
3. Sizce önceden video verilmesi mi yoksa konu verilmesi mi sözlü çeviri becerilerinin gelişmesini kolaylaştırmaktadır? Bu konudaki düşüncelerinizi lütfen belirtiniz.

## Yöntem

Bu araştırmada, Bartın Üniversitesi Mütercim ve Tercümanlık Bölümü İngilizce Mütercim Tercümanlık Programında öğrenim gören IMT 223 Sözlü Çeviri Becerileri I ve IMT 232 Sözlü Çeviri Becerileri II derslerini almış öğrencilerin görüşleri temel alınmıştır. Öğrencilere giriş kısmında belirtilen sorular yöneltilerek sözlü çeviri eğitiminde ders ve sınav öncesi video ve konu verilmesinin avantaj ve dezavantajları, hangisinin daha çok tercih edildiği ortaya çıkarılmak istenmiştir. Bu bağlamda araştırmada nitel araştırma modellerinden durum çalışmasının kullanılması tercih edilmiştir. Durum çalışmaları (case studies), bilimsel sorulara cevap aramada kullanılan ayırt edici bir yaklaşımdır (Büyüköztürk vd., 2015:255). Böylece sözlü çeviri eğitiminde video ve konu kullanılmasına yönelik görüşler ortaya konulmaya çalışılmıştır. Amaçlı örneklemede kolay ulaşılabilir örnekleme yaklaşımı ile belirlenen araştırmaya katılan bölüm öğrencilerinden belirlenen üç açık uçlu soruya 52 yanıt alınmıştır. Araştırma soruları uzman görüşü alınarak öğrencilere araştırmacı tarafından sunulmuştur. Araştırmacı aynı zamanda ilgili dersleri yürüten öğretim üyesidir. Video ve konuları öğrencilere vererek öğrencilerin ders ve sınav sonundaki görüşlerini almıştır. Bu görüşlere ilişkin nitel veriler içerik analizi yöntemi ile çözümlenmiştir. İçerik analizi, belirli kurallara dayalı kodlamalarla bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik, yinelenebilir bir teknik olarak tanımlanır (Büyüköztürk vd., 2015: 246). Araştırmacı tarafından elde edilen görüşme yanıtları temalara göre sınıflandırılmış, frekansları hesaplanmış, öğrencilerin cümlelerinden alıntılar verilerek bulgular bölümünde sunulmuştur. Verilerin çözümlenmesinde nitel araştırmalarda uzman bir öğretim üyesi ile mütercim tercümanlık alanında çalışmalar yürüten bir öğretim üyesinden destek almış ve verilerin analizinde uzman görüş birliği sağlanan bulgular sunulmuştur. Böylece verilerin güvenilirliğine yönelik ek çalışma yapılmıştır.

## Bulgular

Mütercim ve Tercümanlık Bölümü İngilizce Mütercim Tercümanlık Programında öğrenim gören öğrencilerin “sözlü çeviri derslerinde ve sınavlarında konuşma metni olarak önceden video verilmesinin avantajlarına yönelik görüşleri” Tablo 1’de ve bu görüşlere ilişkin örnek cümleler Tablo 2’de sunulmuştur.

**Tablo 1:** Sözlü Çeviri Derslerinde ve Sınavlarında Öğrencilere Konuşma Metni Olarak Önceden Video Verilmesinin Avantajları

Cinsiyet	Araştırma	Konu/Terim Hakimiyeti	Stres Yönetimi	Pratik Yapma	Derse Aktif Katılım	Duyduğunu Anlama Becerisinin	Ders Materyali	Transkript	Kulak Aşınalığı	Performans
Kadın	3	20	4	10	2	6	2	2	6	4
Erkek	1	8	2	3	1	0	4	0	3	0

**Tablo 2:** Sözlü Çeviri Derslerinde ve Sınavlarında Öğrencilere Konuşma Metni Olarak Önceden Video Verilmesinin Avantajlarına Yönelik Örnek Cümleler

Tema	Sözlü Çeviri Derslerinde ve Sınavlarında Öğrencilere Önceden Konuşma Metni Olarak Önceden Video Verilmesinin Avantajlarına Yönelik Örnek Cümleler
Araştırma	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Önceden videoların verilmesi bizi araştırmaya ve çalışmaya yönlendiriyor. Böylece farklı konuları içselleştirme fırsatı bize verilmiş oluyor.</li> <li>✓ Belirli videoların verilmesi hem video hem de videoda anlatılmak istenen şey ile ilgili daha fazla araştırma yapmamız avantajı olarak görülebilir.</li> <li>✓ Avantajı: Öğrenciler daha öncesinden konu ile alakalı koşut metin veya video taraması yaparlar.</li> </ul>
Konu/Terim Hakimiyeti	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Konulara hakimiyet ve kelimelere hakimiyet daha çok oluyor.</li> <li>✓ Öğrenciler daha öncesinden konu ile alakalı koşut metin veya video taraması yaparak arka plan bilgisi edinebilir.</li> <li>✓ Avantaj: Videoları içselleştirmek ve konuları anlamak çok daha kolaylaşıyor.</li> </ul>
Stres Yönetim	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Videoyu önceden dinleyip çalıştığımız için sınavda stres yapmadan güzel bir şekilde çevirebiliyoruz.</li> <li>✓ Videolara daha önceden aşına olduğumuz için sınav esnasında daha az strese maruz kalıyorduk ve daha rahat çeviri yapabiliyorduk.</li> <li>✓ Sınavda daha rahat oluyordum.</li> </ul>
Pratik Yapma	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Belirli videoların verilmesi hem video hem de videoda anlatılmak istenen şey ile ilgili daha fazla araştırma ve pratik yapmamız avantajı olarak görülebilir.</li> <li>✓ Bence derslerde birçok içerik ile çalışmamız gelişimimize katkı sağlıyor.</li> <li>✓ Önceden video verildiği zaman elbette çalışmamız ve videoyu iyice sindirmemiz, içselleştirmemiz daha kolay oluyor.</li> </ul>
Derse Aktif	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Belli sayıda video verildiği zaman kendimizi ona göre hazırlayıp derse katılabiliyoruz.</li> <li>✓ Videolara önceden hazırlanmak derse katılımı daha da artırıyordu.</li> <li>✓ Videolar belirli olduğu için konu alanı daralıyor. Derse hazırlıklı gelinebiliyor.</li> </ul>

<b>Duyduğunu Anlama</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Bir videoya daha fazla vakit harcadığım için duyduğumu anlamam daha çok gelişmişti.</li> <li>✓ Videoların verilmesi konun daha derinlerini öğrenmemizi ve ders işlerken aksanına aşına olduğumuz için daha kolay bir şekilde anlaşılıyor.</li> <li>✓ Sözlü çeviri becerilerinin geliştirilmesinde önceden belli sayıda video verilmesinin avantajları videoların kelimelerini çıkartabiliyorum ve kelimeler videoları anlamama yardımcı oluyor.</li> </ul>
<b>Ders Materya</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Avantajları konu, alan ve çalışabilecek materyal gibi birtakım unsurları önceden bilebilmek.</li> <li>✓ Daha belirli ve neye çalışacağımız belli olduğundan avantajlı buluyorum.</li> <li>✓ Bir çok avantajı var. Onlardan birisi sınavlara çalışırken neye çalışmamız gerektiğini iyi biliyoruz ve çalışıyoruz.</li> </ul>
<b>Transkript</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Videolar verildiğinde o videoları dinleyip transkript çıkartabiliyoruz.</li> <li>✓ Video verilmesinin avantajı, sınavlara transkript çıkararak çalıştığımız için sınavlara hem daha iyi çalışıyoruz hem de terminoloji konusunda daha yardımcı oluyor.</li> </ul>
<b>Kulak Aşinalığı</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Avantajları kulak aşinalığı.</li> <li>✓ Konuşmacının mimiklerini aksanını konuşma stilini önceden öğrenip çalışabilmek çevirmenin işini kolaylaştırıyor.</li> <li>✓ Videolar verildiği zaman hem derste hem de bireysel olarak çok fazla tekrar ve kulak aşinalığı yüzünden konular derin bir şekilde akılda kalıcıydı.</li> </ul>
<b>Performans</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Bana göre önceden belirli video verilmesi sadece sınav odaklı çalışmamız ve ortalamamızın daha iyi gelmesi açısından avantajlıdır.</li> <li>✓ Hazırlıklı bir şekilde sınava gidebiliyorum.</li> <li>✓ Çok sayıda tekrarlanma nedeniyle istemsiz şekilde videolar ezberleniyordu ve sınavda daha iyi bir not ortaya çıkabiliyordu.</li> </ul>

Sözlü Çeviri Derslerinde ve Sınavlarında Öğrencilere Önceden Konuşma Metni olarak Video Verilmesine yönelik örnek cümleler avantajları yönünden incelendiğinde, yanıt veren öğrenciler, ders ve sınav öncesi video verilmesinin araştırma ve çalışma açısından kendilerini motive ettiğini, farklı konuların bu şekilde içselleştirilerek öğrenilebildiğini, sürecin daha kolay hale geldiğini, terim ve konu hakimiyetinin arttığını, bilhassa sınav ortamında stres yönetiminin sağlanabildiğini, sözlü çeviri becerilerinin gelişimi noktasında önceden konuşma metni olarak video verilmesinin olumlu olduğunu, derse hazırlıklı gelinebildiğini, anlama kapasitesinin video üzerine zaman harcanıp, video önceden çalışılarak arttığını belirtmişlerdir.

Sözlü çeviri eğitimi ortamında yaşanan en büyük sıkıntılardan biri öğrencinin kendine olan güvenin sağlanamaması veya öğrencinin söz alma noktasında çekingen davranabilmesidir. Örnek cümlelere bakıldığında ve öğrenci yanıtları ekseninde, konuşma metni olarak önceden video verilmiş olması öğrencinin sözlü çeviri ortamında kendini daha rahat hissetmesini sağlayabilir ve öğrencinin özgüveni bu şekilde artabilir. Sözlü çeviri yapmayı asla düşünmeyen bir öğrencinin konuşma metni olarak önceden video verilip çalışmasının sağlanması ve bu şekilde bir özgüven oluşturulması öğrencinin mezun olduktan sonra bu alana kaymasını teşvik edebilir. Ayrıca öğrenciye konuşma metni olarak önceden video verilmesi yoluyla derse daha aktif katılım sağlanabilir. Bu, motivasyon açısından önemlidir. Öğrencinin performansı bu yolla artırılabilir gibi, kulak aşinalığı ve duyduğunu anlama becerileri de video sürekli izlenerek geliştirilebilir. Böylelikle öğrenci aksağanları tanıyabilir ve konuşmaları daha net yakalayabilir.

Mütercim ve Tercümanlık Bölümü İngilizce Mütercim Tercümanlık Programında öğrenim gören öğrencilerin “sözlü çeviri derslerinde ve sınavlarında konuşma metni olarak önceden video verilmesinin

dezavantajlarına yönelik görüşleri” Tablo 3’de ve bu görüşlere ilişkin örnek cümleler Tablo 4’de sunulmuştur.

**Tablo 3:** Sözlü Çeviri Derslerinde ve Sınavlarında Öğrencilere Konuşma Metni Olarak Önceden Video Verilmesinin Dezavantajları

Cinsiyet	Motivasyon kaybı	Ezber	Arka Plan Bilgisi	Gerçek Sözlü Çeviri	Sınırlılık	Araştırmaya Ket Vurma	Kopya	Ders Materyal Sayısının	Hazıra Konmuşluk
Kadın	2	6	3	2	1	3	1	3	2
Erkek	1	4	1	3	1	0	1	2	1

**Tablo 4:** Sözlü Çeviri Derslerinde ve Sınavlarında Öğrencilere Konuşma Metni Olarak Önceden Video Verilmesinin Dezavantajlarına Yönelik Örnek Cümleler

Tema	Sözlü Çeviri Derslerinde ve Sınavlarında Öğrencilere Önceden Konuşma Metni Olarak Önceden Video Verilmesinin Dezavantajlarına Yönelik Örnek Cümleler
Motivasyon kaybı	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Çok fazla sayıda video verilmesi bizi bazen korkutabilir ve çalışma isteğimizi yok edebilir.</li> <li>✓ Çok fazla video olunca motivasyon düşüyor.</li> <li>✓ Hem derste hem de bireysel çalışma nedeniyle videolar bir yerden sonra yorucu olabiliyordu.</li> </ul>
Ezber	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Dezavantajı ise, öğrencinin kolayına gelip ezber yapmasına sebep olabilir.</li> <li>✓ Dezavantajı ise belki ezberlenip girilmesi olabilir.</li> <li>✓ Videoyu ezberliyoruz bu yüzden konuya pek odaklanılmıyor.</li> </ul>
Arka Plan Bilgisi	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Arka plan bilgisi oluşturma vs. açısından avantaj sağladığımı düşünmüyorum.</li> <li>✓ Yeni başlayan öğrenciler için teknik anlamda gelişebilir ama öğrenciyi ezbere teşvik ettiği için ana temayı kodlamak yerine ezber yapıp geçecektir bu da ileride dorun yaratabilir.</li> <li>✓ Sınavda daha rahat oluyordum ama bu sefer konuya çalışmış olmuyordum sadece videoyu ezberlemiş oluyordum.</li> </ul>
Gerçek Sözlü Çeviri	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Bana göre sınavda not açısından kolaylık sağlansa da gerçek sözlü çeviri ortamından biraz uzaklaştırıyordu çünkü sözlü çeviri işinde önceden bütün konuşma değil sadece konu verilir bu nedenle de kısa süreliğine iyi ama uzun süreliğine yararlı olmayacağını düşünüyorum.</li> <li>✓ Dezavantajları: Profesyonel hayatta böyle olmaması.</li> <li>✓ Dezavantajı ise öntümüze gelecek videoların ne olduğunu az çok bilmemiz bizi bir rahatlığa sokuyor ve hayata sözlü çevirmen olarak atılacak arkadaşların ileride zorlanmasına sebep olacak bazı durumlar doğurabilme ihtimali var. Daha önce ne konuşulacağı bilinmeyen bir videonun vereceği heyecan sırasında nasıl odaklanabileceğimizin pratiğini yapma fırsatı vermiyor.</li> </ul>

<b>Sınırlılık</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Dezavantajı ise sınırlı kaldığını düşünüyorum.</li> <li>✓ Avantajı konuya çalışmamız dezavantajı daha fazlasına çalışmamamız.</li> <li>✓ Daha kolay fakat gelişim adına yetersiz olduğunu düşünüyorum.</li> </ul>
<b>Ket Araştırmaya Vurma</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Genelde bir araştırma yapmadan direkt olarak video üzerinden yalnızca oradaki konu sınırında bir şeyler öğreniyoruz.</li> <li>✓ Sınavda bu videolardan biri çıkacağını bildiğimiz için her video konusunda çok net bir fikrimiz oluyordu ama aynı zamanda çok fazla araştırma yapmaya gerek duyulmuyor.</li> </ul>
<b>Kopya</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Dezavantaj: Videoların çok kez izlenme ihtimali olduğu için sınavda videoyu izlemeye gerek kalmadan soruları cevaplayabilme.</li> <li>✓ Öğrencinin videoyu defalarca izlemesinin sadece ezber becerisine katkı sağladığı ve bazı kişilerin kolayca kopyaya yeltendiği açıkça ortadadır.</li> <li>✓ Dezavantajlar: Kopyalama olasılığı.</li> </ul>
<b>Ders Matery</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Dezavantajları: Çok sayıda video olduğu için bunların hepsini özümsemek zor oluyor.</li> <li>✓ Video sayısının fazla olması yine sınava hazırlanma konusunda zorluklara sebep oluyor.</li> <li>✓ Dezavantajları ise video sayısı çok olduğunda hepsini izleyemeyebiliyorum.</li> </ul>
<b>Hazıra Konmuş</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Dezavantajları ise hazır konmuş gibi oluyor.</li> <li>✓ Dezavantaj olarak ise video önceden verildiği için hazır alıyoruz gibi hissediyorum.</li> <li>✓ Dezavantajı: Bilinen video işlendiği için ilk defa duyulan videolar ve konuşmaları kavramakta zorluk olabilir.</li> </ul>

Sözlü Çeviri Derslerinde ve Sınavlarında Öğrencilere Önceden Konuşma Metni olarak Video Verilmesinin Dezavantajlarına Yönelik Örnek Cümleler incelendiğinde, öğrencilerin derse hazırlık süreciyle ilgili çekinceleri olduğu görülmektedir. Öğrenciler özellikle videoların sayısının fazlalığının çalışma isteğini yok edebileceğini, hazırlık faaliyetinin yorucu olabileceğini, videoların önceden çalışılmasının kendilerini ezberciliğe itebileceğini, arka plan bilgisi oluşturma açısından önceden hazırlanmanın fayda sağlamadığını, gerçek sözlü çeviri ortamında durumun farklı olduğunu, videonun hazır halde kendilerine verilmesinin araştırma açısından onları sınırladığını, videonun ezberlenmesi yoluyla aslında bunun bir nevi kopyalama olduğunu ifade etmektedir.

Öğrencilerin çekincelerinin bir kısmının derse hazırlıkla ilgili olduğu görülmektedir. Nitekim öğrenciler pek çok videoyu önceden çalışmak durumunda kalabilmektedir. Çekinceler arasında belirtilen ezberleme yoluna gitme eğilimi de ortaya çıkabilmektedir. Bu durum sözlü çeviri becerilerinin geliştirilmesi açısından sıkıntılar doğurabileceği gibi esnek çeviri yapamama sorunu da ortaya çıkabilir. Ayrıca öğrencilerin bir diğer çekince olarak ifade ettikleri her zaman konuşma metnin bütününe edinebilmesi gizlilik meseleleri veya başka nedenlerle profesyonel sözlü çeviri ortamlarında mümkün olmayabilir. Profesyonel sözlü çeviri ortamlarında özellikle konuşmacının daha önceden hazırladığı bir transkript varsa bu, koşut metin olarak çevirmene fayda sağlayabilecek bir avantajdır ancak zaten halihazırda bir metnin önceden verileceğini düşünerek çeviriyi kabul etme gerçekçi değildir. Zira söz konusu transkript son anda değişebilir ve yeni eklemeler olabilir veya tamamen başka bir konuşma hazırlama durumu ortaya çıkabilir.



Mütercim ve Tercümanlık Bölümü İngilizce Mütercim Tercümanlık Programında öğrenim gören öğrencilerin “sözlü çeviri derslerinde ve sınavlarında konuşma metni olarak önceden konu verilmesinin avantajlarına yönelik görüşleri” Tablo 5’te ve bu görüşlere ilişkin örnek cümleler Tablo 6’da sunulmuştur.

**Tablo 5:** Sözlü Çeviri Derslerinde ve Sınavlarında Öğrencilere Önceden Konu Verilmesinin Avantajları

Cinsiyet	Araştırma	Konu Bilgisi	Terimlere Aşinalık	Kulak Aşinalığı	Piyasa Ortamına	Gelişim	Özümseme	Çalışma Alışkanlığı	Yeni konulara
Kadın	19	13	1	1	5	4	2	3	1
Erkek	2	7	2	1	0	3	2	2	1

**Tablo 6:** Sözlü Çeviri Derslerinde ve Sınavlarında Öğrencilere Hazırlanmaları İçin Önceden Konu Verilmesinin Avantajlarına Yönelik Örnek Cümleler

Tema	Sözlü Çeviri Derslerinde ve Sınavlarında Öğrencilere Hazırlanmaları için Önceden Konu Verilmesinin Avantajlarına Yönelik Örnek Cümleler
Araştırma	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Önceden konuların verilmesi bizi araştırmaya yöneltebilir.</li> <li>✓ Konu hakkında araştırma yapabilmemiz avantajımız.</li> <li>✓ Önceden konunun verilmesi beni araştırmayı teşvik ediyor ve sınav zamanı da kendimi çevirmen gibi hissediyorum.</li> </ul>
Konu Bilgisi	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Ayrıca konu önceden verilince daha çok video izliyorum ve o konu üzerinde daha çok bilgi sahibi oluyorum.</li> <li>✓ Konuları anlamak özellikle politika gibi ilgi alanım olmayan konularda alan araştırması açısından oldukça faydalı oluyor. Çeviri piyasasında bile konuları önceden isteme hakkımız olduğu için bu yöntem oldukça mantıklı bence.</li> <li>✓ Genel de olsa bir araştırma yaparken başka şeyler de öğrenmiş oluyorum ve bu bizi araştırmaya oldukça teşvik ediyor.</li> </ul>
Terimlere	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Video konusunun daha önceden verilmesi geniş çaplı araştırma yapmamızı sağladığı için terminoloji oluşturma konusunda çok faydalı.</li> <li>✓ Konu hakkında bilgi ve kelime haznesinin gelişmesi.</li> <li>✓ Konuları bildiğimiz zaman sürece hazırlanmak çok daha kolay oluyor.</li> </ul>
Kulak Aşinalığı	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Belirli sayıda konu verilmesi o duruma ve sınava göre hazırlanmamızda baya iyi oluyor.</li> <li>✓ Çalışınca en azından kulak aşinalığı oluyor.</li> <li>✓ Konu önceden verildiğinde konuları çalışıyoruz ve videonun konusu hakkında araştırma yapıyoruz hem genel kültürümüz gelişiyor hem de videoları daha iyi anlayabiliyoruz.</li> </ul>

<b>Piyasa Ortamına</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Konuyu önceden araştırıp sonradan tercüme edildiğinde gerçek deneyime daha da yakın olduğunu düşünüyorum.</li> <li>✓ Daha fazla araştırma, daha fazla zorluk, kopyalama riski yok. Gelecekteki çalışma ortamına daha yakın bir eğitim.</li> <li>✓ Avantaj: Gerçek sözlü çeviri ortamının sağlanması, birebir olarak nerdeyse aynı heyecanı yaşama ve uzun vadeli piyasaya hazırlayacak ortam.</li> </ul>
<b>Gelişim</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Kopya ihtimalini düşürecek ve öğrencinin gelişmesine katkı sağlayacaktır.</li> <li>✓ Konuları bildiğimiz zaman sürece hazırlanmak çok daha kolay oluyor ve gelişimimizde büyük katkısı var.</li> <li>✓ Konuya çalışıp arka plan bilgisi edinebiliyoruz ve video sayılarına göre genel kültür artışı oluyor.</li> </ul>
<b>Özümseme</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Konu verildiği zaman açıkçası araştırma isteğim de artıyor ve bu bilgileri kendim elde ettiğim için daha çok özümseyiyorum ve unutmuyorum.</li> <li>✓ Konu verildiği zaman araştırdıklarım ve ekstra öğrendiğim şeyler daha çok aklımda kalıyor gibi hissediyorum.</li> <li>✓ Düzgün bir şekilde araştırıldığında bilgiler genellikle beynimize yerleşiyor ve o bilgileri içselleştirmiş oluyoruz.</li> </ul>
<b>Çalışma Alışkanlığı</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Konu verildiği zaman çalışmak daha kolay oluyordu.</li> <li>✓ Avantajı, genel olarak nelere çalışmalıyız bunları bilmesek de bir araştırma ve çalışma alışkanlığı ve genel kültür geliştirme pratiği yapma imkânı veriyor.</li> </ul>
<b>Yeni Konular</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Daha zorlayıcı olduğundan dolayı faydalı olduğunu düşünüyorum.</li> <li>✓ Avantajı: İlk defa dinlenen konuyu anlamayı kolaylaştırıyor.</li> <li>✓ Daha hızlı uyum sağlama.</li> </ul>

Sözlü Çeviri Derslerinde ve Sınavlarında Öğrencilere Hazırlanmaları için Önceden Konu Verilmesinin Avantajlarına Yönelik Örnek Cümleler incelendiğinde, öğrenciler önceden konu verilmesinin kendilerini araştırmaya yönlendirdiğini, motive olduklarını, bu şekilde konu ve terim hakimiyetinin ve arka plan bilgisinin arttığını, derse ve sınava hazırlık sürecinin kolaylaştığını, anlama kapasitesinin arttığını, konuları araştırarak çalışma yoluyla gerçek çeviri ortamına yakın çeviriler üretebildiğini, bilgilerin daha akılda kalıcı olduğunu, bilgilerin içselleştirilerek özümsemediğini, konu hazırlığı sayesinde kulak aşinalığının sağlandığını, uyum sürecinin kolaylaştığını belirtmişlerdir.

Öğrencilerin verdiği yanıtlar değerlendirildiğinde, sözlü çeviri pratiği öncesi konu araştırması yaparak derse gelmenin öğrencinin genel olarak özgüvenini artırması açısından önemli olduğu ifade edilebilir. Ayrıca zaten profesyonel sözlü çeviri ortamlarında her zaman konuşma metnini edinmek mümkün olmasa da sözlü çevirmen sözlü çeviri yapacağı ortamla ilgili önceden bilgilendirilir ve konuyu önceden araştırarak sözlü çeviri edimini gerçekleştirir. Bu açıdan konu araştırması yapmanın gerçek sözlü çeviri ortamıyla nispeten daha bağdaştığı ifade edilebilir. Yine konu araştırması yaparak metin üzerinde hakimiyetin sağlanması sözlü çevirmen adayının ve profesyonel sözlü çevirmenin sözlü çeviri eğitimi ortamında daha rahat bir çeviri gerçekleştirmesini sağlar. Bu da sözlü çevirinin yetenek kadar bir beceri faaliyeti olduğu fikrini ortaya koymaktadır. Zira sözlü çeviri sadece dil hakimiyetiyle sınırlı değildir. Sadece dil hakimiyetiyle sınırlı olsa belki yetenek denilebilirdi. Ancak sözlü çeviri ediminde de tıpkı yazılı çeviride olduğu gibi konu ve terim araştırması, koşut metin inceleme, arka plan bilgisi oluşturma vb. pek çok unsur bulunmaktadır.

Mütercim ve Tercümanlık Bölümü İngilizce Mütercim Tercümanlık Programında öğrenim gören öğrencilerin “sözlü çeviri derslerinde ve sınavlarında konuşma metni olarak önceden konu verilmesinin dezavantajlarına yönelik görüşleri” Tablo 7’de ve bu görüşlere ilişkin örnek cümleler Tablo 8’de sunulmuştur.

**Tablo 7:** Sözlü Çeviri Derslerinde ve Sınavlarında Öğrencilere Hazırlanmaları için Önceden Konu Verilmesinin Dezavantajlarına Yönelik Bulgular

Cinsiyet	Aksan Farklılıkl	Cesaretin Kırılması	Sınavlarda	Çok Çalışma	Konu yelpazesi	Stres	Daha Az Pratik	Yetersizlik Hissi	Duyduğu nu
Kadın	2	0	6	2	10	1	2	2	3
Erkek	0	1	1	1	1	1	0	1	1

**Tablo 8:** Sözlü Çeviri Derslerinde ve Sınavlarında Öğrencilere Hazırlanmaları için Önceden Konu Verilmesinin Dezavantajlarına Yönelik Örnek Cümleler

Tema	Sözlü Çeviri Derslerinde ve Sınavlarında Öğrencilere Hazırlanmaları için Önceden Konu Verilmesinin Dezavantajlarına Yönelik Örnek Cümleler
Aksan Farklılıkları	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Konu belirli olsa da bazen terimleri daha farklı olabiliyor, konuşmaların aksan farklılıkları anlamamı zorlaştırıyor.</li> <li>✓ Dezavantajı ise konuyu bilsek bile aksanından dolayı anlamadığımız videolar olabiliyor.</li> </ul>
Cesaretin Kırılması	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Öğrenci zorlanabilir ve cesareti kırılabilir.</li> <li>✓ Konu sınırsız olduğu için ne kadar video bakarsak bakalım makale okursak okuyalım bitmiyor yeterli hissetmiyor insan belki buradan değildir belki bununla değil başka bir şeyle ilgilidir diyerek birçok iş çıkarıyor ve çalışmaktan biraz insanı kaçırıyor çok uzadığı için.</li> </ul>
Sınavlarda	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Dezavantaj olarak sınavda daha zorluk çekiyorum.</li> <li>✓ Sınavda belki zorlanabilirsin.</li> </ul>
Çok Çalışma Gerekliliği	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Sadece konu verilince çok fazla çalışma gerektiriyor. Zaten yedi civarında konu olduğu için çalışmak uzun vakit alıyor.</li> <li>✓ Konu verildiğinde çalışacağımız alanlar daha da genişlediği için çok fazla kelime veya anlam ezberlemiş gerekebiliyor.</li> </ul>

<b>Konu yelpazesin</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Fakat konular çok geniş olduğu için nereden neyi araştırmamızı bulmak bazen zor gelebilir.</li> <li>✓ Konu sınırsız olduğu için ne kadar video bakarsak bakalım makale okursak okuyalım bitmiyor yeterli hissetmiyor insan belki buradan değildir belki bununla değil başka bir şeyle ilgilidir diyerek birçok iş çıkarıyor ve çalışmaktan biraz insanı kaçırıyor çok uzadığı için.</li> <li>✓ Verilen konular genellikle çok geniş çaplı konular olduğu için konulara ne kadar hazırlıklı gelinse de derste işlenen videoyu çevirme konusunda sıkıntılar yaşanabiliyordu.</li> </ul>
<b>Stres</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Videoyu önceden görmediğimiz için belki biraz not açısından riskli ve stresli olması.</li> </ul>
<b>Daha Az Pratik</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Belirli bir videoya ayırdığım süre kısaldığı için duyduğumu anlama gelişimim yavaşlamıştı.</li> <li>✓ Dezavantaj: Daha az pratik, çünkü öğrenci daha fazla video bulmaya çalışır ve sonra daha az pratik yapar. sınava hazırlık daha zordur çünkü öğrenci daha fazla pratik yapmak yerine video aramak için zaman harcar.</li> </ul>
<b>Yetersizlik Hissi</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Konu sınırsız olduğu için ne kadar video bakarsak bakalım makale okursak okuyalım bitmiyor yeterli hissetmiyor insan.</li> </ul>
<b>Duyduğum u</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Konuya çalışsak bile sınavda o konunun çok farklı ayrıntısı çıkabiliyor ve sınavda ilk defa dinlediğimizde anlaşılması zor olabiliyor.</li> </ul>

Sözlü Çeviri Derslerinde ve Sınavlarında Öğrencilere Hazırlanmaları için Önceden Konu Verilmesinin Dezavantajlarına Yönelik Örnek Cümleler incelendiğinde, öğrenciler konuya hazırlansalar da bazen terim ve aksan farklılıkları olabildiğini, bunun kendilerini zorlayabildiğini, cesaretlerinin kırıldığını, derse hazırlık sürecinde konu araştırmasının zaman aldığını, bu durumun çok fazla çalışma gerektirdiğini, konular genişlediğinde, daha çok ezber yapmak durumunda kalabildiklerini, konuların çeşitlenmesi sonucu araştırma yapıldıkça öğrenilmesi gereken çok şey olduğunu, bunun yetersizliğe yol açabildiğini ifade etmektedir.

Öğrencilerin çekincilerinin büyük bir kısmı konuların fazlalığı ve araştırma noktasında bu durumun zaman aldığı, araştırma sürecinin zorlaştığı yönündedir. Gerçek sözlü çeviri ortamında ise konu araştırması yapmak aslında hazırlık sürecinin doğal bir unsurudur. Öğrencilerin sözlü çeviri pratiğinde yaşayabileceği sıkıntıların başında konuya hakim olursa da tecrübe azlığı, aksan farklılıkları ve aktif dinleme yapma konusunda öğrencinin zorlanması nedeniyle duyduğunu anlayamaması, stres, yetersizlik hissi, cesaretin kırılması gelmektedir. Bu sıkıntılar sözlü çeviri performansını etkileyebilecek durumlardır. Ancak tecrübe kazanıldıkça zaten sorunların büyük bir kısmı ortadan kalkmaktadır. Öğrencinin motivasyonu artmakta, özgüveni yerine gelmekte ve uzman olduğunu bildiği konuda stres yönetimini başarıyla yerine getirerek yetersizlik hissine kapılmamaktadır.

Mütercim ve Tercümanlık Bölümü İngilizce Mütercim Tercümanlık Programında öğrenim gören öğrencilerin “sözlü çeviri derslerinde ve sınavlarında hazırlanmaları için önceden konu ya da video verilmesi seçeneklerine ilişkin video tercihlerine yönelik görüşleri” Tablo 9’da ve bu görüşlere ilişkin örnek cümleler Tablo 10’de sunulmuştur.

**Tablo 9:** Öğrencilerin “Sözlü Çeviri Derslerinde Ve Sınavlarında Hazırlanmaları İçin Önceden Konu ya da Video Verilmesi Seçeneklerine İlişkin Video Tercihlerine Yönelik Görüşleri

Cinsiyet	Video Verilmesi	Özgüven	Gelişim	Çalışma İsteği	Duyduğunu Anlama	Dersin Akıcılığı	Bilginin İçselleştirilmesi	Farklı Aksanlara Aşinalık	Sınırlandırılmış bilgi
<b>Kadın</b>	15	1	1	2	3	1	3	2	2
<b>Erkek</b>	4	1	0	0	0	0	0	0	1

**Tablo 10:** Öğrencilerin “Sözlü Çeviri Derslerinde Ve Sınavlarında Hazırlanmaları İçin Önceden Konu ya da Video Verilmesi Seçeneklerine İlişkin Video Tercihlerine Yönelik Örnek Cümleler

Tema	Sözlü Çeviri Derslerinde ve Sınavlarında Öğrencilere Hazırlanmaları için Önceden Video verilmesi tercihlerine Yönelik Örnek Cümleler
Özgüven	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Videoların verilmesi güvenimi artırıyor.</li> <li>✓ Bence video verilmesi daha kolaylaştırıyor. Video verilirse zaten konu da verilmiş oluyor. Ben video verildiği zaman daha özverili çalışıyordum.</li> </ul>
Gelişim	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Videoların önce verilmesi beni daha çok geliştirdiğini düşünüyorum.</li> <li>✓ Video verilmesi benim öğrenmemi ve anlamamı daha çok geliştirebilir diye düşünüyorum.</li> </ul>
Çalışma İsteği	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Konu verildiğinde araştırdığım şeyler sınavda çıkmayabiliyor veya düzgün bir şekilde araştıramıyorum. Videoların verilmesi çalışma isteğimi artırıyor.</li> </ul>
Duyduğunu Anlama	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Önceden video verildiğinde duyduğumu anlamam gelişmişti</li> </ul>
Dersin Akıcılığı	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Önce video verilmesi dersin akıcı işlenmesini ve öğrencinin belirli konu hakkında kalıcı bilgiye sahip olmasını sağlar.</li> </ul>
Bilginin İçselleştirilmesi	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Video verilmesi daha çok kolaylık sağlamaktadır çünkü videoda hem bilmediğimiz kelimeleri araştırma imkânımız oluyor hem de konu hakkında fikir sahibi oluyoruz.</li> </ul>
Farklı Aksanlara Aşinalık	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Benim fikrimce video verilmesi çünkü konuşmacının diyalektiğini anlamak daha önemli. Zaten konuşmacı konuşmasında konudan bahsediyor, konu araştırması daha sonra da yapılabilir. Konuşmacıyı anlayabilmek daha önemli.</li> <li>✓ Videoya direkt olarak odaklanmamız aksanlara olan aşinalığımızı da artırır.</li> </ul>

<b>Sınırlanmış bilgi</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Video verilmesi daha kolaydır çünkü elimizde direkt ulaşabileceğimiz sınırlandırılmış bilgi oluyor.</li> <li>✓ İkisi de etkili yöntemler ancak konu alanları çok geniş olduğu için araştırılması çok zor oluyor. Video daha etkili bir yöntem.</li> <li>✓ Video verilmesinin daha iyi olduğunu düşünüyorum neye çalışacağımızı daha iyi bilir ve hazırlanırız.</li> </ul>
--------------------------	--

Sözlü Çeviri Derslerinde ve Sınavlarında Öğrencilere Hazırlanmaları için Önceden Video Verilmesi Tercihlerine Yönelik Örnek Cümleler incelendiğinde, videoların öncesinde verilmesi noktasında bazı öğrenciler kendilerine olan güvenin arttığını, sürecin kolay hale geldiğini, bu süreçte geliştiklerini, videoların çalışma isteklerini arttırdığını, duyduğunu anlamının geliştiğini, dersin akıcı işlenmesi açısından video verilmesinin faydalı olduğunu, video verilmesi yoluyla konu hakkında da fikir sahibi olduğunu ve terimlerin araştırılabildiğini, aksan aşinalığının sağlandığını, videonun sınırlarının belli olduğunu, video üzerinde daha çok durabileceklerini ifade etmişlerdir.

Mütercim ve Tercümanlık Bölümü İngilizce Mütercim Tercümanlık Programında öğrenim gören öğrencilerin “sözlü çeviri derslerinde ve sınavlarında hazırlanmaları için önceden konu ya da video verilmesi seçeneklerine ilişkin konu tercihlerine yönelik görüşleri” Tablo 11’de ve bu görüşlere ilişkin örnek cümleler Tablo 12’de sunulmuştur.

**Tablo 11:** Sözlü Çeviri Derslerinde ve Sınavlarında Öğrencilere Hazırlanmaları için Önceden Konu Verilmesi Tercihlerine Yönelik Bulgular

Cinsiyet	Konu Verilmesi	Çeviri piyasasına hazırlık	Verimlilik	Araştırma Alışkanlığı	Öğrenme	Sözlü Çeviri Becerilerinin Geliştirilmesi	Sınırları Zorlama	Konuya /Terimlere Aşinalık
<b>Kadın</b>	18	5	1	6	1	4	2	4
<b>Erkek</b>	9	1	0	0	1	2	0	4

**Tablo 12:** Sözlü Çeviri Derslerinde ve Sınavlarında Öğrencilere Hazırlanmaları için Önceden Konu Verilmesi Tercihlerine Yönelik Örnek Cümleler

Tema	Sözlü Çeviri Derslerinde ve Sınavlarında Öğrencilere Hazırlanmaları için Önceden Konu verilmesi tercihlerine Yönelik Örnek Cümleler
Çeviri piyasasına hazırlık	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Uzun vadeli sözlü çeviri işine hazırlanmaktadır ama daha çok konunun verilmesinden yanayım çünkü bu bizi diğer çevirmen adaylarından piyasaya bir adım önde hazırladığımı düşünüyorum (ortam, stres ve risk açısından).</li> <li>✓ Konu verilmesi, çünkü profesyonel sözlü çeviri hayatında da tercüman işe gitmeden önce hangi konuda çeviri yapacağımın bilincinde gidiyor.</li> <li>✓ Konu verilmesini tercih ederim ben. İleriki zamanlarda sadece konuya hâkim olmamız beklenecek ve çeviri yapacağımız videoyu bilemeyeceğiz.</li> </ul>
Verimlilik	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Konu verilmesinin daha verimli olduğunu düşünüyorum.</li> <li>✓ Önce konu verilmesi sözlü çeviri becerilerinin gelişmesini kolaylaştırmaktadır şöyle ki ilk başta videoların verilmesi beni çeviriye ısındırdı ve artık profesyonel hayattaki gibi deneyim yaşamak daha mantıklı geliyor, bu nedenle konu verilmesini tercih ediyorum.</li> <li>✓ Özel bir konuya çalışmak daha verimli bence.</li> </ul>
Araştırma alışkanlığı	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Önceden konu verildiğinde konu bilgisi araştırma gereksinim arttığı için daha fazla konuda bilgi edindim.</li> <li>✓ Konunun verilmesi ise zaten meslek hayatımızda da olacak bir şey ve şimdiden konuların verilmesi bizi mesleğimize hazırlıyor ve araştırma alışkanlığı kazandırıyor.</li> </ul>
Öğrenme	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Önce konunun verilmesi daha iyi olacaktır. Bu sayede işin temel mantığı oturtulabilir. Öğrenci kelimelere ve ezbere değil anlama ve konuya odaklı bir çalışma geliştirebilir.</li> <li>✓ Öğrenme açısından konunun verilmesi farklı kaynak araştırmaya itiyor ve bu da bu alanda iyi bir şey.</li> <li>✓ Konu verildiğinde konuyla alakalı bir şeyler okumak veya izlemek daha faydalı olabiliyor.</li> </ul>
Sözlü Çeviri Becerilerini Geliştirilmesi	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Bana göre konu verilmesi sözlü çeviri becerilerimizin gelişmesinde daha etkilidir ve gelişmesini kolaylaştırmaktadır.</li> <li>✓ Önce konu verilmesi sözlü çeviri becerilerimin gelişmesini kolaylaştırdığımı düşünüyorum.</li> <li>✓ Çeviri becerilerinin gelişmesinde, konunun verilmesi daha etkilidir. Ancak burada dikkat edilmesi gereken konunun daha ayrıntılı şekilde verilmesi ve bir şekilde önceden araştırma yapılacak olan konunun biraz daha sınırlandırılmasıdır.</li> </ul>
Sınırları Zorlama	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Konu yerine video verilmesi, çeviriyi daha da kolaylaştırmaktadır. Ancak dersteki asıl amaç çeviriyi kolayca yapmak değil çeviri becerilerini olabildiğince geliştirmek olmalıdır.</li> <li>✓ Video verildiğinde daha basit, konu verildiğinde ise sınırlarımızı zorlayabiliyoruz.</li> <li>✓ Konu verilmesi daha zor ama daha faydalı.</li> </ul>
Konuya/ Terimlere Aşinalık	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ İlk olarak konu verilmeli çünkü konu hakkında bilgi sahibi olmak ve konuya dair terimleri öğrenmek videoyu daha net ve kolay anlamamıza yarar.</li> <li>✓ Konu verilmesi daha iyi olur. Çünkü o konu hakkında ön araştırma yapıp konu hakkında belli fikirlerimiz oluyor ve videoları anlamamızda bize daha çok yardımcı oluyor.</li> </ul>

Sözlü Çeviri Derslerinde ve Sınavlarında Öğrencilere Hazırlanmaları için Önceden Konu Verilmesi Tercihlerine Yönelik Örnek Cümleler incelendiğinde ise öğrenciler videoya karşı konu verilmesini tercih etme nedenleri olarak profesyonel çeviri ortamlarında konu araştırması yapılarak sözlü çeviri faaliyetinin gerçekleşmesi, konu verilmesinin daha verimli olduğu, konu hakimiyetinin sağlanarak pek çok bilgi edinme avantajı, konu verilerek araştırma alışkanlığının kazandırılması, anlama ve konu odaklı araştırmanın yapılabilmesi, kaynak araştırmasının sağlanması vb. şeklinde ifade etmektedir. Katılımcılardan birisi ise konu yerine video verilmesinin çeviriyi kolay hale getirdiğini ancak amaçların çeviri becerilerini geliştirmek olduğunu, bu nedenle konu verilerek sınırların zorlanabileceğini ifade etmiştir.

Tablo 5 ve 6 ayrı ayrı değerlendirildiğinde sözlü çeviri eğitiminde video ve konu verilmesinin her ikisinin de avantajları olduğu görülmektedir. Sözlü çeviri becerilerinin geliştirilmesi için önceden derse hazırlıklı gelinmesini sağlamak üzere video verilmesi çevirmen adayının derste daha akıcı çeviri yaparak motivasyonunu artırabilir ve özgüven duygusu gelişebilir. Ayrıca video izleyerek aksan tanıma alışkanlığı kazandırılabilir. Bu şekilde duyduğunu anlama becerisi de gelişebilir. Konu vermek ise bu süreci daha geliştirir. Çevirmen adayı konu araştırması yaparak sözlü çeviri edimini daha kolay yerine getirebilir. Konu hakimiyeti ve terim bilgisi sayesinde sınıf ortamında daha akıcı ve özgüvenli bir çeviri faaliyeti gerçekleştirebilir. Konu araştırması bununla birlikte profesyonel çeviri ortamında daha gerçekçi bir tutumdur.

Bilindiği gibi sözlü çeviri metinlerinin büyük bir kısmı çeviri sürecinde konuşmacı konuşurken oluşur, yani o an üretilir ve o an çevrilir. Dolayısıyla profesyonel sözlü çeviri ortamında doğrudan konuşmaya yönelik hazırlanmış videolu bir içeriğin verilmesi çoğunlukla mümkün değildir. Bunun yerine konuşmayla alakalı benzer koşut videolar veya önceden hazırlanmış slaytlar belki verilebilir. Aslında çevirmenden en çok beklenen konu araştırması yapmasıdır. Gerçek çeviri ortamında her zaman mümkün olmasa da çeviri eğitimi ortamında öğrenciye önceden video verilmesi daha mümkündür ve gerçek çeviri ortamının bir simülasyonu bu şekilde sağlanabilir. Bu simülasyonun konu araştırmasıyla desteklenmesi de ileride tecrübe kazanmak açısından gereklidir.

## Sonuç ve tartışma

Profesyonel çeviri ortamına geçiş sürecinde mütercim tercümanlık bölümleri pek çok alanda çevirmen adayları için piyasa gerekliliklerine uygun ders müfredatları hazırlamaktadır ve çevirmen adaylarını mezuniyet sonrası duruma hazır hale getirmektedir. Sözlü çeviri yetenek olduğu kadar bir beceridir. Becerilerin kazanılması ise ancak donanımlı bir çeviri eğitimiyle olur. Donanımlı çeviri eğitiminin tesis edilmesinde ise öğrenci görüşleri oldukça önemli bir konuma sahiptir. Bununla paralel olarak bu çalışmada sözlü çeviri eğitiminde öğrenci görüşlerine başvurularak ders ve sınav öncesi konuşma metni olarak video ve konu verilmesinin avantajları ve dezavantajları, hangisinin daha çok tercih edildiği ortaya çıkarılmak istenmiştir. Bu nedenle öğrencilere birtakım sorular yöneltilerek 52 yanıt alınmıştır. Amaç, sözlü çeviri eğitimine katkı yapmak olduğu kadar öğrencilerin görüşleri üzerinden video ve konu verilmesinin sözlü çeviri eğitiminde nasıl bir işlevi olduğunu belirleyebilmektedir. Sözlü çeviri eğitiminde çalışmak üzere önceden konu ve video verilmesi dersin uzmanı hocalar tarafından zaman zaman zaten uygulanmaktadır. Ancak öğrenci perspektifinden nasıl bir görüntü ortaya çıktığı da merak edilmiş ve çalışma bu nedenle yapılmıştır.

Öğrenci görüşlerinin de doğruladığı gibi çevirmen adayları sözlü çeviri eğitiminde derste işlenecek videolara önceden hazır gelirse aksanları tanıma becerisi, telaffuz becerilerinin ve duyduğunu anlama alışkanlığının geliştirilmesi, terminolojiye hakimiyeti kazanarak kendilerini sözlü çeviriye daha hazır hissedebilir, özgüvenleri, motivasyonları artar ve konuları özümseyerek içselleştirir. Bunlar, derslerde önceden video verilmesinin avantajları arasında bulunmaktadır. Elbette, video verilmesinin ezberciliğe itme veya video sayısının fazlalığı nedeniyle öğrencinin çalışma yükünün artması gibi dezavantajları vardır. Gerçek sözlü çeviri öncesi de video verilmesi çoğunlukla gerçekçi değildir. Ancak en azından çeviri eğitiminde ders ve sınav öncesi video verilmesinin faydalı olduğunu ortaya koyan öğrenci görüşleri düşünüldüğünde, dezavantajlarına oranla avantajlar daha ağır basmaktadır. Benzer şekilde, ders ve sınav öncesi konu verilmesi de öğrencinin sözlü çeviri becerilerinin gelişmesi açısından önemlidir. Öğrenci, konu araştırması yaparak pek çok alanda bilgi sahibi olabilir. Bilgileri içselleştirerek pek çok konuda terminoloji bilgisini güçlendirebilir. Ders ve sınav öncesi konu araştırması, ders ve sınav öncesi



video verilmesine göre de profesyonel çeviri ortamında daha gerçekçidir. Nitekim, öğrenci görüşleri de bunları doğrulamaktadır. Bununla birlikte öğrenciler bazen konuyu çok iyi bilseler de konuşmaları tanımadıklarından aksanları çözümleyemeyebilir. Cesaretleri kırılabilir. Ders için konu araştırması kapsamlı ise bu, hazırlık için zaman alıcı olabilir. Hatta bazen hem video hem konu araştırması yapılarak ezberciliğe bile itilebilir öğrenciler. Ancak hem ders öncesi video izleme hem konu araştırması yapılması sözlü çeviri eğitimini daha işlevsel kılabilir. Öğrenciler ders ve sınav öncesi video ve konu verilmesi sayesinde, üstlerine düşen sorumlulukları da yerine getirerek zamanla daha tecrübeli hale gelebilir, duyduğunu anlama becerileri, konu alanı uzmanlıklarını geliştirebilir ve yaşadıkları dezavantajları mezuniyet sonrası dönemde avantaja dönüştürebilir. Bu çabayla, sözlü çeviri eğitimi sadece yetenek ekseninde ele alınan bir edim olmaktan çıkarak bir beceriye dönüşebilir.

### Kaynakça

- Albl-Mikasa, M. (2012). The importance of Being Not Too Earnest: A Process Of And Experience-Based Model Of Interpreter Competence. *Dolmetschqualität In Praxis, Lehre Und Forschung: Festschrift Für Sylvia Kalina* (eds. Barbara Ahrens, Michaela, Albl-Mikasa and Claudia Sasse), Tübingen, Narr, pp. 59-92.
- “Beceri,” <https://sozluk.gov.tr/> Erişim tarihi: 08.08.2022.
- Büyükköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F.(2015).*Bilimsel Araştırma Yöntemleri*.(19.baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Gile, D. (1995). *Basic Concepts And Models For Interpreter And Translator Training*. John Benjamins, Amsterdam/Philadelphia
- Doğan, A. (2009). *Sözlü Çeviri Çalışmaları Ve Uygulamaları*. Siyasal Kitabevi, Ankara.
- Kalina, S. (2000), Interpreting Competences As A Basis And A Goal For Teaching. *The Interpreters' Newsletter* 10, EUT - Edizioni Università di Trieste, pp. 3-32.
- Kutz, W. (2010). *Dolmetschkompetenz: Was Muss Der Dolmetscher Wissen Und Können?*. European University Press,.München.
- PACTE Group (2005). Investigating Translation Competence: Conceptual And Methodological Issues. *Meta* 50 (2), 609-619.
- Pignatoro, C. (2011). Skilled-Based And Knowledge-Based Strategies In Television Interpreting. [https://www.openstarts.units.it/bitstream/10077/8256/1/NL\\_16\\_7.pdf](https://www.openstarts.units.it/bitstream/10077/8256/1/NL_16_7.pdf) **Erişim:** 12.08.2022.
- Pöchacher, F. (2001). *Introducing Interpreting Studies*, Routledge, Londra.
- Pöhhacker, F. (2015), *Routledge encyclopedia of interpreting studies*, Routledge, Londra.
- “Yetenek”, <https://sozluk.gov.tr/> Erişim tarihi: 08.08.2022.

## 94. Makine çevirisinden sohbet robotu çevirisine: ChatGPT ile deneysel bir çalışma

Nilüfer ALİMEN<sup>1</sup>

**APA:** Alimen, N. (2023). Makine çevirisinden sohbet robotu çevirisine: ChatGPT ile deneysel bir çalışma. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (36), 1532-1548. DOI: 10.29000/rumelide.1369589.

### Öz

Bu çalışmanın amacı yakın zamanda kullanıma sunulmuş olan ve büyük dil modeline dayanan sohbet robotu ChatGPT'nin çeviri uygulamaları ve çeviri eğitimine yansımalarını irdelemektir. Bu amaç doğrultusunda ChatGPT'nin ücretsiz olarak erişilebilen 3.5 versiyonunun bir "çeviri görevi tanımı" ("translation brief") (Nord, 1997, s. 30) doğrultusunda yaptığı çeviri ve "istem"lere ("prompt") verdiği yanıtlar incelenmiştir. İnceleme nesnesini sağlık alanından bir bilgilendirici metin oluşturmaktadır. ChatGPT'ye çeviri "iş"inin ("commission") "skopos"unu (Vermeer, 2000, s. 228) içeren bir "çeviri görevi tanımı" verilmiş; bu tanım doğrultusunda bir hasta bilgilendirme broşürü İngilizceden Türkçeye çevriltilmiş; MQM'de (Multidimensional Quality Metrics) belirtilen "doğruluk" ("accuracy"), "akıcılık" ("fluency") ve "terminoloji" ("terminology") hataları çeviride işaretlenmiştir. Ardından çeviri hatalarının düzeltilmesiyle ilgili bir dizi istem verilmiş ve sohbet robotunun çeviri kararları sorgulanmıştır. İncelemenin sonucunda robotun kendisine verilen anlık istemleri genellikle başarılı bir şekilde yerine getirirken bazı istemlere yanıt veremediği görülmüştür. Özellikle de terminoloji hatalarını düzeltme bağlamında, gerçek hayatta var olmayan bir terimi varmışçasına kullandığı, çeviri kararlarını gerekçelendirirken hatalı bilgiler verebildiği tespit edilmiştir. Dolayısıyla, insan çevirmenin müdahalesinin, özellikle de yüksek risk taşıyan metinlerin çevirisinde, şart olduğu görülmüştür. Nitekim aldığı çeviri kararlarının sorumluluğunu taşımak insan çevirmene özgüdür. Elde edilen bulgular doğrultusunda, çalışmada yapay zekâ teknolojilerinin beraberinde getirdiği, sohbet robotuna istem verme gibi yeni görevlerin çeviri eğitimine dahil edilmesi ve çeviri işlerinde ChatGPT vb. uygulamaları kullanmanın avantaj ve dezavantajlarıyla ilgili öğrencilerde farkındalık yaratılması önerilmektedir.

**Anahtar kelimeler:** ChatGPT, skopos, çeviri görevi tanımı, istem, çevirmen eğitimi

## From machine translation to chatbot translation: An experimental study with ChatGPT

### Abstract

This study aims to scrutinize the translation feature of ChatGPT, a chatbot based on large language model that has been made available recently, and its impacts on translation practices and translator training. With this aim, a translation made by the free version of the chatbot (ChatGPT 3.5) in accordance with a "translation brief" (Nord, 1997, p. 30) and its responses to the "prompts" have been examined. An informative text from the field of health constitutes the object of this study. ChatGPT was given a "translation brief", containing the "skopos" of the "translation commission" (Vermeer, 2000, p. 228), and asked to translate a patient information brochure from English to Turkish in line

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Batı Dilleri ve Edebiyatları Bölümü (İstanbul, Türkiye), nilufer.alimen@yildiz.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-1993-8918 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 17.08.2023- kabul tarihi: 20.10.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1369589]

with the brief; and the “accuracy”, “fluency” and “terminology” errors as specified in MQM (Multidimensional Quality Metrics) were annotated in the translated text. Then, a series of prompts were given regarding the correction of translation errors, and the chatbot was inquired about its translation decisions. The results have shown that while the robot generally successfully fulfilled the instant prompts, it could not respond to some of them. It has been observed that particularly in terms of correcting terminology errors, the robot might use a term that does not exist in real life and that it might give incorrect information while justifying its translation decisions. It has been seen that the intervention of the human translator is essential, especially when translating high-risk texts. Thus, taking responsibility for the translation decisions made is unique to human translators. In line with these findings, this study recommends including new tasks brought by artificial intelligence technologies, such as prompting the chat robot, into translator training and raising awareness among students in terms of advantages and disadvantages of using applications like ChatGPT in translation commissions.

**Keywords:** ChatGPT, skopos, translation brief, prompt, translator training

## 1. Giriş

Günümüz dünyasında insanların hızlı ve kaliteli çeviriye duydukları ihtiyaç gitgide artmaktadır. Son yıllarda çeviri teknolojileri alanında makine çevirisi bağlamında yapılan atılımların bir sonucu olarak Google Translate, Yandex Translate, Bing Translator ve DeepL gibi ücretsiz çevrimiçi makine çevirisi sistemleri milyonlarca insan tarafından kullanılmaktadır. Yapay zekâ teknolojisinin makine çevirisi sistemlerine entegre edilmesinin pek çok kullanıcının geçmişe kıyasla daha kaliteli makine çevirisi çıktısı elde etmelerine yardımcı olduğu söylenebilir. Ancak makine çevirisine başvurmak her ne kadar hızlı ve ekonomik bir çözüm gibi görünse de insan çevirmenin tamamen devre dışı kalması ve uzman olmayan kişilerin ham makine çevirisi çıktısını her çeviri durumunda sorunsuz bir şekilde kullanabilmesi söz konusu değildir. Özellikle de hayati önem taşıyan metinler söz konusu olduğunda gerek nöral makine çevirisi gerekse yapay zekâ destekli makine çevirisi sistemlerinden alınan çıktılarının kalitesinin, bir insan uzman tarafından değerlendirilmesi gerekliliğinden söz edilmektedir (krş. Alimen, Öner Bulut ve Karadağ, 2023: 97).

Bu bağlamda sağlık alanında kullanılan ve alan uzmanlarından çok toplumun geneline hitap eden metinlerin önem taşıdığı düşünülmektedir. “Bilgilendirici metin türü” (Reiss (çev. Refiğ), 1988, s. 74) altında sınıflandırabileceğimiz “hasta bilgilendirme broşürleri”<sup>2</sup> (“patient information leaflets”) farklı kuruluşlar (hastaneler, dernekler, sağlık bakanlıkları, uluslararası sağlık kuruluşları vb.) tarafından hazırlanmakta ve kamuoyunun dikkatine sunulmaktadır. İnsanlar tarafından “güvenilir kaynaklar” olarak görülen ve gerek hastalık gerekse tedavi süreciyle ilgili birtakım temel bilgileri içeren hasta bilgilendirme broşürleri aynı zamanda hastalara “güvence sağlamak”, hastaların “endişelerini gidermelerine yardımcı olmak” ve “öz bakımlarına destek olmak” gibi bir dizi fayda sağlamaktadır (Williamson ve Martin, 2010, s. 1824). Herhangi bir sağlık sorunu yaşayan kişilerin başvurduğu kaynakların başında gelen, internet üzerinden ulaşılabilen ve güvenilir olması beklenen bu belgelerin çevirisinin hatasız olması gerektiği vurgulanır. Araştırmacılar genel olarak sağlık alanında üretilen, hastanelerde veya ilgili sağlık kurumlarının web sitelerinde kullanılan ve insan sağlığını doğrudan

<sup>2</sup> İngilizce konuşulan ülkelerde “patient information leaflet” (“hasta bilgilendirme kitapçığı”) teriminin yanı sıra “patient information brochure” (“hasta bilgilendirme broşürü”) veya “patient fact sheet” (“hasta bilgilendirme formu”) gibi terimlere de rastlamak mümkündür. Bu çalışmada hastaları bilgilendirme amaçlı tüm metinleri karşılamak için İngilizcede “patient information leaflet”, Türkçede ise yaygın olarak kullanıldığı tespit edilen “hasta bilgilendirme broşürü” terimleri kullanılmıştır.

etkileyen metinlerin çevirilerinde makine çevirisinin “dikkatli bir şekilde kullanılması” gerektiği yönünde görüş belirtmişlerdir (krş. Kreger ve diğerleri, 2019, s. S6). Örneğin 2020 yılında yaşanan küresel Covid-19 salgını esnasında hastalığın semptomları, tedavi yöntemleri ve hastalıktan korunma yöntemleri ile ilgili toplumun geneline yönelik bilgilendirici metinlerin hızlı bir şekilde üretilip farklı dillere çevrilmesinin insan sağlığı açısından ne kadar büyük önem arz ettiği görülmüştür (bkz. Luo, 2021; Mahadin ve Alimat, 2023).

2022 yılında ChatGPT’nin çeviri özelliğini kullanıcılara sunmasının makine çevirisi teknolojilerinin kullanımına ilişkin tartışmaya yeni bir boyut kattığı söylenebilir. Bunun sonucu olarak insan çevirmenin rolünün, özellikle de çevirmen eğitimi bağlamında, bir kez daha sorgulanması gerektiği düşünülmektedir.

## 2. Makine çevirisinden sohbet robotu çevirisine: insan çevirmenin rolü

Çeviri teknolojilerindeki gelişmeler çevirmenlik mesleğini ve sektörel çeviri uygulamalarını sürekli etkilemektedir. Bilgisayar Destekli Çeviri (BDC) araçlarının geliştirilmesiyle değişen çeviri iş akışları, makine çevirisi sistemlerinin yaygın biçimde kullanılmaya başlamasıyla değişip dönüşmeye devam etmektedir. Makine çevirisi sistemlerinin çeviri alanı üzerindeki etkileri çok sayıda araştırmanın konusu olmuştur (örn. Alimen, Öner Bulut ve Karadağ, 2023; Kenny, 2022; Ragni ve Vieira 2022; Vieira ve Alonso 2020, Cadwell, O’Brien ve Teixeira, 2018; Moorkens, 2017; O’Brien, 2012).

Söz konusu teknolojilerin çevirmenlik mesleği bağlamındaki en somut sonucu, makine çevirisi sonrası düzeltme (machine translation post-editing) şeklinde yeni bir uygulama alanının ortaya çıkmış olmasıdır. Makine çevirisi sistemlerinden alınan ham çıktıdaki hataların belirlenmesi ve düzeltilmesi (krş. O’Brien, 2022) anlamına gelen makine çevirisi sonrası düzeltme, sektörde yaygınlaştığı ölçüde çevirmen eğitimi araştırmacılarının dikkatini çekmiştir. Bu yeni mesleki role ilişkin eğitim uygulamalarını ve genel anlamda makine çevirisinin çeviri eğitimine entegrasyonunu konu alan araştırmalar çevirmen eğitimi alanında önemli bir yer tutar hale gelmiştir (örn. Alimen ve Öner Bulut, 2020; Nitzke, Hansen-Schirra ve Canfora, 2019; Öner Bulut, 2019; Doherty ve Kenny, 2014; Flanagan ve Christensen, 2014; Kenny ve Doherty, 2014). Makine çevirisi sonrası düzeltmenin yanı sıra, insan çevirmenin uzmanlaşması gereken bir alan olarak makine çevirisi kalite değerlendirmesinin çevirmen eğitimine dahil edilmesi konusunda da araştırmalar gün geçtikçe artmaktadır (örn. Öner ve Öner Bulut, 2021; Doherty, Moorkens, Gaspari ve Castilho, 2018; Moorkens, 2018).

Makine çevirisinin çeviri iş akışlarına entegre olması ve çeviri alanında, insan çevirmenin yanı sıra performans gösteren bir “fail” (“agent”) (Olohan 2011) şeklinde ortaya çıkmış olması, insan çevirmenin gelecekteki varlığı ve oynayacağı roller açısından dikkat çekmektedir. Bu nedenle çevirmenlik mesleğinin, dolayısıyla da çevirmen eğitiminin sürdürülebilirliği bağlamında “insani katma değer” (“human added value”) kavramı kilit önem arz eder hale gelmiştir (krş. Öner Bulut ve Alimen, 2023; Massey, 2021; Massey ve Kiraly, 2019).

Başta çeviribilim olmak üzere, ilgili başka disiplinlerden birçok araştırmacı makine çevirisi olgusunun çeviri uygulaması, çevirmenlik mesleği ve çevirmen eğitimi üzerindeki etkileri konularında düşünmeye devam ederken, yakın zamanda yeni bir teknolojik gelişme yaşanmıştır. OpenAI şirketi tarafından 2022 yılında kullanıma sunulan, büyük dil modeline dayanan bir sohbet robotu ChatGPT ile birlikte çeviri dünyasında yeni tartışmalar gündeme gelmiştir. Aslında sadece bir çeviri yazılımı olarak geliştirilmeyen ama çeviri “yapabilen” ChatGPT’nin yarattığı heyecan dalgasının bir nedeni, söz konusu teknolojinin,

kendisine verilen farklı “çeviri görevi tanımlarına” (“translation brief”) (Nord, 1997) göre aynı metnin farklı çevirilerini üretebiliyor ve çeviri üzerine insan ile yapay zekânın “sohbet” etmesini mümkün kılıyor olmasıdır. Yaygın biçimde kullanılan ve ücretsiz erişilebilen GoogleTranslate, DeepL, Bing Translator, Yandex Translate gibi makine çevirisi sistemlerinde olmayan bu özelliklerin, çeviri uygulaması bağlamında hem yeni imkanlar hem de yeni meydan okumalar barındırdığı söylenebilir.

Yakın zamanda yayımlanan “Çeviri İş Akışında Makine Çevirisi Sistemleri ve Sohbet Robotlarının Bütünleşik Kullanımı” (2023) başlıklı makalede Sevda Pekçoşkun Güner ve Edip Serdar Güner, çevirinin erek kitesinin istemde belirtilmesi durumunda ChatGPT’nin “amaca uygun bir çeviri” üretebildiğini ancak ilgili çevirinin yine de insan çevirmenin müdahalesine ihtiyaç duyduğunu ifade etmişlerdir (751). Yine yakın zamanlı bir çalışmada, “Optimizing Machine Translation through Prompt Engineering: An Investigation into ChatGPT’s Customizability” (2023) (“İstem Mühendisliği Aracılığıyla Makine Çevirisini Optimize Etmek: ChatGPT’nin Özelleştirilebilirliği Üzerine Bir Araştırma”) başlıklı makalede Masaru Yamada, çevirinin amacı ve erek kitleye ilişkin bilgileri içeren farklı istemlerin, ChatGPT’nin ürettiği çevirilerin kalitesini nasıl etkilediğine dair yürüttüğü araştırmanın bulgularını sunmuştur. Söz konusu bulgulara göre, ChatGPT’ye çevirinin amacı ve erek kitle ile ilgili bilgi verilmesinin, çeviri kalitesini genel anlamda arttırdığı; ilgili yöntemin özellikle pazarlama metinlerinin çevirisinde işe yaradığı ve geleneksel makine çevirisi sistemlerinin ürettiği çevirilere göre daha kullanışlı metinlerin üretilmesini sağladığı ifade edilmiştir. Yamada’ya göre yine de bu konuda daha kapsamlı bütüncülerle çalışmaların yapılması gerekmektedir (2023, paragraf 42).

ChatGPT’nin ortaya çıkışıyla, insan çevirmenin çeviri alanında gelecekte oynayacağı role ve çeviri eğitiminin nasıl yapılandırılması gerektiğine dair yeni soruların sorulması ve geleceğe ışık tutacak yeni araştırmaların yapılmasına ihtiyaç vardır. Söz konusu teknolojinin insan çevirmenin, hatta makine çevirisinin yerini alacağı ya da alamayacağı şeklinde genelleyici ve toptancı yaklaşımlardan ziyade güçlü ve zayıf yönlerinin bilimsel araştırmalarla ortaya çıkarılması gerekmektedir. Bu makalede sunulan uygulama çalışması da söz konusu gereksinimden yola çıkarak tasarlanmıştır. Bu makalede sunulan uygulama çalışması söz konusu gereksinimden yola çıkarak tasarlanmıştır.

### 3. ChatGPT ile çeviri ‘kararları’ üzerine bir ‘sohbet’ denemesi

Çalışmanın bu bölümünde öncelikle “translation brief” (“çeviri görevi tanımı”) ve “prompt” (“istem”) arasındaki ayrımın ifade edilmesi ve bu çalışmada söz konusu kavramların nasıl kullanıldığının açıklanması gerekmektedir. Bu amaçla Katharina Reiss ve Hans J. Vermeer’in temelini attığı ve ilk kez 1978 yılında yayımlanan (krş. Vermeer (çev. Bahadır ve Dizdar), 2004, s. 265) skopos kuramından söz edilecektir. “Çeviriyi içine alan çeviriye ilişkin her tür eylemi bir eylem” olarak değerlendiren ve “her eylemin bir amacı, bir maksadı” olduğunu belirten Vermeer Yunancada “amaç” anlamına gelen skopos sözcüğünü “bir çevirinin amacı veya maksadı için kullanılan teknik bir terim” olarak kullandığını belirtmiştir (Vermeer (çev. Chesterman), 2000, s. 221). Çeviri eylemini ise “kendi kültür ortamı içerisinde bir kaynak METİN alınır ve yerine, kendi (farklı) kültür ortamında ‘skopos’una uygun şekilde işleyebilecek bir erek METİN konur” (vurgular yazara aittir) şeklinde açıklamıştır (Vermeer (çev. Bahadır ve Dizdar), 2004, s. 265). Skopos kuramı bağlamında “iş” (“commission”) kavramının önemini vurgulayan Vermeer, her çeviri işinde skoposun açık ya da örtük bir şekilde belirtilmesi gerektiğini öne sürmüştür ((çev. Chesterman), 2000, s. 228). Çevirmen, skoposu belirlerken sürece dahil olan “çeviri işini başlatan kişi” (“initiator”), erek kitle, okur gibi kişilerin tavsiyelerini göz önünde bulundurabilir (Vermeer (çev. Bahadır ve Dizdar), 2004, s. 265-266). Ancak çeviriyi “etik bir eylem” olarak nitelendiren

Vermeer'e göre çevirmen (sorumluluğun kendisinde olduğunun bilincinde olmak kaydıyla) skoposu belirlemede özgürdür ((çev. Bahadır ve Dizdar), 2004, s. 266).

Çeviri eylemi açısından kritik önem taşıyan “skopos” ve “iş” kavramları üzerine araştırmalar yapan bir diğer isim de Christiane Nord'dur. Nord'a göre “çeviri görevi tanımı”nda “ne tür bir çeviriye ihtiyaç duyulduğu” belirtilir ve bu doğrultuda “çeviri işini başlatan” veya “bu rolü oynayan” kişi tarafından çevirinin skoposu belirlenir (1997, s. 30). Nord, çeviri görevi tanımında çevirmene çeviri işini nasıl yapacağını veya hangi çeviri stratejilerini kullanacağını belirtmediğine, çeviri kararlarının tamamen çevirmenin “sorumluluğuna” ve “edincine” dayandığına dikkat çekmiştir (s. 30). Çeviri görevi tanımının çevirmen eğitimi açısından da büyük önem arz ettiğine dikkat çeken Nord, çevirmenlerin erek metnin amacına ilişkin “geçmiş deneyimi veya rutini” uyarınca “çıkarımlar” yapabildiğini, ancak böyle bir deneyimi olmayan çeviri öğrencilerine “her bir çeviri işi için erek metnin belirli bir işlevi yerine getirmesi gereken koşulları tanımlayan” bir görev tanımı verilmesi gerektiğini vurgulamıştır (s. 59). Bir çeviri görevi tanımında başlıca dört bilginin olması gerektiğini öne süren Nord, bunları “metnin (kastedilen) işlev(ler)i”, erek metnin alıcı kitlesi, “metnin alımlanacağı (muhtemel) zaman ve yer”, “metnin iletileceği mecra” ve “metnin üretim veya alımlanma gerekçesi” olarak sıralamıştır (s. 60).

Nord'un görev tanımında yer alması gerektiğinin altını çizdiği bu dört bilgi, günümüz “istem” (“prompt”) kavramı çerçevesinde gündeme gelen talimatları akla getirir ve benzerlikler/farklılıklar üzerinden bir sorgulama yapılmasını zorunlu kılar. ChatGPT'nin çeviri alanına getirdiği en önemli yeniliğin sohbet robotunun kullanıcıdan aldığı istem doğrultusunda çeviri yapabilmesi olduğu söylenebilir. İstem mühendisliği alanında kullanılan “istem” kavramı “bir büyük dil modeline verilen, modeli özelleştirerek ve/veya geliştirerek veya modelin kabiliyetlerini iyileştirerek programlayan bir dizi talimat” olarak tanımlanmıştır (White ve diğerleri, 2023, paragraf 3). Diğer sohbet robotlarından farklı olarak kullanıcıların istemlerine ilişkin “bağlamsal farkındalığı” koruyabildiği öne sürülen ChatGPT, kullanıcının istem girdisini nasıl uyarladığına bağlı olarak “giderek artan kesinlikte” sonuçlar verebilmektedir (Short ve Short, 2023, s. 2).

Yukarıda sunulan bilgiler ışığında “istem” ile “çeviri görevi tanımı” arasında bir ayırım yapılması gerektiği sonucuna varılmıştır. Bu çalışmada “istem” “çeviri görevi tanımı”nın altında ve daha mikro-ölçekli talimatlar olarak kullanılmaktadır. Dolayısıyla çeviri görevi tanımı metnin geneli için geçerliken istem, çeviri kararlarını sorgulamak veya yeniden çeviri talebinde bulunmak için kullanılan ifadeleri karşılamaktadır.

Bu çalışmada kullanılan hasta bilgilendirme broşürü Avustralya'da bulunan bir kadın ve çocuk hastanesinin (The Woman and Children's Hospital) web sitesinden alınmıştır. Hastanenin çocuk acil bölümü tarafından hazırlanan “Eczema (atopic dermatitis) fact sheet”<sup>3</sup> başlıklı broşürde egzama, diğer adıyla atopik dermatit, hastalığının tanımı, belirtileri, nedenleri ve tedavi süreci açıklanmıştır. Broşürün girişindeki “What is eczema?” (“Egzama nedir?”) başlığının altında yer alan paragrafa bakıldığında çocuklarda yaygın bir rahatsızlık olan egzamanın belirtilerinin açıklandığı görülmektedir. Metin boyunca “çocuk” vurgusunun yapıldığı ve hastanenin çocuk hastalıkları konusunda uzmanlaştığı göz önünde bulundurulduğunda İngilizce kaynak metnin egzama rahatsızlığı olan çocukların ebeveynleri için üretildiği ve metnin amacının ebeveynleri bu hastalık konusunda bilgilendirmek olduğu anlaşılmaktadır.

<sup>3</sup> Erişim adresi: <https://cdn.wchn.sa.gov.au/downloads/WCH/children/emergency/Eczema-Atopic-Dermatitis-Fact-Sheet.pdf>

Tasarlanan çeviri senaryosunda ilgili metnin Avustralya’da yaşayan, İngilizce bilmeyen ve egzama rahatsızlığı olan çocuklarını hastaneye götüren göçmenler için İngilizceden Türkçeye çevrilmesi gerekmektedir. Metnin çevirisi için ChatGPT’ye aşağıdaki çeviri görevi tanımı verilmiştir:

Aşağıdaki İngilizce bilgilendirici metin Avustralya’daki The Women and Children’s Hospital tarafından hazırlanmıştır. Çocuklarda egzama hastalığı ve tedavisiyle ilgili bilgiler içermektedir. İngilizce metin, egzama hastalığı olan çocukların anne ve babaları için yazılmıştır. Metni Avustralya’da yaşayan, çocuğu egzama hastası olan ve İngilizce bilmeyen anne ve babalar için bilgilendirici bir metin olarak Türkçeye çevirir misin?

Görev tanımında öncelikle kaynak metne ilişkin dil, hazırlayan kurum, yayımlandığı ülke, konu ve içerik, metin türü ve erek kitle gibi bilgiler verilmiştir. Görev tanımının devamında ise erek metnin kim için, hangi dile, ne amaçla ve hangi metin türünün özellikleri göz önünde bulundurularak çevrileceği belirtilmiştir. ChatGPT’nin bu görev tanımı doğrultusunda çevirdiği metin üzerinde sözcük düzeyinde bir kaynak-erek metin karşılaştırılması yapılmıştır. Tespit edilen hatalar tüm dünyada yaygın bir şekilde kullanılmakta olan MQM’de (Multidimensional Quality Metrics) belirtilen ve en sık rastlanan “doğruluk” (“accuracy”), “akıcılık” (“fluency”) ve “terminoloji” (“terminology”) hata türleri uyarınca belirlenmiştir. Bu hata türlerinin en genel tanımları şu şekildedir:

- Doğruluk hatası: erek metnin kaynak metni doğru bir şekilde yansıtmamasına ilişkin hatalar;
- Akıcılık hatası: (çeviri olup olmadığına bakmaksızın) bir metnin biçimi veya içeriğiyle ilgili hatalar;
- Terminoloji hatası: bir terimin (yani belirli bir alana özgü bir sözcüğün), ilgili alan için beklenenden farklı bir terimle çevrilmesi<sup>4</sup>.

Yukarıda belirtilen hata türleri uyarınca yapılan incelemenin ardından ChatGPT’ye hatalarla ilgili istemler verilmiştir. Söz konusu istemler genel olarak robotun çeviri kararlarını sorgulama ve tekrar çeviri yapmasını talep etme odaklıdır. Aşağıda önce kaynak metin (KM) ve erek metinden (EM) alınan segmentler tablolarda sunulmuştur; erek metinde işaretlenen hata(lar) italikle vurgulanmıştır; hata(lar)a ilişkin bir betimleme yapılmış, ardından erek metindeki hata(lar) üzerine ChatGPT’yle yapılan sohbet alıntılarla örneklenerek tartışılmıştır.

#### Örnek 1

KM	EM
How to reduce or prevent eczema flare-ups.	<i>Çocuklarda<sup>5</sup> egzama şiddetlenmelerini azaltma veya önleme yolları.</i>

Bu segmentte öncelikle “çocuklarda” sözcüğünün kaynak metinde olmamasına rağmen erek metinde yer aldığı görülmektedir. İncelemede temel alınan çerçevede, eklemeler “doğruluk” hatası sınıflandırmasında değerlendirilmektedir. Yapılan eklemenin, en azından fazlalık olarak ele alınıp bu çerçevede değerlendirilmesi elbette mümkündür. Ancak metnin bağlamı göz önünde bulundurulduğunda bu eklemenin uygun olduğu da düşünülebilir. Dolayısıyla robota neden eklemeye yaptığı sorulmuş ve aşağıdaki yanıt alınmıştır:

<sup>4</sup> Burada belirtilen tanımlar “Multidimensional Quality Metrics (MQM) Issue Types: DRAFT 2018-10-04” başlıklı versiyondan alınmıştır. Erişim adresi: <https://www.w3.org/community/mqmcg/2018/10/04/draft-2018-10-04/>.

<sup>5</sup> Metin incelemesi bölümünde sunulan doğrudan alıntılarda yapılan tüm italik vurgular yazara aittir.

<b>Kullanıcı</b>
“Çocuklarda egzama şiddetlenmelerini azaltma veya önleme yolları.” cümlesini çevirirken İngilizce cümlede olmadığı halde “çocuklarda” sözcüğünü Türkçe çeviriye neden ekledin?
<b>ChatGPT</b>
Özür dilerim, çeviri sırasında gereksiz bir eklemeyi gözden kaçırmışım. Doğru çeviri şu şekildedir: “Eczema şiddetlenmelerini azaltma veya önleme yolları.”
<b>Kullanıcı</b>
Sence bu ekleme gerçekten gereksiz miydi?
<b>ChatGPT</b>
Özür dilerim, ilk cevabımda yaptığım eklemeyi gereksiz bulmuyorum. Aslında “Çocuklarda egzama” ifadesi orijinal İngilizce metinde “Children with eczema” olarak geçtiği için çeviri sırasında bu ifadeyi korumayı tercih ettim. Bu, metinde bahsedilen konunun çocuklarla ilgili olduğunu vurgulamak amacıyla yapılan bir çeviri tercihidir. Eğer metin tamamen genel bir konu hakkında olsaydı ve çocuklarla sınırlı olmasaydı, o zaman bu ifadeyi eklemek daha uygundu. Yani çeviri tercihi, metindeki bağlama ve odak noktasına bağlı olarak farklılık gösterebilirdi.

Alıntıda görüldüğü üzere, robotun ilk soruya yanıt olarak yaptığı eklemeyi “gereksiz” olarak nitelendirmesi, ancak eklemenin “gerekliliğinin” sorgulanması durumunda kararını değiştirmesi dikkat çekmektedir. Metnin “bağlamını” ve “odak noktasını” göz önünde bulundurarak ilgili eklemeyi yaptığını açıklamıştır. Eklemenin neden yapıldığı sorulduktan sonra yeni bir çeviri sunan robotun bu kez de “egzama” terimini “eczema” olarak kullandığı -yani kaynak dilde bıraktığı- ve dolayısıyla bir “terminoloji” hatası yaptığı görülmüştür. Bunun nedeni sorulduğunda aşağıdaki yanıt alınmıştır:

<b>Kullanıcı</b>
“Eczema şiddetlenmelerini azaltma veya önleme yolları.” şeklindeki çevirinde neden İngilizce “eczema” terimini Türkçeye çevirmedi?
<b>ChatGPT</b>
Evet, haklısınız, özür dilerim. Yanlışlıkla “eczema” terimini çevirmedi. Doğru çeviri şu şekilde olmalıdır: “Egzama şiddetlenmelerini azaltma veya önleme yolları.” Bu, çeviri sırasında bir hata yaptığımı kabul ettiğim bir düzeltmedir. Doğru çeviri için teşekkür ederim.

Bu örnekte görüldüğü üzere robot çeviri kararlarının sorgulanması durumunda işaretlenen hatadan bağımsız bir sözcüğü (ilk aşamada doğru çevirmiş olmasına karşın) hatalı çevirebilmektedir. Dolayısıyla robottan hatalı bir cümleyi tekrardan çevirmesi istendiğinde segmentin tamamı dikkatli bir şekilde kontrol edilmeli, yalnızca hatalı kısmın düzeltilmesi gözetilmemelidir.

## Örnek 2

Bir diğer örnek kaynak metindeki alt başlıkların çevrilmesine ilişkindir. Bilindiği üzere ücretsiz çevrimiçi makine çevirisi sistemleri kaynak metindeki italik veya kalın yazı karakteri gibi özellikleri çeviri çıktısında korumamaktadır. Bu çalışmada ChatGPT’nin ilgili özellikleri çeviri çıktısında koruyup korumadığına da bakılmış, ancak büyük harflerle yazılan sözcükler dışındaki vurguları algılamadığı, dolayısıyla çeviri çıktısında da korumadığı görülmüştür. Robot, başlığı aşağıdaki gibi çevirmiştir:

KM	EM
<i>Most Important:</i> Hydrating the skin:	<i>En Önemli:</i> Cildi Nemlendirmek:



Burada “most important” ifadesinin Türkçe karşılığı olarak verilen “en önemli” ifadesi anlam düşüklüğüne neden olduğu için “akıcılık” hatası olarak değerlendirilebilir. Bu hatanın düzeltilmesi istendiğinde robot aşağıdaki çeviriyi önermiştir:

<b>Kullanıcı</b>
Türkçede “En nemli: Cildi Nemlendirmek:” yeterince anlaşılır değil. Anlaşılır bir şekilde tekrar Türkçeye çevirir misin?
<b>ChatGPT</b>
Tabii, daha açık bir eviri sunabilirim: “En nemlisi: Cildi Nemlendirmek:”
<b>Kullanıcı</b>
Teşekkürler. Sence neden ilk seferde bu şekilde evirmedin?
<b>ChatGPT</b>
İlk eviri denememde, “En nemli: Cildi Nemlendirmek:” ifadesinin “Most Important: Keeping the Skin Moist:” şeklindeki orijinal ifadeye daha yakın bir eviri olduğunu düşündüm. Ancak, açıklığın ve anlaşılabilirliğin daha önemli olduğunu fark ettiğimde, daha net bir ifade kullanmanın daha iyi olacağını anladım. Sizin uygun bir eviri talep etmeniz üzerine daha anlaşılır bir ifade önerdim. ğrenmeye devam ederek daha iyi hizmet sunmaya çalışıyorum, bu nedenle düzeltmeler ve uyum sağlama her zaman mümkün olabiliyor.

Robot hatalı çeviriye ilişkin gerekçesini “orijinal ifadeye daha yakın bir eviri” sunmak şeklinde belirtmiştir. İlk eviride “kaynak odaklı” olarak tanımlanabilecek bir eviri sunmasına karşın tekrar eviri istemi sonrası çeviride “açıklığı” ve “anlaşılabilirliği” gözeterek “daha net bir ifade” kullandığını ne srmştir.

### rnek 3

KM	EM
Putting moisture back into the skin and <i>keeping it there</i> is VITAL to control eczema.	Cildin nemini geri kazanmak ve <i>içinde tutmak</i> , egzamayı kontrol etmek için ÇOK ÖNEMLİDİR.

Erek metinde kullanılan “içinde tutmak” ifadesi bir anlatım bozukluğuna neden olmaktadır. Bunun bir “akıcılık” hatası olduğu söylenebilir. Çünkü bu cümlede nemin neyin içinde tutulacağı anlaşılabilir. Kaynak metindeki “keeping it there” ifadesinin “nemi cildin içinde tutmak” anlamında kullanıldığı düşünülmektedir. Bu hatanın dzeldilmesi için verilen istem sonucu robot yeni bir eviri önermiştir:

<b>Kullanıcı</b>
“Cildin nemini geri kazanmak ve içinde tutmak” ifadesinde bir anlatım bozukluğu var. Bu cümleyi anlatım bozukluğunu giderecek şekilde tekrar çevirir misin?
<b>ChatGPT</b>
Elbette, anlatım bozukluğunu düzelterek evirebilirim: “Cildin nemini geri kazanmak ve ciltte tutmak”

Yukarıda görüldüğü üzere robot, anlatım bozukluğunun nereden kaynaklandığını algılamış ve nemin nerede tutulacağına dair bilgiyi eklemiştir. Fakat anlatım bozukluğuna neyin yol açtığına ilişkin bir bilgi robota verilmemiştir.

**Örnek 4**

KM	EM
Teenagers should use a gentle cleanser to wash <i>under the arms, genitals, feet</i> .	Gençler <i>kollar altı</i> , genital bölgeler, <i>ayaklar altını</i> yıkamak için nazik bir temizleyici kullanmalıdır.

Robotun erek metin sütununda vurgulandığı üzere “doğruluk” bağlamında iki hata yaptığı görülmektedir. Kaynak metindeki “under the arm” ifadesi “koltuk altı” yerine “kollar altı” şeklinde çevrilmiş “ayaklar” sözcüğünün yanına da “altını” sözcüğü eklenmiştir. Bu hata İngilizce cümlede “arms” ve “feet” sözcüklerinin “under” (“altı”) yer edatının arkasından gelmesinden kaynaklanıyor olabilir. Robottan önce “kollar altı” ifadesinin düzeltilmesi istenmiş, ardından cümlenin tamamını her iki hatayı da düzelterek şekilde tekrar çevirmesi istenmiştir:

<b>Kullanıcı</b>
“Kollar altı” Türkçede doğru bir ifade değil. “Under the arms” ifadesini tekrar çevirir misin?
<b>ChatGPT</b>
Özür dilerim, yanlış ifade kullandım. “Kollar altı” ifadesinin yerine doğru çeviri “koltuk altı” olmalıdır.
<b>Kullanıcı</b>
“Gençler kollar altı, genital bölgeler, ayaklar altını yıkamak için nazik bir temizleyici kullanmalıdır.” cümlesi hatalı. “Kollar altı” ve “ayaklar altı” ifadelerini düzeltir misin?
<b>ChatGPT</b>
Özür dilerim, hatalı çeviri yapmışım. İşte düzeltme: “Gençler, koltuk altı, genital bölgeler ve ayakları yıkamak için nazik bir temizleyici kullanmalıdır.”

İstem açık ve anlaşılır bir şekilde verildiği bu örnekte görüldüğü üzere robot her iki hatayı da gidermiştir. Ancak Örnek 5’te de görüleceği üzere, açık ve anlaşılır bir istem vermek her durumda robotun çeviri hatalarını düzeltmesiyle sonuçlanmayabilmektedir.

**Örnek 5**

KM	EM
Apply a <i>thick</i> moisturising cream at least twice every day.	<i>Kalın</i> bir nemlendirici kremi en az günde iki kez <i>sürün</i> .

Yukarıdaki segmentte “thick” sözcüğünün karşılığı olarak “kalın” sözcüğünün kullanılması bir “doğruluk” hatası olarak değerlendirilebilir. “Kalın bir nemlendirici krem” ifadesi okura herhangi bir anlam ifade etmeyebilir. Robota “kalın” sözcüğünü kullanmasına ilişkin aşağıdaki soru yöneltilmiştir:

<b>Kullanıcı</b>
“Kalın bir nemlendirici krem” ifadesindeki “kalın” sözcüğü Türkçede kremi nitelemek için kullanılabilir mi?
<b>ChatGPT</b>
Evet, “kalın” sözcüğü Türkçede “krem”i nitelemek için kullanılabilir. Ancak, bazen bu tür nitelermeler daha iyi anlam aktarımı sağlamak amacıyla cümlenin başına veya sonuna taşınabilir. Önerdiğiniz cümlenin anlatımını geliştirebilmek adına farklı bir ifade kullanarak çevirebilirim: “En azından günde iki kez kalın bir nemlendirici krem sürün.”
<b>Kullanıcı</b>
“Kalın krem” ne demek?
<b>ChatGPT</b>

Özür dilerim, ifadeyi yanlış anlamışım. “Kalın krem” ifadesi, kıvamı daha yoğun olan, cildi daha etkili bir şekilde nemlendiren kremleri ifade eder. Bu tür kremler genellikle daha yoğun bir yapıya sahip oldukları için “kalın krem” olarak adlandırılırlar. Doğru bir eviri sunmak adına, nerim:  
“Yoğun nemlendirici krem”

Robot ilk isteme yanıt olarak “kalın bir krem” ifadesinin Türkçede kullanıldığını belirterek cümlenin sözdizimini değiştirmiş, ancak “kalın” sözcüğünü değiştirmemiştir. Robota ikinci istemde “kalın krem” ifadesinin anlamı sorulmuş, robot ise yanıt olarak bunun doğru bir kullanım olduğunu yinelemiştir. Ancak bu kez “kalın krem”in tanımını “kıvamı daha yoğun olan, cildi daha etkili bir şekilde nemlendiren kremler” olarak vermiş ve çeviride “kalın” yerine “yoğun nemlendirici” nitelemesini kullanmıştır. Bu örnekten anlaşıldığı üzere bazı durumlarda tamamlayıcı sorular sormak ve robotun eviri kararlarını yeniden sorgulamasını istemek olumlu sonuç verebilmektedir.

Aynı segmentte görülen ikinci hata ise robotun “apply” sözcüğünün karşılığını “sürün” şeklinde vermesidir. Bu sözcük seçimini segmenti tek başına ele aldığımızda “hata” olarak değerlendirmek söz konusu olmasa da metnin devamında bir kullanım tutarsızlığı olduğu tespit edilmiştir.

KM	EM
Apply a thick moisturising cream at least twice every day.	Kalın bir nemlendirici kremi en az günde iki kez sürün.
Wash your hands before applying.	Uygulamadan önce ellerinizi yıkayın.

Bu tutarsızlığa ilişkin robota aşağıdaki soru ynelti miş ve söz konusu tutarsızlığın giderilmesi sağlanmıştır:

Kullanıcı
“Apply” sözcüğü için “sürün”, “applying” sözcüğü için ise “uygulamadan” karşılıklarını kullanmışsın. Sence bu tutarlı bir kullanım mı?
ChatGPT
Haklısınız, tutarsız bir kullanım yapmışım, özür dilerim. Düzgün bir eviri sağlamak için tutarlı bir dil kullanmam gerekiyor. Doğru eviri şu şekildedir: “Nemlendirici kremi cilde en az günde iki kez uygulayın.”

Ancak robotun fiili tutarlı kullanmasına rağmen bu kez de “thick moisturising cream” ifadesindeki “thick” sözcüğünü çıkarttığı görülmektedir. Yukarıdaki istemde yalnızca fiil kullanıma ilişkin hataya işaret edildiği, belki de istemin net olmadığı düşünülmüştür. “Thick” ve “apply” sözcüklerinin kullanımına ilişkin istemlerin halihazırda verildiği göz önünde bulundurularak ve hataların tekrarlanmayacağı öngörülerek robottan iki cümlenin çevirisini bir kez daha düzeltmesi istenmiştir:

Kullanıcı
“Apply a thick moisturising cream at least twice every day. Wash your hands before applying.” cmlmesini şoyle evirmişsın: “Kalın bir nemlendirici kremi en az günde iki kez sürün. Uygulamadan önce ellerinizi yıkayın.” “Apply” sözcüğü için “sürün”, “applying” sözcüğü için ise “uygulamadan” karşılıklarını kullanmışsın. Sence bu tutarlı bir kullanım mı?
ChatGPT
Özür dilerim, çeviride tutarsızlık olduğunu fark ettim. Doğru eviri “Apply” için “uygulayın”, “applying” için “uygulamadan” şeklinde olmalıdır. İlgili çeviriyi dzelttiğimde:

“*Kalın* bir nemlendirici kremi en az günde iki kez *uygulayın*. *Uygulamadan önce* ellerinizi yıkayın.”  
Çeviri tutarsızlığı için özür dilerim ve düzeltme için teşekkür ederim.

Yukarıdaki cümlelerde robot “to apply” (“uygulamak”) fiilinin Türkçede kullanımına ilişkin tutarlılığı sağlamıştır. Ancak bu kez daha önceden verilmiş olan “kalın” sözcüğünü değiştirme istemini göz ardı ettiği ve çevirisinde yeniden kullandığı görülmektedir. Halbuki “thick moisturising cream” ifadesi için “yoğun nemlendirici krem” karşılığını önceki çevirisinde vermiş ve hatayı düzeltmiştir. Robotun en sık vurgulanan özelliği önceki düzeltme taleplerinden çıkarım yaparak çeviriyi daha amaca uygun biçimde gerçekleştirebilmesidir. Ancak yukarıdaki durumda hatalı kullanımı, daha önceden düzeltmiş olmasına rağmen, yinelemiştir. Bu da ChatGPT’ye verilecek istemlerin karşılaşılabilecek sorunları öngörerek, mümkün olduğunca açık bir şekilde formüle edilmesi ve ChatGPT’den alınan her çıktının her seferinde bir insan uzman tarafından kontrol edilmesi gerektiğini göstermektedir.

### Örnek 6

KM	EM
<i>Bleach baths</i> (like swimming pool water) may help settle flare-ups, especially if a skin infection may be present.	<i>Ağartma banyoları</i> (yüzme havuzu suyu gibi), özellikle cilt enfeksiyonu varsa şiddetlenmeleri yatıştırmaya yardımcı olabilir.

Erek metinde “bleach bath” teriminin “ağartma banyosu” şeklinde kullanıldığı görülmüştür. Bir cilt hastalığının tedavisiyle ilgili bir metinde “ağartma” sözcüğünün kullanılması okurlar tarafından cildin renginin açılması veya beyazlatılması olarak yorumlanabilir ve yanlış anlaşılmaya neden olabilir. Bu “terminoloji” hatasına ilişkin aşağıdaki sorular yöneltilmiştir:

<b>Kullanıcı</b>
“Ağartma banyosu” ne demek?
<b>ChatGPT</b>
“Ağartma banyosu,” cilt enfeksiyonlarının veya cilt rahatsızlıklarının tedavisinde kullanılan bir yöntemdir. Bu yöntemde, suya az miktarda çamaşır suyu (sodyum hipoklorit) eklenir ve hastanın cilt veya vücut belli bir süre bu su içinde bekletilir. Ağartma banyosu, bakteri veya mikroorganizmaların öldürülmesine yardımcı olabilir ve bazı cilt sorunlarının tedavisine katkıda bulunabilir. Ağartma banyosu, genellikle doktor gözetiminde ve önerisiyle kullanılmalıdır.
<b>Kullanıcı</b>
Dermatoloji alanında yazılan Türkçe metinlerde “bleach bath” terimi için “ağartma banyosu” karşılığı mı kullanılıyor?
<b>ChatGPT</b>
Evet, genellikle Türkçe dermatoloji metinlerinde “bleach bath” terimi için “ağartma banyosu” terimi kullanılmaktadır. Bu terim, cilt enfeksiyonlarının veya cilt rahatsızlıklarının tedavisinde kullanılan bir yöntemi ifade etmek için kullanılır. Ancak, tıbbi terimlerin kullanımı zaman zaman farklılık gösterebilir, bu nedenle kesin bir uyumun her zaman sağlanması önemlidir.
<b>Kullanıcı</b>
Bana bununla ilgili güvenilir bir kaynak gösterebilir misin?
<b>ChatGPT</b>
Üzgünüm, şu an gerçek zamanlı internet taraması yapma yeteneğim yok, bu yüzden güncel ve doğrulanabilir kaynaklar sağlayamıyorum. Ancak, Türk Dermatoloji Derneği'nin ( <a href="https://www.turkder.org.tr/">https://www.turkder.org.tr/</a> ) resmi web sitesi veya Türk tıp dergilerinde dermatoloji ile ilgili makaleler, “ağartma banyosu” teriminin kullanımına dair

güvenilir kaynaklar olabilir. Eğer daha fazla bilgi arıyorsanız, Türk tıp literatüründe dermatoloji terimleri ile ilgili makalelere ve kaynaklara göz atmanızı öneririm.

“Ağartma banyosu” teriminin açıklamasını yapan robotun verdiği bilgilerle ilgili “güvenilir” kaynakları sunması istenmiştir. Robot ise internet taraması yapmadığını belirtmiş ve güvenilir bir kaynak olarak Türk Dermatoloji Derneği’nin web sitesine başvurulmasını önermiştir.

“Ağartma banyosu”nun bir “terminoloji” hatası olduğu düşünülerek koşut metin taraması yapılmış ve öncelikle robotun da güvenilir bir kaynak olarak gösterdiği (ancak web sitesi adresini yanlış verdiği) Türk Dermatoloji Derneği’nin “Atopik Egzema Bilgilendirme Broşürü”<sup>6</sup> incelenmiştir. Broşürde “ağartma banyosu” ile ilgili herhangi bir bilgiye rastlanmamıştır. Türkiye’deki hastanelerin web sitelerinde de böyle bir tedavi yöntemi önerisi bulunmamıştır. Ardından Google Akademik sayfasında tıp uzmanları tarafından yazılmış metinlerde “ağartma banyosu” tedavisine ilişkin bir bilgi olup olmadığı araştırılmıştır. Ancak bu terimin genellikle tekstil alanında yazılmış akademik metinlerde kumaşın renginin ağartılması bağlamında kullanıldığı anlaşılmıştır. Sonuç olarak robotun verdiği “Türkçe dermatoloji metinlerinde “bleach bath” terimi için “ağartma banyosu” terimi kullanılmaktadır” bilgisi doğrulanamamıştır. Görüldüğü üzere robotun çevirdiği terimin doğrulanması ve bu amaçla dermatoloji alanından koşut metinlerin taranması görevinin bir insan eyleyici tarafından yapılması gerekmektedir. Bu örnekle birlikte, robotun önerdiği karşılığın doğru olup olmadığını sorgulama ve ardından gerekli araştırmayı yapmanın insana özgü tutum ve beceriler olarak büyük önem taşıdığı bir kez daha ortaya çıkmıştır.

### Örnek 7

KM	EM
Any <i>commercial soap</i> , despite saying “moisturising” should not be used on the skin, including the hands.	Nemlendirici yazsa bile <i>ticari sabunlar</i> , eller dahil cilde kullanılmamalıdır.

Terim kullanımı bağlamında yukarıdaki örnekte yer alan “ticari sabun” ifadesine dair bir sorgulama yapılmıştır. Robotun “commercial soap” teriminin karşılığı olarak kullandığı “ticari sabun” teriminin anlamı vermesi ve Türkçede kozmetik alanında yaygın olarak kullanıp kullanılmadığını açıklaması istenmiştir:

<b>Kullanıcı</b>
“Ticari sabunlar” terimi ne anlama geliyor?
<b>ChatGPT</b>
“Ticari sabunlar,” genellikle mağazalarda satılan, üretici veya marka tarafından üretilen ve geniş çapta tüketiciye sunulan sabunları ifade eder. Bu sabunlar genellikle farklı aromalar, kokular veya özelliklerle pazarlanır ve genel olarak kişisel bakım ürünleri olarak kullanılır. “Ticari sabunlar,” ev yapımı veya doğal sabunlardan farklı olarak, genellikle seri üretimde üretilir ve ambalajlanır.
<b>Kullanıcı</b>
“Ticari sabunlar” Türkçede kozmetik alanında yaygın olarak kullanılan bir terim mi?
<b>ChatGPT</b>
Evet, “ticari sabunlar” terimi Türkçe’de kozmetik alanında yaygın olarak kullanılan bir terimdir. Bu terim, kozmetik endüstrisinde üretilen, çeşitli türlerde ve amaçlarla kullanılan sabunları ifade etmek için kullanılır. Bu sabunlar, temizlik, cilt bakımı, kokular ve diğer kişisel bakım amaçları için üretilir ve genellikle mağazalarda, kozmetik satış noktalarında veya çevrimiçi platformlarda satılır.

<sup>6</sup> Erişim adresi: [https://turkdermatoloji.org.tr/media/hasta\\_bilgilendirme/Atopik\\_Egzema.pdf](https://turkdermatoloji.org.tr/media/hasta_bilgilendirme/Atopik_Egzema.pdf)

<b>Kullanıcı</b>
Bana bir “ticari sabun” örneği verir misin?
<b>ChatGPT</b>
Tabii, işte ticari bir sabun örneği: “Bir markanın 'Aloe Vera ve Yeşil Çay Özlü Yumuşatıcı Cilt Sabunu' adlı ürünü, ticari bir sabun örneği olabilir. Bu sabun, ciltte nem sağlamak ve yumuşatmak amacıyla özel içeriklerle üretilmiştir.”

Robot, bu terimin kozmetik alanında kullanımına ilişkin soruya bunun Türkçede var olan bir kullanım olduğu yanıtını vermiştir. Örnek verilmesi istendiğinde alınan yanıtın pek de anlamlı olduğu söylenemez; çünkü herhangi bir sabunun içindeki maddeleri ve sabunun niteliklerini belirterek bunun “ticari sabun” olduğunu öne sürmüş, “cilde nem sağlamak ve yumuşatmak” gibi özelliklere sahip bir sabun türü olarak tanımlamıştır. Bir önceki örnekte de görüldüğü üzere, insan çevirmenin robotun verdiği yanıtlarla sınırlı kalmayıp sözü edilen kullanıma yönelik derinlikli bir araştırma yapması ve bunun bir terminoloji hatası olup olmadığını ayrıntılarıyla araştırması gerekmektedir.

#### 4. Sonuç gözlemleri

Yapılan inceleme sonucunda, ChatGPT’nin ücretsiz olarak erişilebilen 3.5 versiyonunun genellikle yapılan istemleri kabul etme ve sorgulamaksızın doğru sayma eğiliminde olduğu görülmüştür. Bu şartıcı bir durum değildir: bu sohbet robotu insan tarafından yönlendirildikçe daha kesin çıktılar vermek amacıyla tasarlanmıştır. Dolayısıyla robotun doğru yönlendirildiği takdirde amaca uygun çeviri çıktıları üretmesi söz konusu olabilmektedir. Fakat yanlış yönlendirildiğinde ChatGPT’den alınan çıktının da çeviri işine atfedilen amaca uygun olamayabileceği söylenebilir. Yalnızca çeviride değil, diğer alanlarda da ChatGPT’den alınan çıktılar “güvenilirliğine” ilişkin araştırmalar yürütülmektedir (bkz. Jang ve Lukasiewicz, 2023; Khademi, 2023; Shen, Chen, Backes ve Zhang, 2023). Bazı araştırmalar ChatGPT’nin gelecekte kullanıcılarına daha “güvenilir” çıktılar sunma potansiyeli olabileceğini öne sürmüştür (ör. Törnberg, 2023; Walker ve diğerleri, 2023). Ancak, tıpkı makine çevirisinde olduğu gibi, ChatGPT’den alınan çıktılarının da insan çevirmenin kontrolünü gerektirdiği açıktır. Çevirmenlerin iş yükünü azaltmaya yardımcı olan ve gitgide gelişen yapay zekâ teknolojisinin “uzman” bir insan çevirmene yarar sağlayacağı söylenebilir. Sonuç olarak, ChatGPT’den alınabilecek fayda ile insan çevirmenin çeviriye ilişkin farkındalığının ve uzmanlığının düzeyi arasında bir doğru orantı olduğu düşünülebilir.

Bu çalışmada olabildiğince detaylı bir çeviri görevi tanımı verilmesine karşın ChatGPT’nin metnin bazı segmentlerinde kaynak metin özelliklerine bağlı bir çeviri yapma eğiliminde olabildiği gözlemlenmiştir. Dolayısıyla robota geleneksel anlamda “statik”, yani tek ve bir seferlik, bir çeviri görevi tanımı vermenin istenen sonucu veremeyebileceği çıkarımı yapılabilir. ChatGPT ile çeviri çıktısına ilişkin bir diyalog kurmak ve duruma uygun anlık istemler vermek gerekebilmektedir. İnceleme sonucunda elde edilen bir başka bulgu da ChatGPT’nin hata olarak değerlendirilen bir sözcüğü ya da söz öbeğini değiştirmesi ya da yeniden çevirmesi istendiğinde, ilgili sözcük ya da söz öbeğini doğru biçimde çevirirken, cümledeki başka bir sözcük ya da söz öbeğini, hatta sözdizimini değiştirebildiğidir. Dolayısıyla her istem sonrasında çeviri metni büyük bir titizlikle kontrol etmek gerekmektedir. Bunun da insan çevirmenin her bir çıktıyı eleştirel ve analitik bir gözle değerlendirme yeteneğinin yüksek olmasını gerektirdiğini öne sürmek mümkündür.

İnceleme sonucunda ortaya çıkan bir diğer bulgu da ChatGPT’nin alana özgü terim kullanımı ya da bir metin içindeki terimlerin tutarlı kullanımı konusunda hatalar yapabildiğidir. Terim kullanımına ilişkin

istemler verildiğinde ise ortaya son derece riskli bir durum çıktı, robotun MQM'deki hata kategorilerinden biri olan "gerçeklik" ("verity") kapsamında değerlendirilebilecek hatalar yapabildiği görülmüştür. Bir başka deyişle, robot önerdiği terimin gerçek dünyada kullanılmadığı halde yaygın olarak kullanıldığı yönündeki yanlış bir bilgiyi (ör. Türk Dermatoloji Derneği'nin web sitesi adresini yanlış vermesi) kullanıcıya verebilmektedir. Kullanıcının robotun verdiği ve ilk bakışta son derece inandırıcı bir şekilde gerçekmiş gibi duran bilgileri geçerli sayması ihtimali söz konusu olabilir ve bu son derece kritik bir soruna işaret edebilir. Çevirinin etik bir eylem olarak tanımlanması bağlamında, insan çevirmenin çevirdiği metnin sorumluluğunu taşımasının önemi ortaya çıkmaktadır. ChatGPT ürettiği çeviriden ve aldığı çeviri kararlarından sorumlu tutulacağı bilinciyle hareket eden ve bunun yol açacağı sorunları üstlenen bir "insan" çevirmen değil, nihayetinde bir büyük dil modeli, bir *yapay zekâ*dır.

Yapay zekâ alanında yaşanan teknolojik gelişmeler, bugüne kadar insan çevirmeni çeviri iş akışlarının dışına tamamen itmeyi başaramamıştır ancak söz konusu iş akışlarını ve çeviri senaryolarını geri döndürülemez biçimde değiştirmekte olduğu da bir gerçektir. Bu bağlamda, insan çevirmenin sahip olduğu bilgi ve becerilerini yeni senaryolarda kullanabiliyor ve uygulayabiliyor olması gerekmektedir. Dolayısıyla, insan çevirmenlerin günümüzdeki ve gelecekteki sektörel gereksinimler göz önünde bulundurularak eğitilmesi önemlidir.

Bu çalışmanın odağında yer alan çeviri görevi tanımı ve skopos kavramları halihazırda çevirmenlik mesleğinin ve çeviri eğitiminin temelinde yer almaktadır. Bu kuramsal bilgiler ışığında insan çevirmenlerin robotlarla beraber nasıl çalışacağı konusunun çeviri eğitimine entegre edilmesinden söz edilebilir. Örneğin, öğrencilerin ChatGPT'den alınan bir çıktıda sorunları tespit edebilme, sorunlara ilişkin bir strateji belirleyebilme, çözüm üretebilme ve bu doğrultuda robotun mümkün olan en doğru istemi verebilme gibi rolleri oynaması sağlanabilir. Makine çevirisi çıktısına düzeltme yapmanın bir uzmanlık gerektirmesi gibi, sohbet robotlarıyla çalışmanın da farklı bir uzmanlığı insan çevirmenden beklediği açıktır. Bu noktada, insan çevirmenin sözü edilen alanda nasıl uzmanlaşacağı konusunda düşünülüp tartışılması ve ilgili uzmanlık çerçevesinde eğitim müfredatlarının oluşturulması gereklidir. Öncü bir saptama niteliğinde, ChatGPT gibi büyük dil modellerine dayanan sohbet robotlarının çeviri alanında kullanılması bağlamında, "istem mühendisliği" denilen yeni uzmanlık alanının çeviribilimciler tarafından çeviri alanındaki derinlikli bilimsel araştırmalar temelinde sahiplenilmesi ve geliştirilmesi önerisi getirilebilir.

Son zamanlarda ChatGPT ve benzeri yapay zekâ uygulamalarının eğitim kurumlarında kullanılmasına ilişkin çeşitli tartışmalar yürütülmektedir. Akademideki herkesin artık bu gerçekliği kabul etmesi ve "yapay zekâ okuryazarlığı" nı geliştirmesi gerektiğini savunan Brent A. Anders, yapay zekâ okuryazarlığı bağlamında 4 başlıktan söz etmektedir: "yapay zekânın artık her yerde olduğuna ilişkin farkındalık", "yapay zekâyı kullanabilme ve gücünden faydalanabilme becerisi", "öğrenciler dahil herkesin yapay zekâyı kullanabileceği bilgisi" ve "yapay zekâyı ilişkin eleştirel düşünme" (2023, s. 1). Buradan hareketle çeviri öğrencilerinin ihtiyaçları göz önünde bulundurularak bir "çeviri amaçlı ChatGPT/sohbet robotu okuryazarlığı eğitimi" nin uygulamalı çeviri dersi izlencelerine dahil edilmesi önerilebilir. Bu bağlamda, çeviri öğrencilerinin robotun ne tür çeviri hataları yapabileceğini ya da ne tür "tuzaklara" düşebileceğini öğrenebilmelerinin yanı sıra ne tür istemlerle ChatGPT'yi daha işlevsel hale getirebileceklerine ilişkin farkındalık geliştirmeleri sağlanabilir.

**Kaynakça**

- Alimen, N. ve Öner Bulut, S. (2020). Çevirinin teknolojikleşmesi bağlamında insan çevirmenin rollerini yeniden düşünmek: Çevirmen eğitiminde teknik metin yazarlığı. *Turkish Studies-Language and Literature*, 15(3), 1047–1062. doi:10.47845/TurkishStudies.45679
- Alimen, N., Öner Bulut, S. ve Karadağ, A. B. (2023). Yapay Zekâ, Dil ve Çeviri. B. Küçükcan ve B. F. Yıldırım (Ed.), *Yapay zekâ: Disiplinlerarası yaklaşımlar içinde* (s. 81-103). İstanbul: Vakıfbank Kültür Yayınları.
- Anders, B. A. (2023). Is using ChatGPT cheating, plagiarism, both, neither, or forward thinking?. *Patterns*, 4(3), 1-2. doi: 10.1016/j.patter.2023.100694
- Cadwell, P., o'Brien, S., ve Teixeira, C. S. (2018). Resistance and accommodation: factors for the (non-) adoption of machine translation among professional translators. *Perspectives*, 26(3), 301-321. doi: 10.1080/0907676X.2017.1337210
- Calvo, E. (2018). From translation briefs to quality standards: Functionalist theories in today's translation processes. *Translation & Interpreting*, 10(1), 18-32.
- Doherty, S. ve Kenny, D. (2014). The design and evaluation of a statistical machine translation syllabus for translation students. *The Interpreter and Translator Trainer*, 8(2), 295-315. doi: 10.1080/1750399X.2014.937571
- Doherty, S., Moorkens, J., Gaspari, F. ve Castilho, S. (2018). On education and training in translation quality assessment. J. Moorkens, S. Castilho, F. Gaspari ve S. Doherty (Ed.), *Translation quality assessment: From principles to practice* içinde (s. 95-106). Cham: Springer. doi: 10.1007/978-3-319-91241-7\_5
- Dorothy, K. (2022). Human and machine translation. Dorothy Kenny (Ed.), *Machine translation for everyone: Empowering users in the age of artificial intelligence* içinde (s. 23–49). Berlin: Language Science Press. doi: 10.5281/zenodo.6759976
- Flanagan, M., ve Christensen, T. P. (2014). Testing post-editing guidelines: how translation trainees interpret them and how to tailor them for translator training purposes. *The Interpreter and Translator Trainer*, 8(2), 257-275. doi: 10.1080/1750399X.2014.936111
- Jang, M., ve Lukaszewicz, T. (2023). Consistency analysis of ChatGPT. *arXiv*. doi: 10.48550/arXiv.2303.06273
- Kenny, D., ve Doherty, S. (2014). Statistical machine translation in the translation curriculum: overcoming obstacles and empowering translators. *The Interpreter and Translator Trainer*, 8(2), 276-294. doi: 10.1080/1750399X.2014.936112
- Khademi, A. (2023). Can ChatGPT and bard generate aligned assessment items? A reliability analysis against human performance. *Journal of Applied Learning & Teaching*, 6(1), 75-80. doi: 0.37074/jalt.2023.6.1.28
- Kreger, V., Aintablian, H., Diamond, L. ve Taira, R. B. (2019). Google Translate as a tool for emergency department discharge instructions? not so fast! [Ek materyal]. *Annals of Emergency Medicine*, 74(4), S5-S6. doi: 10.1016/j.annemergmed.2019.08.013
- Luo, X. (2021). Translation in the time of COVID-19. *Asia Pacific Translation and Intercultural Studies*, 8(1), 1-3. doi: 10.1080/23306343.2021.1903183
- Mahadin, D. K. ve Olimat, S. N. (2022). Jordanian translators' use of machine translation and glossary of COVID-19 terminology with reference to Arabic. *New Voices in Translation Studies*, 18(1), 25-54. Erişim adresi: <https://newvoices.arts.chula.ac.th/index.php/en/article/view/473/523>
- Massey, G. (2021). "Re-framing conceptual metaphor translation research in the age of neural machine translation: Investigating translators' added value with products and processes." *Training Language and Culture*, 5(1): 37–56. doi: 10.22363/2521-442X-2021-5-1-37-56



- Massey, G., ve Kiraly, D. (2019). The future of translator education: A dialogue. *Cultus: The Journal of Intercultural Mediation and Communication*, 12: 15–34. Erişim adresi: [http://www.cultusjournal.com/files/Archives/Cultus\\_2019\\_12-\\_2.pdf#page=21](http://www.cultusjournal.com/files/Archives/Cultus_2019_12-_2.pdf#page=21)
- Moorkens, J. (2017). Under pressure: Translation in times of austerity. *Perspectives*, 25(3), 464–477. doi: 10.1080/0907676X.2017.1285331
- Moorkens, J. (2018). What to expect from neural machine translation: A practical in-class translation evaluation exercise. *The Interpreter and Translator Trainer*, 12(4): 375–387. doi: 10.1080/1750399X.2018.1501639
- Nitzke, J., Hansen-Schirra, S. ve Canfora, C. (2019). Risk management and post-editing competence. *The Journal of Specialised Translation*, 31, 239-259. Erişim adresi: [https://jostrans.org/issue31/issue31\\_toc.php](https://jostrans.org/issue31/issue31_toc.php)
- Nord, C. (1997). *Translating as a purposeful activity: Functionalist approaches explained*. Manchester: St. Jerome.
- O'Brien, S. (2012). Translation as human–computer interaction. *Translation spaces*, 1, 101-122. doi: 10.1075/ts.1.05obr
- O'Brien, S. (2022). How to deal with errors in machine translation: Postediting. Dorothy Kenny (Ed.), *Machine translation for everyone: Empowering users in the age of artificial intelligence* içinde (s. 105-120). Berlin: Language Science Press. doi: 10.5281/zenodo.6759982
- Olohan, M. (2011). Translators and translation technology: The dance of agency. *Translation Studies* 4(3), 342–357. doi: 10.1080/14781700.2011.589656
- Öner, I. ve Öner Bulut, S. (2021). Post-editing oriented human quality evaluation of neural machine translation in translator training: A study on perceived difficulties and benefits. *transLogos Translation Studies Journal*, 4(1), 100–124. doi: 10.29228/transLogos.33
- Öner Bulut, S. ve Alimen, N. (2023). Translator education as a collaborative quest for insights into the re-positioning of the human translator (educator) in the age of machine translation: the results of a learning experiment. *The Interpreter and Translator Trainer*. 17(3), 375-392. doi: 10.1080/1750399X.2023.2237837
- Öner Bulut, S. (2019). Integrating machine translation into translator training: Towards 'human translator competence'? *transLogos Translation Studies Journal*, 2(2), 1–26. doi: 10.29228/transLogos.11
- Pekcoşkun Güner, S. ve Güner, E. S. (2023). eviri iş akışında makine çevirisi sistemleri ve sohbet robotlarının bütünlük kullanımı. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö12), 739-757. doi: 10.29000/rumelide.1330542
- Ragni, V. ve Nunes Vieira, L. (2022). What has changed with neural machine translation? A critical review of human factors. *Perspectives*, 30(1), 137-158. doi: 10.1080/0907676X.2021.1889005
- Reiss, K. (1988). Metne bağımlı çeviri stratejileri (G. Refiğ, ev.). *Metis eviri*, 3, 72-82. (Orijinal eserin yayın tarihi 1983).
- Shen, X., Chen, Z., Backes, M. ve Zhang, Y. (2023). In ChatGPT we trust? measuring and characterizing the reliability of ChatGPT. *arXiv*. doi: 10.48550/arXiv.2304.08979
- Törnberg, P. (2023). ChatGPT-4 outperforms experts and crowd workers in annotating political twitter messages with zero-shot learning. *arXiv*. doi: 10.48550/arXiv.2304.06588
- Vermeer, H. J. (2000). "Skopos and Commission in Translational Action." (A. Chesterman, ev.). L. Venuti (Ed.), *The Translation Studies Reader* içinde (s. 221–232). Londra: Routledge.
- Vermeer, H. J. (2004). Çevirinin doğası-bir zet (ř. Bahadır ve D. Dizdar, ev.). M. Rifat (Ed.), *eviri seğıisi 2: Çeviri(bilim) nedir?* içinde (s. 257-267). İstanbul: Dünya Yayıncılık. (Orijinal eserin yayın tarihi 2003).

- Vieira, L. N. ve Alonso, E. (2020). Translating perceptions and managing expectations: an analysis of management and production perspectives on machine translation. *Perspectives*, 28(2), 163-184. doi: 10.1080/0907676X.2019.1646776
- Walker, H. L., Ghani, S., Kuemmerli, C., Nebiker, C. A., Müller, B. P., Raptis, D. A. ve Staubli, S. M. (2023). Reliability of medical information provided by ChatGPT: Assessment against clinical guidelines and patient information quality instrument. *Journal of Medical Internet Research*, 25. doi:10.2196/47479
- White, J., Fu, Q., Hays, S., Sandborn, M., Olea, C., Gilbert, ... J. ve Schmidt, D. C. (2023). A prompt pattern catalog to enhance prompt engineering with ChatGPT. *arXiv*. Erişim adresi: <https://arxiv.org/pdf/2302.11382.pdf>
- Williamson, J. M. L., ve Martin, A. G. (2010). Analysis of patient information leaflets provided by a district general hospital by the Flesch and Flesch–Kincaid method. *International journal of clinical practice*, 64(13), 1824-1831. doi: 10.1111/j.1742-1241.2010.02408.x
- Yamada, M. (2023). Optimizing machine translation through prompt engineering: An investigation into ChatGPT's customizability. *arXiv*. doi: 10.48550/arXiv.2308.01391

## 95. Metinlerarasılık bağlamında çeviri: Kurt Vonnegut'ın *Mezbaha 5* adlı romanı üzerine bir uygulama<sup>1</sup>

Arzu YETİM<sup>2</sup>

**APA:** Yetim, A. (2023). Metinlerarasılık bağlamında çeviri: Kurt Vonnegut'ın *Mezbaha 5* adlı romanı üzerine bir uygulama. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (36), 1549-1560. DOI: 10.29000/rumelide.1369591.

### Öz

Metinlerarası unsurların yer aldığı edebi metinlerin çevirileri, karşılaştırma edebiyat ve çeviribilimin verilerinden yararlanılan disiplinler arası bir incelemeye olanak sağlamaktadır. Amerikalı yazar Kurt Vonnegut Jr.'ın eseri *Mezbaha 5: ya da Çocukların Haçlı Seferi, Ölümle Zoraki Dans* (1969) metinlerarası unsurlar bakımından oldukça zengindir. Romanda, edebiyat eserlerinden gazetelere, sinemadan tiyatroya, İncil'den popüler şarkılara, yazarlardan politikacılara, tarihi olaylardan güncel olaylara kadar pek çok gönderge bulunmaktadır. Metinlerarası unsurların çevirisi sorunsal özellikle postmodern romanların çevirisinde ortaya çıkmaktadır. Bu bağlamda postmodern eserlerin metinlerarasılık-çeviribilim ilişkisinin incelendiği çalışmalar için uygun kaynak oluşturduğu söylenebilir. Bu çalışmanın amacı, Kurt Vonnegut'a ait postmodern bir roman olan *Mezbaha 5*'in orijinal dili olan İngilizceden Türkçeye çevirisinde yer alan göndergelerin çevirilerini metinlerarasılık-çeviribilim ilişkisi bağlamında incelemektir. Çalışma, kaynak eserin aynı erek dilde farklı zamanlarda, farklı çevirmenler yapılan üç çevirisine odaklandığından yeniden çeviri çalışmaları kapsamına dahil edilebilir. İncelemede yer verilecek göndergeler edebi eserlere yapılan anıştırma ve göndermelerle sınırlandırılmıştır. Çalışmada eserin E Yayınları tarafından 1975 yılında basılan ve Ali Şan tarafından gerçekleştirilen Türkçe çevirisi, 2015 yılında April Yayınları tarafından basılan Algan Sezgintüredi'ye ait Türkçe çevirisi ile 2021 yılında Can Yayınları tarafından basılan ve çevirisi Hamdi Koç'a ait olan üç çeviri eser temel alınmıştır. Eserin M. Barlas Çevikus tarafından çevrilen ve Dost Kitabevi'nin 2007 yılına ait baskısı tükendiğinden çalışmada yer verilememiştir.

**Anahtar kelimeler:** Kurt Vonnegut, metinlerarasılık, çeviri, *Mezbaha 5*, karşılaştırma edebiyat

## Translation in the context of intertextuality: An application on Kurt Vonnegut's novel *Slaughterhouse 5*

### Abstract

Translations of literary texts with intertextual elements allow for an interdisciplinary study using the data of comparative literature and translation studies. American writer Kurt Vonnegut Jr.'s novel *Slaughterhouse 5: or The Children's Crusade, Forced Dance with Death* (1969) is rich in intertextual elements. There are many references in the novel from literary works, newspaper articles, movies, drama, Bible, popular songs, writers, politicians, historical events and current events as well. Translation problems related to intertextual elements arises especially during the translation of postmodern novels. In this context, postmodern works constitute a suitable source for studies

<sup>1</sup> 12-14 Ekim 2016 tarihleri arasında düzenlenen VI. Karşılaştırma Edebiyat Bilimi Kongresi'nde sunulan "Metinlerarasılık Bağlamında Çeviri Eleştirisi: Bir Uygulama" başlıklı bildirinin genişletilmesi ve düzenlemesi ile oluşturulmuştur. İncelenen eserin bildiri metninde yer almayan 2021 yılına ait çevirisi incelemeye dahil edilmiştir.

<sup>2</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Karşılaştırma Edebiyat Bölümü (Eskişehir, Türkiye), arzuyetim@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-7596-4101 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 19.08.2023-kabul tarihi: 20.10.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1369591]

examining the relationship between intertextuality and translation studies. The aim of this study is to examine the translations of the references in the translation of *Slaughterhouse 5*, from its original language English into Turkish, in the context of intertextuality-translation studies. Since the study focuses on three translations of the source work in the same target language at different times by different translators, it can be included in the scope of re-translation studies. The references to be included in the analysis are limited to allusions and references to literary works. The study is based on the Turkish translation of the work published by E Publishing in 1975 and translated by Ali Şan, translation by Algan Sezgintüredi published by April Publishing in 2015, and last one published by Can Yayınları in 2021 and translated by Hamdi Koç. The edition translated by M. Barlas Çevikus and published by Dost Publishing House in 2007, is out of print, so it could not be included in the study.

**Keywords:** Kurt Vonnegut, intertextuality, translation, *Slaughterhouse 5*, comparative literature

## 1. Giriş

Klasik dönemden günümüze pek çok eser kendinden sonraki yazarları etkilemiş ve bu eserlerin izleri yüzyıllar boyunca yeni eserlere taşınmıştır. Metinlerarasılık kuramı her metnin kendinden önceki metinlerden göndergeler taşıdığı ve kendinden sonraki metinlere de göndergeler sağlayacağı düşüncesi üzerine kurulmuştur (Aktulum, 2000, s. 18). Edebiyat tarihi boyunca metinlerarası ilişkilere bakıldığında göndermelerin, alıntılarının yanı sıra pek çok eserin yeniden yazıldığı görülmektedir.

Bir eser okunduktan sonra içindeki imgelere ve anlamlara bağlı kalarak yeni bir anlam alanı yaratılır. Yeni metnin anlamı çoğu zaman, içerisinde yer verilen metinlerarası göndergelere dayanarak çıkarılabilir. Metinlerarası göndermeleri yorumlamak için de yinelendikleri döneme, tarihsel ve toplumsal koşullara odaklanılması gerekmektedir. Yeni bir değerle, anlamla donatılan, geçmişe ait, gönderge olarak kullanılan eski yapıtlar yeniden yazıldıkları dönemin siyasal, bilimsel, sanatsal, toplumsal koşullarının ışığında yeniden okunup yorumlanmayı gerektirirler. Bir metinlerarası göndergenin yorumlanabilmesi ise önemli ölçüde okurun katılımını gerektirir (Aktulum, 2000, s. 167).

Bloom'a göre, metinler yazarların kendilerinden önceki yazarlarla çarpıştığı psişik bir savaş alanıdır. Yazar, pek de özgün olamamaktan ve kendinden önceki yazarlara tepki olarak yazmak zorunda kaldığından ötürü büyük sıkıntı duyar. Tıpkı bir oğulun kendi kişiliğine uygun biçimde değil de babasının davranışlarına tepki olarak davranmaktan duyduğu rahatsızlık gibi. Bu nedenle yazar, kendinden önceki eserleri yorumlamaya çalışır, ancak Bloom'a göre her eser, bir önceki eserin yanlış yorumlanmasıdır (misinterpretation), ve her okuma, her yorum, gerçekte önceden yazılmış olanın yanlış olarak okunmasıdır (misreading) (Osimo, 2004). Metinlerarası göndergelerin "özellikle roman alanında en somut ve önemli işlevinin 'kişilerin kişilik özelliklerinin daha iyi belirtilmesine katkıda bulunmak' olduğu" söylenebilir (a.g.e., 167). Bir roman kişisi, klişeleşmiş bir figürü kendine örnek alarak yaptığı göndermelerle metinlerarası göndergenin anlamının açığa çıkmasını kolaylaştırır.

Metinlerarası unsurların yer aldığı edebi metinlerin çevirileri, karşılaştırmalı edebiyat ve çeviribilimin verilerinden yararlanan disiplinlerarası bir incelemeye olanak sağlamaktadır. Sabziyeva'nın da belirttiği gibi, çeviri sürecinde metinlerarası unsurların orijinal metne eşdeğer çevrilmesi ve okurda eşdeğer izlenim bırakması amaçlanmaktadır. Metnin algılanması için çevirmenin derin ansiklopedik bilgiye sahip olması, bilişselliği gerekmektedir, çünkü metni ana dilinde okuyan okurlar için bile metinlerarası unsurların tanınması ve algılanması zordur (Sabziyeva, 2020, s. 97-101). Günümüzde pek çok kuramcı metinlerarasılık ve çeviribilimi bütünleştiren bir anlayış benimsemektedir. Even-Zohar,

orijinal metin/ çeviri metin dikotomisinin, çeviri/ erek kültür olarak değiştiğini vurgulamaktadır (Klimovich, 2014, s. 256). Venuti'ye göre, çeviri metinlerarasılık açısından eşsiz bir alan yaratmaktadır. Çeviri edimi bünyesinde üç metinlerarası ilişki barındırır: 1. yabancı dildeki metin ve diğer metinler arasındaki ilişki, 2. yabancı dildeki metin ve çevirisi arasındaki metinlerarası ilişki- ki bu ilişki eşdeğerlik kavramı ile değerlendirilir, 3. çeviri ve diğer metinler arasındaki ilişki. Çevirmen açısından bakıldığında tüm bu metinlerarası ilişkiler karmaşık ancak bütünsel bir biçimdedir (Venuti, 2009, s. 158). “Çeviri hem görünüşte hem de özünde metinlerarasılık özelliği taşır. Çevirinin kendisinin bir metinlerarasılık etkinliği olduğu söylenebilir” (Yong ve Yi, 2020, s. 1107). Bahtin'in çok seslilik kuramına işaret eden Schäffner, yazarların eserlerini kendi toplumlarından ve kültürlerinden çok sayıda sesi üzerine kurduklarını hatırlatır. Böylesi seslere kültürlerarası bir boyutun eklenmesi ise çeviri yoluyla olmaktadır. Çeviri, diller ve kültürler arası söylemsel ilişkiler kurarak dilin geliştirilmesine ve geliştirilmesine katkıda bulunur (Schäffner, 2012, s. 361).

Metinlerarasılığın çeviribilim açısından incelenmesi her iki alanın da gelişimi açısından önem taşımaktadır. Alawi'nin vurguladığı gibi metinlerarası unsurların çevirisi üzerine düşünmek çeviri eylemini daha yaratıcı, anlaşılır ve ulaşılabilir kılar (Alawi, 2010, s. 2451). Hiçbir metnin orijinal olmadığı, her metnin kendinden önceki metinlerin yeniden düzenlenmesi olduğu kabul edilirse çevirmenler açısından metinlerarasılığın bilincinde olmanın önemi anlaşılabilir. André Lefevere, “Çeviri, elbette ki, kaynak metnin bir yeniden yazmasıdır” der (Lefevere, 1992, s. VII). Yeniden yazım bağlamında değerlendirildiğinde kaynak metin ve erek metin arasındaki ilişki kendi içerisinde halihazırda metinlerarası bir ilişkidir. Dolayısıyla kaynak metin metinlerarası göndergeler barındırıyorsa bu göndergelerin çevirisi metinlerarası ilişki içinde metinlerarası bir ilişki oluşturmaktadır.

Metinlerarası unsurların bulunduğu metinlerin çevirisi daha zorlayıcı olabilmektedir. Çevirmen kaynak metni tam olarak anlamalı, kaynak metin ve erek metin arasında aracı rolünü üstlenmelidir (Yong ve Yi, 2020, s. 1107). Erek metindeki göndergeler okur tarafından anlaşılabilir. “Metinlerarasılık, çevirilerin üretimi ve alımlanması için merkezi bir öneme sahiptir. Ancak çoğu yabancı metinlerarası unsuru herhangi bir bütünlükle çevirme olanağı veya kesinlik neredeyse hiç olmayacak kadar sınırlıdır. Sonuç olarak, bu metinler erek dilde genellikle benzer ama nihayetinde farklı metinlerarası ilişkilerle değiştirilir” (Venuti, 2009, s. 157). Venuti'ye göre çevirmen kadar okurun da metinlerarasılık konusunda farkındalığı olması önem taşımaktadır: “Metinlerarasılık araştırması hem okurların kısmen yabancı metinden bağımsız olan çevirileri çeviri olarak okuma yöntemlerini geliştirmelerini hem de çevirmenlerin uygulamalarındaki yorumsal hareketleri ve sözel seçimleri arasındaki bağlantıyı keşfetmelerini sağlayacak kuramsal bir bireysel farkındalık geliştirmelerini gerektirir” (Venuti, 2009, s. 158). Dolayısıyla, metinlerarası unsurların çevirisinde, çevirmen ve okurun alımlama ve yorumlamasının göz ardı edilmesi mümkün değildir. Çeviri bir yorum ve yeniden yazım süreci olduğundan özgün metnin tam eşdeğeri olmasını beklemek çeviri ediminin doğası ile ters düşmektedir.

Göndergelerin olduğu gibi çevrilmesi ya da ek notlarla açıklanmaya çalışılması okur açısından rahatsız edici olabilir. Bu nedenle çevirmenin metne uygun bir yöntem belirlemesi önem taşımaktadır (Salo-ojo, 2004, s. 5). Sözü edilen nedenlerle düz metin çevirisinden daha zorlayıcı ve uzmanlık gerektiren metinlerarası unsurların çevirisi sorunsal özellikle postmodern romanların çevirisinde ortaya çıkmaktadır. Bu açıdan bakıldığında postmodern eserlerin metinlerarasılık-çeviribilim ilişkisinin incelendiği çalışmalar için uygun kaynak oluşturduğu söylenebilir.

Bu çalışmada, Kurt Vonnegut'a ait postmodern bir roman olan *Mezbaha 5*'in orijinal dili olan İngilizceden Türkçeye çevirisinde yer alan göndergelerin çevirileri metinlerarasılık-çeviribilim ilişkisi bağlamında incelenecektir. Çalışma, kaynak eserin aynı erek dilde farklı zamanlarda, farklı çevirmenler yapılan üç çevirisine odaklandığından yeniden çeviri çalışmaları kapsamına dahil edilebilir. Yeniden çeviri, genel olarak daha önceden çevrilmiş olan bir yapıtın aynı dilde, aynı zaman dilimi içerisinde ya da farklı dönemlerde yeniden çevrilmesi olarak tanımlanmaktadır. "Yeniden çeviriler değişiktirler çünkü çevrildikleri zamanlar farklıdır" (Gambier, 1994, s. 413; Akt. Taş, 2015, s. 13). Yeniden çeviri çalışmaları 1990'lı yıllarda, kaynak metin ile erek kültürdeki yeniden çevrilmiş metinlerin dilsel özelliklerinin kıyaslanması ve farklılıkların açıklanması düşüncesini yabancılaştırma/yerileştirme, gelişim/ilerleme, kaynak/erek odaklı çeviri gibi kavramlarla ilişkilendirerek açıklama çabasıdır (Taş, 2015, s. 11). Yeniden çeviri çalışmalarında, çeviriler arasındaki zaman farkı, çevirmenin yenilik getirme isteği, erek dilde ve kültürde güncelleme ihtiyacı gibi etmenlerin belirleyici olduğu söylenebilir.

İncelemede yer verilecek göndergeler edebi eserlere yapılan anıştırma ve göndermelerle sınırlandırılmıştır. Çalışmada eserin E Yayınları tarafından 1975 yılında basılan ve Ali Şan tarafından gerçekleştirilen Türkçe çevirisi, 2015 yılında April yayınları tarafından basılan Algan Sezgintüredi'ye ait Türkçe çevirisi ile 2021 yılında Can Yayınları tarafından basılan ve çevirisi Hamdi Koç'a ait olan üç çeviri eser temel alınmıştır. Eserin M. Barlas Çevikus tarafından çevrilen ve Dost Kitabevi'nin 2007 yılına ait baskısı tükendiğinden çalışmada yer verilememiştir.

## 2. Kurt Vonnegut ve *Mezbaha 5*

Amerikalı yazar Kurt Vonnegut Jr.'ın eseri *Mezbaha 5*: ya da *Çocukların Haçlı Seferi, Ölümle Zoraki Dans* (Slaughterhouse-Five: or the Children's Crusade, A Duty Dance with Death), postmodern bir hiciv romanı olarak nitelendirilmektedir. Romanın başkarakteri Billy Pilgrim bir Amerikan askeridir. II. Dünya Savaşı'nda Dresden'in bombalanışı sırasında bir mezbahada kapalı kalmıştır. Bu sayede bombardımandan sağ kurtulur ancak yaşadıkları nedeniyle zaman algısı karışır. Roman, Tralfamador adlı bir gezegenden gelenler tarafından kaçırıldığını ve zamanda yolculuk ettiğini düşünen Billy'nin parçalanmış yaşantısını konu edinir. Vonnegut'un en ünlü romanı olan *Mezbaha 5*, aynı zamanda otobiyografik özellikler barındırmaktadır. Vonnegut'un kendisi de Dresden bombardımanına şahit olmuştur.

İlk kez 1969 yılında yayımlanan roman metinlerarası unsurlar bakımından oldukça zengindir. Romanda, edebiyat eserlerinden gazetelere, sinemadan tiyatroya, İncil'den popüler şarkılara, yazarlardan politikacılara, tarihi olaylardan güncel olaylara kadar pek çok gönderge bulunmaktadır. Jadwe'nin de belirttiği gibi *Mezbaha 5* homojen bir anlatı olmadığından tüm bu metinlerarası unsurların tek bir metinsel paradigma oluşturmadığı görülmektedir. Anlatım olarak *Mezbaha 5* otobiyografi ve kurgunun paralel olarak yer aldığı bir romandır. Bu açıdan bakıldığında otobiyografik bölüm ve kurgu bölümde kullanılan metinlerarası unsurların amaçlarını da farklı olduğu anlaşılmaktadır (Jadwe, 2009, s. 34). Kurgu bölümdeki metinlerarası göndergeler Billy karakterine ve onun dünyasına yönelikken, otobiyografik olarak tanımlanabilecek bölümde alıntılar gerçek yaşam ile kurgu arasında bağlar kurmaya yöneliktir. Jadwe'ye göre, Vonnegut bu bölümde yer verdiği metinlerarası unsurlarla okuyucuyu yazma sürecine dahil etmekte, kendisinin Dresden ve savaş üzerine yazarken yaşadığı duygu durumunu okura da yaşatmaktadır ( a.g.e, 35).

### 3. Mezbaha 5 çevirilerinde metinlerarası unsurları çevirisi

Romanda yer alan ilk edebi gönderge, Goethe'ye yöneliktir. Bu alıntı romanda belirtilmemekle birlikte Goethe'nin otobiyografisinden alınmıştır. Goethe'nin, Yedi Yıl Savaşı'nda harabeye çevrilen Dresden'i ziyaret ettiği zaman söyledikleri, Vonnegut, tarafından Dresden'in İkinci Dünya Savaşı sırasında bombalanması ile özdeşleştirilmiştir.

The devastation of Dresden was boundless. When Goethe as a young student visited the city, he still found sad ruins 'Von der Kuppel der Frauenkirche sah ich diese leidigen Trümmer zwischen die schon städtische Ordnung hineingesät; da rühmte mir der Küster die Kunst des Baumeisters, welcher Kirche und Kuppel auf einen so unerwünschten Fall schon eingerichtet und bombenfest erbaut hatte. Der gute Sakristan deutete mir alsdann auf Ruinen nach allen Seiten und sagte bedenklich lakonisch: Das hat her Feind gethan!' (Vonnegut, 1999, s. 10).

Görüldüğü gibi Vonnegut, Goethe'nin sözlerini Almanca orijinali ile alıntılanmıştır. Bazı eleştirmenler yazarın Almanyayı kasıtlı olarak kullandığını, okurda Almanın Nazileri çağrıştıran etkisini kullanarak rahatsızlık yaratmaya çalıştığı yorumunu yapmaktadır. Savaşın yıkıcı yönünü gösteren bu alıntı 'düşmanın' dili ile verilerek bir zekat yaratıldığı söylenebilir. Eserin her iki çevirisinde de bu bölüm bütünüyle Türkçeye çevrilmiştir.

DRESDEN KORKUNÇ BİR BİÇİMDE YAKILIP YIKILDI. GOETHE, GENÇ BİR ÖĞRENCİYKEN ŞEHİRİ ZİYARET ETTİĞİNDE, HÂLÂ GÖRÜLEN ACINACAK HALDEKİ YIKINTILARLA KARŞILAŞTI:

«FRAUENKİRCHENİN KUBBESİNDEN ŞEHİRİN O CANIM DÜZENİNİN ORTASINA SERPİŞTİRİLMİŞ, ACINACAK HALDEKİ YIKINTILARI GÖRÜYORDUM; BU ARADA KİLİSE HADEMESİ, KİLİSEYİ VE KUBBESİNİ HİÇ İSTENMEYECEK BİR FELAKETE KARŞI KORUMAYI AKIL EDEBİLEN VE BUNLARI MERMİLERİN YIKAMAYACAĞI BİR SAĞLAMLIKTA YAPAN MİMARIN YETENEĞİNİ ÖVÜYORDU, İYİ YÜREKLİ HADEME HER YANDAKİ YIKINTILARI BANA GÖSTEREREK, DÜŞÜNCELİ DÜŞÜNCELİ ŞU SÖZLERİ SÖYLEDİ: 'İŞTE, DÜŞMANIN YAPTIĞI!'» (Vonnegut, 1975, s. 32-33).

"Dresden mahvolmuştu. Goethe öğrenciliği sırasında kenti ziyarete gittiğinde dahi acıklı harabelerle karşılaşmıştı: Frauenkirche'nin kubbesinden güzelim kent düzeni arasında korkunç harabeler gördüm: bu arada zangoç bana, bu kilise ve çatıyı bombardımana dayanıklı inşa eden üstadın sanatını övüyordu. Darken çevremizi saran harabeleri işaret etti ve düşünceli bir vurguyla, "Bunları yapan, düşmandı," dedi (Vonnegut, 2015, s. 26-27).

*Dresden'in yıkımı sınırsızdı. Goethe genç bir öğrenciyken şehri ziyaret ettiğinde hala hüznü harabeler olduğunu gördü: „Von der Kuppel der Frauenkirche sah ich diese leidigen Trümmer zwischen die schon städtische Ordnung hineingesät; da rühmte mir der Küster die Kunst des Baumeisters, welcher Kirche und Kuppel auf einen so unerwünschten Fall schon eingerichtet und bombenfest erbaut hatte. Der gute Sakristan deutete mir alsdann auf Ruinen nach allen Seiten und sagte bedenklich lakonisch: Das hat her Feind gethan!“ (Vonnegut, 2021, s. 27).*

İlk iki çeviride alıntının tamamen Türkçeye çevrilmesi Türk okurların metni anlamasını kolaylaştırmış ancak Vonnegut'ın Almanca sözlerle vermek istediği etkiyi aktaramamıştır. Hamdi Koç ise Goethe'ye ait Almanca ifadeyi eserin orijinalinde olduğu gibi aktarmıştır. Ali Şan'nın çevirisinde bu ve bundan sonra metinde yer alan tüm göndermelerin büyük harfle yazılmış olması dikkat çekicidir.

Vonnegut'ın göndermede bulunduğu bir diğer yazar Theodore Roethke'dir. Roethke'nin *Words for the Wind* (Rüzgâr İçin Sözler) adlı kitabından "The Waking" (Uyanış) adlı şiire gönderme yapılmaktadır. Romanda Billy uçak yolculuğu sırasında okumak için yanına aldığı iki kitaptan söz eder, bunlardan ilki Roethke'nin kitabıdır:

I had two books with me, which I'd meant to read on the plane. One was Words for the Wind, by Theodore Roethke, and this is what I found in there:

**I wake to sleep, and take my waking slow.**

I feel my fate in what I cannot fear.

I learn by going where I have to go. (Vonnegut, 1999, s. 11).

Kitaptan seçilen şiir, Billy'nin zaman içinde yaptığı yolculukları ima etmek için kullanılmıştır. Billy de uyuyup uyanmak gibi şimdiki zamanda, gelecekte veya geçmişte olabilmektedir. Alıntının Türkçe çevirisi bütün olarak bakıldığında kaynak metin ile eşdeğerlik taşımaktadır.

Yolda okumak niyetiyle iki kitap almıştım.

Biri, Theodore Roethke'nin RÜZGARA SAVRULAN

SÖZLER'iydi ve içinde şunları buldum:

UYKUYA UYANIYORUM, **UYANDIRMADAN**

**UYANIŞ!**,

KORKTUĞUMUN İÇİNDE YOKLUYORUM

Y A Z G I M I.

GİDEREK ÖĞRENİYORUM GİTMEM

GEREKEN YERİ (Vonnegut, 1975, s. 35).

Göndergenin çevirisinde sorunlu olan bir nokta “take my waking slow” dizesinin “uyandırmadan uyanış” şeklinde çevrilmiş olmasıdır. Daha eşdeğer bir çeviri “yavaş yavaş uyanıyorum” ya da “uyanmaya acele etmiyorum” olarak düşünülebilir. Sezgintüredi'nin çevirisinde “uyanışımı yavaştan alıyorum”, Koç'un ise “uyanışımı ağırdan alıyorum”, ifadelerini kullanarak edimsel eşdeğerliği yakaladığı görülmektedir.

Uçakta okumak üzere iki kitap almıştım yanıma. Biri, Theodore Roethke'nin *Rüzgar İçin Sözler*'iydi. Şunu buldum içinde:

*Uykuya uyanıyor ve **uyanışımı yavaştan alıyorum***

*Korkmayacağım şeyde kaderimi yokluyorum.*

*Gitemem gereken yeri, giderek öğreniyorum.* (Vonnegut, 2015, s. 29).

Yanımda iki kitap vardı, uçakta okurum diyordum. Biri, Rüzgara Kelimeler'di, Theodor Roethke'nin. Bu dizeleri o kitapta buldum:

*Uykuya uyanıyorum, **uyanışımı ağırdan alıyorum.***

*Kaderimi seziyorum korkmadığım şeyin içinde.*

*Git gide gitmem gereken yeri buluyorum.* (Vonnegut, 2021, s. 30).

Billy'nin uçakta okumak için yanına aldığı diğer kitap ise Erika Ostrovsky'nin *Céline and his Vision* adlı romanıdır. Vonnegut'ın kendi karakteri Billy ve Ostrovsky'nin karakteri Céline arasında kurmak istediği benzerlik Türkçe çeviride de hissedilmektedir. Billy ve Céline savaşta aldıkları fiziksel ve psikolojik hasarla zaman ve ölüm konularına takılıp kalmış iki karakterdir. Erika Ostrovsky, yazar Louis Ferdinand Céline'nin yaşamından etkilenerek yazdığı romanında, I. Dünya Savaşı sırasında başından yaralanan Céline adlı bir Fransız askeri anlatmaktadır.

My other book was Erika Ostrovsky's *Céline and His Vision*. Céline was a brave French soldier in the First World War-until his skull was cracked. After that he couldn't sleep, and there were noises in his head. He became a doctor, and he treated poor people in the daytime, and he wrote grotesque novels all night. No art is possible without a dance with death, he wrote. The truth is death, he wrote. I've fought nicely against it as long as I could... danced with it, festooned it, waltzed it around... decorated it with streamers, titillated it...



Time obsessed him. Miss Ostrovsky reminded me of the amazing scene in Death on the Installment Plan where Céline wants to stop the bustling of a street crowd. He screams on paper, "Make them stop... don't let them move anymore at all... There, make them freeze... once and for all! ... So that they won't disappear anymore!" (Vonnegut, 1999, s. 11).

Öteki kitabım Erika Ostrovsky'nin CELİNE VE SEZGİSİ'ydi. Celine Birinci Dünya Savaşında kafası kırılana dek yiğit bir Fransız askeri olmuştu. Bu olaydan sonra uyku uyuyamadı ve kafasının içi gürültüyle çınladı durdu. Doktor oldu, gündüzleri yoksullara baktı ve geceleri garip romanlar yazdı, ölümle dans etmeden sanat manat yapılamaz, diye yazıyordu. GERÇEK ÖLÜMDÜR, diyordu. ONA KARŞI EFENDİCE SAVAŞTIM, ELİMDEN GELDİĞİ KADAR... EĞLENDİM, ONUNLA KAFA ÇEKTİM, DANSETTİM, İŞTAHLANDIRDIM MÜMKÜN OLDUĞUNCA!... SÜSLEDİM, GIDIKLADIM?... Zaman kafasını kurcahyordu. Miss Ostrovsky KREDİLİ ÖLÜM (Mort à Credit) de, Celine'nin caddeleri kalabalığın hareketinin durmasını dilediği şaşırtıcı bölümü hatırlatıyordu.

Celine, kâğıt üzerinde haykırıyordu: DURSUNLAR,. HİÇ KIPIRDAMASINLAR ARTIK! ŞÖYLE BİR YERLEŞSİNLER!.. HİÇ KIPIRDAMAMAK ÜZERE!.. BİR DAHA GÖRÜLMESİN GİTTİKLERİ (Vonnegut, 1975, s. 36).

Yanıma aldığım diğer kitap, Erika Ostrovsky'nin Céline and His Vision'ıydı. Céline, Birinci Dünya savaşı sırasında kafası çatlayana dek cesurane çarpışmış bir askerdi. Sonrasında uykusuzluğa yakalandı; kafasının içinde sesler vardı. Doktor oldu; gündüzleri fukaraya baktı ve geceleri grotesk romanlar yazdı. Ölümle dans etmeden sanat imkânsızdır, diye yazdı.

Hakikat, ölümdür, diyordu. Elimden geldiğince mücadele ettim kendisiyle (...) dans ettim ölümle; bezedim, süzülüm etrafında ölümün (...) flamlarla süsledim, gıdıkladım ölümü...

Zamana saplantılıydı. Miss Ostrovsky bana, Death on the Installment Plan'de Céline'in sokaktaki kalabalığın hayhuyunu susturmak istediği sahneyi hatırlattı. Kağıt üstünde şöyle haykırıyordu Céline: *Dursunlar (...) Hiç kııldamasınlar bir daha (...) İşte böyle; donuversin hepsi (...) Hepsi birden! (...) Ki bir daha kaybolmasınlar!* (Vonnegut, 2015, s. 29).

Öbür kitabım, Erika Ostrovsky'nin *Céline ve Hayat Görüşü*'ydü. Céline, Birinci Dünya Savaş'ında sırasında cesur bir Fransız askeriydi- ta ki kafası kırılana kadar. Ondan sonra uyuyamaz oldu, kafasında hep sesler vardı. Doktor oldu, gündüzleyn fakirlere, gece boyu grotesk romanlar yazdı. Ölümle dans etmeden sanat yapmak mümkün değildir, diye yazdı.

*Gerçek ölümdür*, diye yazdı. Ölüme karşı elimden geldiği sürece mücadele verdim ... ölümle dans ettim, ölümü başıma tac ettim, döne döne oynadım ölümle... ölümü kurdelelerle süsledim, okşadım...

Zamanı kafaya takmıştı. Miss Ostrovsky bana, Taksitle Ölüm'deki o muazzam sahneyi hatırlattı, hani Céline sokaktaki kalabalığın koşuşturmasını durdurmak ister ya. Kağıt üstünde haykırır, *Durdur şunları ... artık hareket etmesinler... Hadi dondur şunları ... ilelebet ... Ki artık yok olmaları gerekmesin!* (Vonnegut, 2021, s. 30).

Görüldüğü gibi Céline ile ilgili alıntıda her üç çevirmen de bazı farklarla eşdeğerliği sağlamıştır. Şan'ın çevirisinde Ostrovsky'nin eserinin adını "Céline ve Sezgisi" olarak Türkçeye çevirdiği ve Céline'in eserinin İngilizce çevirisi olan ve kaynak metinde yer alan "Death on the Installment Plan" başlığını değil, eserin Fransızca orijinal adı olan "Mort à Credit"i kullanmayı tercih ettiği görülmektedir. Sezgintüredi, hem Ostrovsky'nin hem de Céline'in eserlerinin başlıklarını kaynak metinde yer aldığı şekliyle İngilizce olarak yer vermiştir. Koç ise çevirisinde, Ostrovsky'nin eserinin adını *Céline ve Hayat Görüşü*, Céline'in eserini ise *Taksitle Ölüm* olarak Türkçeye çevirmeyi tercih etmiştir.

Romanda alıntılanan bir sonraki kitap, kaldığı otel odasında Billy'nin eline geçen İncil'dir. İncil'den yapılan alıntıda da yıkım vurgulanmaktadır, Vonnegut'ın Sodom ve Gomora'nın helak edilmesi öyküsüne yine İkinci Dünya Savaşı ile ilişkilendirmek amacıyla yer verdiği düşünülebilir.

I looked through the Gideon Bible in my motel room for tales of great destruction. The sun was risen upon the Earth when Lot entered into Zoar, I read. Then the Lord rained upon Sodom and upon Gomorrah brimstone and fire from the Lord out of Heaven; and He overthrew those cities, and all the plain, and all the inhabitants of the cities, and that which grew upon the ground. So it goes.

Those were vile people in both those cities, as is well known. The world was better off without them. And Lot's wife, of course, was told not to look back where all those people and their homes had been. But she did look back, and I love her for that, because it was so human.

She was turned to a pillar of salt. So it goes.

People aren't supposed to look back. I'm certainly not going to do it anymore.

I've finished my war book now. The next one I write is going to be fun.

**This one is a failure, and had to be, since it was written by a pillar of salt.** (Vonnegut, 1999, s. 11-12).

Billy, Sodom ve Gomora'nın yok oluşuna şahit olan Lut'un karısı ile kendisini özdeşleştirmektedir. Billy de Dresden'in yok oluşuna şahit olmuştur. Lut'un karısı gibi yok olan şehre dönüp bakmaması, yani geçmişe dönüp bakmaması gerektiğini düşünür.

Büyük yıkım öyküleri peşinde motel odasındaki Kutsal Kitap'ı karıştırdım durdum. VE LUT, TSOAR'A GELDİĞİ ZAMAN, GÜNEŞ YER ÜZERİNE DOĞMUŞTU. VE RAB, SODOM ÜZERİNE VE GOMORRA ÜZERİNE GÖKLERDEN KÜKÜRT VE ATEŞ YAĞDIRDI. O ŞEHİRLERİ,

BÜTÜN OVAYI VE ŞEHİRLERDE OTURANLARIN HEPSİN! VE TOPRAĞIN BİTKİLERİN! YOK ETTİ. Hayat bu.

İki şehrin halkı ahlaksız kişilerdi, bu iyi bilinir. Onlardan kurtulan yeryüzü çok daha iyidir. Ve Lut'un karısı, bilinir ki dönüp bu insanlara ve yıkık evlerine bakmama emrini aldı. Ama kadın başını arkaya çevirdi, onu bundan ötürü seviyorum çünkü yaptığı öyle insancaydı ki. Bu nedenle de tuzdan bir heykele döndürüldü.' Hayat bu.

Geriye bakmak yapılacak şey mi? Bir daha bunu kesinlikle tekrarlamayacağım. Şimdi savaşla ilgili kitabımı bitirdim. Bundan sonra yazacağım daha eğlendirici olacak, **Bu başarısız; önceden biliniyordu, tuzdan bir heykelin eseri olduğuna göre** (Vonnegut, 1975, s. 37).

Motel odamda büyük yıkım öyküleri için İncil'e bakmıştım: Lut, Soar'a vardığında güneş doğmuştu. Rab, Sodom ve Gomora'nın üzerine gökten ateşli kükürt yağdırdı. Bu kentleri, bütün ovayı, oradaki insanların hepsini ve bütün bitkileri yok etti.

Gayet iyi bilindiği üzere her iki kentin sakinleri, ahlaksız kimselerdi. Dünya onlarsız çok daha iyiydi.

Tabii Lut'un karısına tüm bu insanların ve evlerin bulunduğu tarafa, ardına bakmaması söylenmişti. Ama bakmıştı arkasına; bu yüzden bayılıyorum ona; yaptığı son derece insaniydi.

Böylece bir tuz sütununa dönüştürüldü. Falan filan.

Ardına bakmamalı insan. Kesinlikle bakmayacağım artık.

Savaş kitabımı bitirdim. Yazacağım yeni kitap eğlenceli olacak.

**Bu kitapsa bir fiyasko ve fiyaskoluğa mecbur çünkü bir tuz sütununun kaleminden çıktı** (Vonnegut, 2015, s. 29-30).

Motel odamdaki Gideon İncil'ine göz gezdirip büyük yıkım hikayeleri aradım. *Lut So-ar'a girdiği zaman güneş dünya üzerinde yükseldi,* diye okudum. *Sonra Tanrı Sodom'a ve Gomora'ya gökten kükürt ve ateş yağdırdı; bu şehirleri yerle bir etti ve bütün ovayı ve o şehirlerin halkını ve yerde yetişen her şeyi.*

Oluyor işte.

Her iki şehrin halkının da içleri kötüydü. Herkesin malumu olduğu üzere. Dünya onlarsız daha iyi bir yerdi.

Lut'un karısına, tabii, bütün o insanların evlerinin bulunduğu yer kastedilerek geriye bakmaması söylendi. Ama kadın tuttu, geriye baktı, onu bu yüzden seviyorum, çünkü çok insanca.

Derken kadın tuz sütununa dönüştürüldü. Oluyor işte.

İnsanlar geriye baksın istenmiyor. Elbette bir daha ben de bakmayacağım.

Savaş kitabımı artık bitirdim. Bundan sonra yazacağım kitap eğlenceli olacak.

**Bu kitap iyi olmadı, iyi olmamaya mecburdu, çünkü bir tuz sütunu tarafından yazıldı**  
(Vonnegut, 2021, s. 31).

Billy, Lut'un karısı gibi arkasına baktığı için kendisinin de bir tuz sütununa dönüştüğünü ima etmektedir. Şan'ın çevirisinde yer alan "Bu başarısız; önceden biliniyordu, tuzdan bir heykelin eseri olduğuna göre" ifadesi yazarın ima etmek istediği düşünceyi tam olarak yansıtamamıştır. Sezgintüredi ise erek cümleyi "Bu kitapsa bir fiyasko ve fiyaskoluğa mecbur çünkü bir tuz sütununun kaleminden çıktı" şeklinde çevirmiştir. Sezgintüredi'nin ifadesinin de yeterince anlaşılır olmadığı görülmektedir. Bu durum metinlerarası göndermelerin çevirisinin ne denli zor olduğunu örneklendirmektedir. Öte yandan, Koç'un "Bu kitap iyi olmadı, iyi olmamaya mecburdu, çünkü bir tuz sütunu tarafından yazıldı" ifadesinin eserdeki metaforik kullanımı yansıtmaya yakın olduğu görülmektedir.

Romanda, Billy'nin kendisinin seçtiği veya tesadüfen karşısına çıkan tüm kitapların bir biçimde savaşıla ilgili olduğu dikkat çekmektedir. Billy'nin bir bekleme odasında bulduğu kitap gerçek bir olaya dayanan *Er Slovik'in İdamı* adlı kitaptır. Vonnegut'ın eserinde yer verdiği göndermelerle savaş karşıtı görüşlerini yansıttığı görülmektedir:

Billy sat down in a waiting room. He wasn't a widower yet. He sensed something hard under the cushion of his overstuffed chair. He dug it out, discovered that it was a book, *The Execution of Private Slovik*, by William Bradford Huie. It was a true account of the death before an American fixing squad of private Eddie D. Slovik, 36896415, the only American soldier to be shot **for cowardice** since the Civil War. So it goes.

Billy read the opinion of a staff judge advocate who reviewed Slovik's case, which ended like this: He has directly challenged the authority of the government, and future discipline depends upon a resolute reply to this challenge. If the death penalty is ever to be imposed for desertion, it should be imposed in this case, not as a punitive measure nor as retribution, but to maintain that discipline upon which alone an army can succeed against the enemy. There was no recommendation for clemency in the case and none is here recommended. So it goes (Vonnegut, 1999, s. 21).

Billy gidip bir bekleme odasında oturdu. Daha dul kalmamıştı, iskemlesinin fazlaca şişkin yastığı altında sert bir şey hissetti. Bulduğunu çıkardı, William Bradford Huie'nin ER SLOVİK'İN KURŞUNA DİZİLİŞİ adlı kitabı olduğunu gördü. İkinci sınıf er, 36896415 Eddie D. Slovik'in, **İÇ SAVAŞTAN BU YANA KAÇTIĞI İÇİN** kurşuna dizilen tek Amerikan askerinin gerçek hikâyesi. Hayat bu.

Slovik dâvasını yeniden gözden geçiren bir askeri yargıcın görüşünü öğrendi. Adamın sözleri şöyle son buluyordu: HÜKÜMET OTORİTESİNE AÇIKÇA MEYDAN OKUDU, HER TÜRLÜ DİSİPLİNİN KADERİ BÖYLESİ BİR KIŞKIRTI KARŞISINDA GÖSTERİLEN SERTLİĞE BAĞLIDIR. SAVAŞTAN KAÇILDIĞI İÇİN ŞİMDİYE DEK HİÇ ÖLÜM CEZASI VERİLMEDİYSE BİLE, BU DURUMDA VERİLMESİ GEREKİYOR, CEZALANDIRMA YÖNÜNDEN DEĞİL, BİR ORDUNUN DÜŞMANI YENMESİNİ SAĞLAYAN DİSİPLİNİ YERLİ YERİNDE TUTMAK İÇİN. YARGILAMA SIRASINDA HAFİFLETİCİ SEBEPLER ÖNE SÜRÜLMEDİ, BİZ DE AYNI ŞEYİ DÜŞÜNÜYÜZ. Hayat bu. (Vonnegut, 1975, s. 65-66).

Bekleme odasında oturuyordu Billy. Dul değildi henüz. Dolgusu bol koltuk minderinin altında sert bir şey hissetti. Kaldırdı, baktı ve William Bradford Huie'nin yazdığı *Er Slovik'in İdamı* adlı kitabı buldu. Kitap, **İÇ SAVAŞ'TAN SONRA ÖDLEKLİK SUÇUYLA** kurşuna dizilen tek Amerikan askerinin, 36896415 sicil numaralı Er Eddie D. Slovik'in gerçek öyküsünü anlatıyordu. Falan filan.

Billy, Slovik'in davasını gözden geçirmiş adli müşavirlerden birinin görüşlerini okudu. Şöyle bitiyordu: *hükümet otoritesine doğrudan meydan okumuştur ve disiplin geleceği, işbu meydan okuyuşa verilecek kararlı, sert cevaba bağlıdır. Asker kaçaklığına karşı ölüm cezası verilecekse ne cezai tedbir ne de misilleme babında ama esasen bir ordunun düşmanının yenmesini tek başına sağlayabilecek bu disiplinin korunabilmesi adına bu davada verilmelidir. Davada sanığa karşı merhamet talep edilmemiştir ve burada da edilmemektedir.* Falan filan. (Vonnegut, 2015, s.47-48).

Billy bekleme odasında oturdu. Henüz dul değildi. Fazla şişkin koltuğunun minderi altında sert bir şey hissetti. Arandı, eline bir kitap geldi, *Er Slovik'in İdamı*, yazar Bradford Huie. **İÇSAVAŞ'TAN BERİ KORKAKLIK SEBEBİYLE** kurşuna dizilen tek Amerikan askeri olan 36896415 numaralı Er Eddie D. Slovik'in Amerikan idam mangası önündeki ölümünün gerçekçi hikayesini anlatıyordu. Oluyor işte.

Billy Slovik'in davasını inceleyen bir ordu vekilinin görüşünü okudu, şöyle bitiyordu: *Kendisi devletin egemenliğini doğrudan inkâr etmiş, oysa gelecekte disiplinin temini bu inkara kararlı bir cevap verilmesine bağlıdır. Eğer askerden kaçmak sebebiyle bir kez bir ölüm cezasına hükmedilecekse o hükmün verileceği dava bu davadır, caydırıcı tedbir veya intikam babında değil, bir ordunun yegâne teminatı olan disiplini idame ettirmek için. Davada af tavsiye edilmemiştir, biz de burada tavsiye etmeyiz.* Oluyor işte. (Vonnegut, 2021, s. 51-52).

Şan'ın çevirisi bütün olarak orijinaline eşdeğer olmakla birlikte, (...) *Eddie D. Slovik'in, iç savaştan bu yana kaçtığı için kurşuna dizilen tek Amerikan askerinin gerçek hikâyesi* ifadesi anlam kargaşası yaratmaktadır. Slovik'in İç Savaştan beri askerden kaçmakta olduğu yanılışına düşülebilir oysa İngilizce metinde Slovik'in İç Savaştan bu yana kurşuna dizilen tek Amerikan askeri olduğu vurgulanmak istenmektedir. Bu cümleyi Sezgintüredi'nin "İç Savaştan sonra **ödleklik suçuyla** kurşuna dizilen tek Amerikan askerinin", Koç'un ise "**İçsavaştan beri korkaklık sebebiyle** kurşuna dizilen tek Amerikan askeri olan" olarak çevirmeyi tercih ettikleri görülmektedir.

*Mezbaha 5*'in Dresden bombardımanından hareketle yazıldığı göz önüne alındığında, eseri en iyi yansıtan göndergelerden birinin 9. bölümdeki David Irving'in eserine yapılan gönderme olduğu söylenebilir. Romanda, İngiliz yazar David Irving'in *Dresden'in Yok Edilişi* adlı kitabının Amerikan baskısında yer alan önsözlerden yapılan alıntılarla Amerikan generallerinin Dresden'in bombalanışına ve dolayısıyla İkinci Dünya Savaşına yaklaşımları sergilenmek istenmiştir.

I find it difficult to understand Englishmen or Americans, who weep about **enemy civilians who were killed** but who have not shed a tear for our gallant crews lost in combat with a cruel enemy, wrote his friend General Eaker in part. I think it would have been well for Mr. Irving to have remembered, when he was drawing the frightful picture of the civilian killed at Dresden, that V-1's and V-2's were at that very time failing on England, killing civilian men, women and children indiscriminately, as they were designed and launched to do. It might be well to remember Buchenwald and Coventry, too Eaker's foreword ended this way I deeply regret that British and U.S. bombers killed 135,000 people in the attack on Dresden, but I remember who started the last war and I regret even more the -loss of more than 5,000,000, Allied lives in the necessary effort to completely defeat and utterly destroy Nazism. So, it goes (Vonnegut, 1999, s. 76-77).

**ÖLEN SİVİL DÜŞMANLARA ACIYAN, AMA ACIMASIZ BİR DÜŞMANLA SAVAŞIRKEN YOK OLAN KAHRAMAN UÇUCULARIMIZA TEK DAMLA GÖZYAŞI DÖKMEYEN ŞU İNGİLİZLER YA DA AMERİKALILARI ANLAŞILMASI GÜÇ BULUYORUM,** diye yazıyordu bir yerde dostu General Eaker. MR. IRVING'İN, DRESDEN HALKININ ÖLÜMÜYLE İLGİLİ KORKUNÇ BİR TABLO ÇİZERKEN, AYNI ANDA V1'LERLE V2'LERİN İNGİLTERE ÜZERİNE YAĞDIRDIĞINI, AYIRIM YAPMAKSIZIN SİVİLLERİ, ERKEKLERİ, KADINLARI VE ÇOCUKLARI ÖLDÜRDÜĞÜNÜ, ZATEN BU İŞ İÇİN YAPILIP ATILDIKLARINI HATIRINA GETİRMESİ GEREKTİĞİNDE DİRETİYORUM BUCHENWALD VE COVENTRY'Yİ HATIRLAMAK DAHA İYİ OLUR. (Vonnegut, 1975, s. 242).

**Ölen sivillere** ağlayıp gaddar düşmanla çarpışırken can veren yiğitlerimizin ardından tek bir damla gözyaşı dökmeyen Amerikalı ve İngilizleri anlamakta güçlük çekiyorum, diye yazmıştı arkadaşı General Eaker. *Mr. Irving Dresden'de öldürülen sivillere dair korkunç manzarayı resmederken aynı sıralarda İngiltere'ye yağın V-1 ve V-2'lerin sivil erkek, kadın ve çocukları, tasarlanmaları ve fırlatılmaları amaçla ayırım gözetmeksizin öldürüldüğünü hatırlasaymış iyi edermiş bence. Buchenwald ve Coventry'yi hatırlamak da fayda getirebilirdi* (Vonnegut, 2015, s. 158).

**Ölen düşman sivilleri için ağlayan ama zalim bir düşmanla girdikleri çatışmada kaybettiğimiz** kahraman personelimiz için gözyaşı dökmeyen İngilizleri ve Amerikalıları anlamakta zorlanıyorum, diye yazıyordu arkadaşı General Eaker özetle. *Kanımca Mr. Irving Dresden'de ölen sivillerin ürpertici resmini çizerken V-1 ve V-2'lerin o sırada İngiltere'ye düşmekte olduğunu, sivil erkek ve kadınları ve çocukları ayırım gözetmeksizin öldürdüklerini, çünkü öldürmek için tasarlanmış ve fırlatılmış olduklarını hatırlasa iyi ederdi. Buchenwald ve Coventry'yi hatırlamak da faydah olabilir* (Vonnegut, 2021, s. 108).

Tarihi bir olaya ait verilere ve yorumlara dayanan alıntının çevirisinin örneklenen tüm çevirilerinde özenli bir biçimde yapıldığı ve eşdeğer olduğu görülmektedir. Sezgintüredi'nin, kaynak metinde, "enemy

civilians who were killed” olarak yer alan ifadedeki “enemy” (düşman) sözcüğüne yer vermemiş olması anlam kaybına sebebiyet vermektedir. Bu tespit dışında tüm çeviri metinlerin kaynak metin ile okura yönelik amaca ulaşmada eşdeğerlik içinde olduğu söylenebilir.

Romanda edebi eserlere doğrudan alıntı yoluyla yapılan göndergelerin yanı sıra anıştırma yoluyla da pek çok gönderge bulunmaktadır. Çeşitli edebi türlere ait anıştırmalardan en dikkat çekicisi Stephen Crane'in *Red Badge of Courage* (Kızıl Cesaret Nişanı) adlı romanıdır. Crane, romanında Amerikan İç Savaşı'nda ordudan kaçan Henry Felming adlı bir erin iç dünyasını anlatmaktadır. Korkusuna yenildiği için utanç duyan Henry bir savaş yarasına “kızıl bir cesaret nişanına” sahip olmak istemektedir. *Mezbaha 5*'te *Red Badge of Courage*' a, Billy'nin sinir krizi geçirip hastaneye yatırıldığı bölümde yer verilmiştir. Billy'e refakat eden arkadaşı bu kitabı okur.

Derby sat on a three-legged stool. He was given a book to read. The book was *The Red Badge of Courage*, by Stephen Crane. Derby had read it before. Now he read it again while Billy Pilgrim entered a morphine paradise (Vonnegut, 1999, s. 42).

Derby üç ayaklı bir tabureye oturdu. Ona okunacak şey verdiler. Stephen Crane'nin **RED BADGE OF COURAGE**'siydi bu. Derby daha önce okumuştur. Billy morfin cennetine dalıp giderken ikinci kez yutarcasına okuyordu (Vonnegut, 1975, s.134).

Derby, üç bacaklı bir tabureye oturdu. Okusun diye bir kitap vermişlerdi. Kitap Stephen Crane'in eseri *Kanlı Madalya*'ydı. Daha önce okumuştur Derby kitabı. Billy Pilgrim morfin cennetine girerken tekrar okumaya koyuldu (Vonnegut, 2015, s. 89).

Derby, üç ayaklı bir tabureye oturdu. Okusun diye eline bir kitap verildi. Kitap Stephen Crane'in *Cesaret Madalyası*'ydı Derby kitabı daha önce okumuştur. Şimdi bir daha okudu Billy Pilgrim morfin cennetine girdiği sırada (Vonnegut, 2021, s. 101).

Şan'ın çevirisinde Crane'in eserinin adını orijinal haliyle bırakmıştır. Sezgintüredi, Cevdet Yıldız'ın 1999 tarihli çevirisine uygun olarak “Kanlı Madalya” eser adını; Koç ise, Nilüfer F. Deriş'in 1958 tarihli çevirisine uygun olarak “Cesaret Madalyası” eser adını kullanmayı tercih etmiştir.

#### 4. Sonuç

Çok sayıda metinlerarası unsurun yer aldığı postmodern bir roman olan *Mezbaha 5*'de alıntılama yoluyla yapılan ve bir kısmı bu çalışmada ele alınan metinlerarası göndergelerin yansısı, Üç Silahşörler (Alexandre Dumas), Sindrella, Karamazof Kardeşler (Dostoyevsky), Bebekler Vadisi (Jacqueline Susann), Oz Büyücüsü (L. Frank Baum) ve Tom Amcanın Kulübesi (Harriet Beecher Stowe) adlı edebi eserlere anıştırma yoluyla gönderme yapılmaktadır. Vonnegut 'ın romanı postmodern özellikler taşıyan, alışılmış roman kalıplarına uymayan bir eser olmasına karşın yer verdiği metinlerarası göndermeler romanın yaratmak istediği anlam doğrultusunda bir bütünlük oluşturmaktadır. Yazarın, yer verdiği metinlerarası unsurlarla okuyucuyu yazma sürecine dahil ettiği anlaşılmaktadır. Romanın kahramanı Billy, savaşta aldığı fiziksel ve psikolojik hasar nedeniyle, zaman ve ölüm konularına saplanıp kalmıştır. Billy'nin kendisinin seçtiği veya tesadüfen karşısına çıkan tüm kitapların bir biçimde savaşla ilgili olduğu görülmüştür. Vonnegut'ın eserinde yer verdiği metinlerarası göndermelerle savaş karşıtı görüşlerini yansıttığı söylenebilir.

Kurt Vonnegut'ın *Mezbaha 5* adlı romanındaki metinlerarası unsurların çevirilerini incelenmesi sonucu, her üç çevirmenin alıntılarının genelinde eşdeğer bir çeviri gerçekleştirdiği görülmüştür. Şan'ın çevirisi ile Sezgintüredi'nin çevirisi arasındaki 40 yıllık, Koç'un çevirisi ile arasındaki 46 yıllık zaman farkı, değişen çeviri anlayışını da gözler önüne sermektedir. Çağdaş çeviri kuramları doğrultusunda metinlerarasılık ve çeviri ilişkisi görünür hale gelmiş, çevirinin, metinlerarası, dillerarası ve kültürlerarası bir edim

olduğu kabul görmüştür. Günümüz çeviri anlayışında erek metnin bir yeniden yazım olarak kabul edildiği ve çevirmenin aynı zamanda yazar olduğu görüşünden hareketle, çeviri edimi sırasında kullanılan sözcüklerin seçimi, ifade biçimleri ve cümle yapılarının bir yazar olarak çevirmenin üslubunu yansıttığı söylenebilir. Metinlerarası unsurların çevirisi, çevirmen açısından çeviri sorunlarını çoğaltırken ortaya çıkan erek metin, erek dilin gelişimine olanak sağlamaktadır. Metinlerarasılığın çeviribilim açısından incelenmesinin her iki disiplinin gelişimi açısından katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

### Kaynakça

- Aktulum, Kubilay. (2000). *Metinlerarası İlişkiler*, Ankara: Öteki Yayınevi.
- Alawi , Nabil (2010). "Intertextuality and Literary Translation between Arabic and English", An-Najah Univ. J. of Res. (Humanities), Vol. 24(8), 2437-2456.
- Osimo, Bruno. (2004). *Çeviri Kursu: 17. Çeviribilim-İkinci bölüm*, (Çev. Nevin Özkan), Erişim: [http://courses.logos.it/pls/dictionary/linguistic\\_resources.cap\\_1\\_17?lang=tr](http://courses.logos.it/pls/dictionary/linguistic_resources.cap_1_17?lang=tr),
- Jadwe, Majeed U. (2009). "Intertextuality, Autobiography & the Politics of Narrative Self- Fashioning in Kurt Vonnegut's *Slaughterhouse- Five*". *مجلة جامعة الانبار للعلوم الإنس* ISSN 1995-8463s. 33-46
- Klimovich, N. (2014). "Phenomenon of Intertextuality in Translation Studies". *Journal of Siberian Federal University. Humanities & Social Sciences* 2 (2014 -7) 255-264.
- Lefevere, A. (1992). *Translation, Rewriting, and the Manipulation of Literary Fame*. London:Routledge.
- Sabziyeva, M. (2020). *Metinlerarasılık Bağlamında Çeviribilim*. Lambert Academic Publishing.
- Salo-oja, Mari. (2004). "Lost In Translation? Translating allusions in two of Reginald Hill's Dalziel & Pascoe Novels". Master's Thesis Department of English University of Helsinki.
- Schäffner, Christina (2012) Intercultural intertextuality as a translation phenomenon, *Perspectives*, 20:3, 345-364, DOI: 10.1080/0907676X.2012.702402
- Venuti, L. (2009). *Translation, Intertextuality, Interpretation*. *Romance Studies*. c. 27. s. 3:157-173.
- Vonnegut, Kurt, Jr. (1975). *Mezbaha 5: ya da Çocukların Haçlı Seferi, Bir Erin Ölümle Dansı*. (Çev. Ali Şan). İstanbul: E Yayınları
- Vonnegut, Kurt, Jr. (1999). *Slaughterhouse-Five, or The Children's Crusade: A Duty-Dance with Death*. New York: Dell Publishing.
- Vonnegut, Kurt. (2015). *Mezbaha Beş: veya Çocukların Haçlı Seferi, Ölüme Ödenen Bir Dans Borcu*. (Çev. Algan Sezgintüredi). İstanbul: APRIL Yayıncılık.
- Vonnegut, Kurt. (2021). *Mezbaha Beş: veya Çocukların Haçlı Seferi, Ölüme Zorunlu Bir Dans*. (Çev. Hamdi Koç). İstanbul: Can Yayınları.
- Yong, L.- Yu, G. (2020). Intertextuality Theory and Translation. *Theory and Practice in Language Studies*, Vol. 10, No. 9, pp. 1106-1110, September 2020 DOI: <http://dx.doi.org/10.17507/tpls.1009.14>
- Taş, S. (2015). *Yan-metinsellik ve Metinlerarasılık Odağında Yeniden Çeviriler: İki Distopik Roman*. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayımlanmamış Doktora Tezi.

## 96. Linguistic reasons and professional concerns behind Turkish academicians' self-translation of academic texts

Seda KUŞÇU ÖZBUDAK<sup>1</sup>

**APA:** Kuşçu Özbudak, S. (2023). Linguistic reasons and professional concerns behind Turkish academicians' self-translation of academic texts. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (36), 1561-1575. DOI: 10.29000/rumelide.1372497.

### Abstract

This study analyzes the linguistic reasons and professional concerns that motivate Turkish academicians to self-translation. To this end, a structured interview was conducted with twelve academicians from three disciplines who reported that they self-translate. The results indicate that the main linguistic reason for academicians to resort to self-translation is feeling incompetent in writing directly in English. The most common professional concern is to contribute to international literature and to get academic appointments and academic incentive payment points by publishing in English. It has been observed that academicians have created a system of publishing in English through self-translation as a solution to these two groups of reasons and concerns: they first write their articles in Turkish, then self-translate with machine translation tools, and have them proofread before publishing. The results offer insights into the self-translation of academic texts through Turkish academicians; however, further comparative research with other non-native English-speaking academicians is needed.

**Keywords:** self-translation, academic texts, Turkish academicians, academic publishing, interview

## Türk akademisyenlerin akademik metinleri öz-çeviri yapmalarının ardındaki dilsel nedenler ve mesleki kaygılar

### Öz

Bu çalışma, Türk akademisyenleri öz-çeviri yapmaya motive eden dilsel nedenleri ve mesleki kaygıları analiz etmektedir. Bu amaçla, üç disiplinden öz-çeviri yaptığını bildiren on iki akademisyenle yapılandırılmış bir görüşme gerçekleştirilmiştir. Sonuçlar, akademisyenlerin öz-çeviriye başvurmalarının temel dilsel nedeninin doğrudan İngilizce yazma konusunda kendilerini yetersiz hissetmeleri olduğunu göstermektedir. En yaygın mesleki kaygı ise uluslararası literatüre katkıda bulunmak ve İngilizce yayın yaparak akademik atama ve akademik teşvik ödeneği puanı elde etmektir. Akademisyenlerin bu iki grupta sunulan nedenler ve kaygılara çözüm olarak, öz-çeviri yoluyla İngilizce yayın yapma sistemi oluşturdukları görülmüştür: makalelerini önce Türkçe yazmakta, ardından makine çevirisi araçlarıyla öz-çeviri yapmakta ve yayınlamadan önce son okumalarını yaptırmaktadırlar. Sonuçlar, Türk akademisyenler aracılığıyla akademik metinlerin öz-çevirisine ilişkin içgörüler sunmaktadır; ancak ana dili İngilizce olmayan diğer akademisyenlerle daha fazla karşılaştırılmalı araştırma yapılması gerekmektedir.

**Anahtar kelimeler:** öz-çeviri, akademik metinler, Türk akademisyenler, akademik yayın, görüşme

<sup>1</sup> Öğr. Gör. Dr., Gazi Üniversitesi, Akademik Yazma Uygulama ve Araştırma Merkezi (Ankara, Türkiye), sedakuscu@gazi.edu.tr, ORCID ID. 0000-0003-3503-0958 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 28.08.2023-kabul tarihi: 20.10.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1372497]

## 1. Introduction

As a result of the universality and dominance of English as the language of academia, scholarly writing in English is a prerequisite for non-native speakers of English who aim to gain an international audience. A common language is a very functional tool in the sharing and dissemination of science; however, this may put non-native speakers of English in a linguistically disadvantaged position compared to native speakers of English (Ferguson, Llantado, Plo, 2011). Luo and Hyland (2019) suggest that although there is a growing demand for EAL (English as an additional language) scholars worldwide to publish internationally, many of them face significant linguistic difficulties in the process. For them, using text mediators, especially translators, is a crucial solution. Similarly, Lillis and Curry (2010) refer to translators, editors, and academicians, whom non-native speakers are occasionally forced to use, as "literacy brokers" due to the pressure to publish in English. However, translations by others cost time and money, not to mention the additional workload of correcting inaccurate translations due to a lack of field knowledge. At this point, it is a way out for authors to resort to self-translation and use Machine Translation (MT) tools to convert a native-language article into an English article. O'Brien, Simard, and Goulet (2018) agree that combining L1 writing, MT, and self-post editing has the potential to be advantageous since it might lessen the cognitive load of writing and do away with the need for "literacy brokers" in the publication procedure, which would cut down on the amount of time and money needed for publication. Thus, given the growing interest in international academic publishing and the fact that the self-translation of academic texts may help non-native speakers of English remove the barriers to publishing in English, the self-translation of academic texts is worth investigating.

Self-translation is "the act of translating one's own writings into another language and the result of such an undertaking" (Grutman 2009, p. 257). Scholars introduced various definitions of self-translation in terms of whether the resulting translation is a new and original text and about the self-translator's position. House (2006, p. 347) describes self-translation as a 'covert translation' and argues that the translated text becomes an original source text in the target language. Cordingley (2013, p. 2) also views self-translation as a new 'original' and the outcome of a rewriting process, not of a translation, and the self-translator's status as unique and distinct from that of a regular translator. Ehrlich (2009, p. 243) distinguishes self-translators from other translators by stating that they have 'authority and liberty', and Santoyo (2013, p. 27) also believes that self-translated text is a second original because of the author's authorial liberty. It is obvious that self-translators enjoy a very different status from other translators thanks to the authority and liberty they have. At this point, it is useful to draw attention to what motivates authors to self-translate, regardless of the text type. If self-translation is a way of presenting an author's work to a wider audience, it can also be a method of international publication when applied to academic texts: researchers present an academic text that they have full authority to research and write to an international readership through self-translation into English.

When viewed through the lens of literary translation, Bandin (2015) believes that self-translation must involve literary and non-literary text and the author must be fluent in both the source text and target text. However, from the perspective of translation of academic texts, the idea that the translator should have fluency in both languages in self-translation should be questioned. Self-translation of academic texts appears to be a method used by non-native speakers of English today possibly because of their 'perceived lack of fluency in English' (Peterlin, 2019, p. 848). If writers feel as competent in writing in the target language as in their mother tongue, they can write directly in the target language instead of translating the text. Therefore, in the self-translation of academic texts, there may not be an equal level of fluency of the author in both the source and target language. At this point, the fact that there may be



other motivations behind the author's preference for self-translation should also be noted. Considering the stages a researcher goes through to deliver a scientific publication to the reader, there are at least three challenging processes: conducting the research, putting the research into writing, and finally completing the publication process. Adding self-translation into these processes may mean an extra workload for the author. It is therefore important to explore the reasons behind the researchers' willingness to accept this workload, and perhaps it is less burdensome than writing directly in the target language, English, which cannot be made clear without asking them directly.

Considering the close relationship between translation and second-language writing, Translation Studies need to broaden the investigation of self-translation by authors of literary works to authors of academic writing (Chan, 2016, p. 162). However, few studies have been conducted until now on the authors of academic writing who practice self-translation. Chan (2016) reported on the extensive scholarly publishing in English among Chinese scholars for whom self-translation is one of the options. Peterlin (2019) investigated nine experienced Slovene author-translators' attitudes and experiences with self-translation of academic discourse by conducting semi-structured interviews. Llantada, Plo, and Ferguson (2011) carried out face-to-face interviews with ten senior Spanish academicians to investigate their perceptions of equity and access in academic publishing in English. Perales-Escudero and Swales (2011) investigated rhetorical expressions in the language pair of Spanish and English on the abstracts of academic papers and included selected authorial input for further explanations for the variations found in their translations. Pahor, Smodić, and Peterlin (2021) examined 150 Slovene research article abstracts from five disciplines and their English translations and obtained the opinions of four experienced translators of academic texts to investigate authorial presence in translation. However, no previous study in the literature to date has examined the views of Turkish academicians on self-translation.

This is surprising given that it is well known in the Turkish academic community that several translated articles are published by Turkish authors, either self-translated or translated by others. As a translation studies researcher and tutor at a university's academic writing center who has the opportunity to review articles from various disciplines and interact with the authors one-on-one, it prompted me to investigate the linguistic reasons and the accompanying professional concerns behind the self-translation practices of Turkish academicians. To that end, the researchers from natural and applied sciences, health sciences, and educational sciences were interviewed about their linguistic reasons for self-translation and professional concerns that drive them to self-translate their texts to publish in English. It is believed that the findings of this study will, firstly, provide insight into the reasons why Turkish writers from different disciplines resort to self-translation, and secondly, their competencies and needs in academic writing in English.

### **1.1. Turkish Academic Setting**

The reasons behind the internationalization efforts of researchers could be purely to contribute to universal knowledge and the institutional policies may also be a driving factor to publish in English. To understand the Turkish academic setting, it is necessary to map out the current competitive setting and expectations from academicians in terms of English language proficiency and what is offered to them in return.

To start with, there is a staggering number of universities, postgraduate programs, and thus a rising number of academicians. While the number of academicians was 74134 in 2003, it reached 184702 in

2021 (YÖK 2021). The number of academicians, which has doubled in two decades, is closely related to the opening of universities in almost every city in the country. Today, there are 207 higher education institutions in Turkey, including 129 state universities, seventy-four foundation universities, and four foundation vocational schools, with more than eight million university students. Considering the scholarly writing of Turkish researchers from the 2021 international science ranking list of the SCImago Journal & Country Rank, it ranks seventeenth among the 234 countries with 62799 citable documents consisting of articles, reviews, and conference papers and the second in the list of Middle Eastern countries (SJR, n.d.). The numbers show that the increasing number of academicians means an increasing number of international articles and indicates a highly competitive environment. However, what level of English proficiency lies behind this English publication should be discussed to better understand the Turkish academic setting.

It is possible to say that there is a contradiction between the language proficiency expected at the stage of becoming an academician in Turkey and the performance expected from them with this language proficiency after becoming an academician. One of the academic staff requirements in Turkey is to submit an English language score. Although it varies according to the criteria, fields of study, or the institution, academicians are required to get a minimum of 50 points out of 100 from YDS (Foreign Language Exam), YÖKDİL (Higher Education Foreign Language Test), or a score from an exam that is accepted as equivalent. YDS and YÖKDİL are national foreign language tests measuring the language score based on reading skills. Listening, speaking, and writing skills are not measured in these exams. However, the equivalent of fifty points from these exams is officially accepted as sixty points in Toefl IBT, which measures four skills. The fact that such a low score is required from an exam that measures only one language skill from an academician, who will conduct their academic research by reading literature in English, make or listen to presentations and engage in discussions in English at international meetings, and write academic papers in English, shows how low the expectations for the foreign language competence of academicians in Turkey are. In his study on Turkish academicians, Kılıçkaya (2010) claims that in Turkey, even academicians who write articles in English cannot achieve a score of sixty-five on foreign language tests. If academicians publishing in English fail to achieve a score of sixty-five on foreign language tests, questions about their writing abilities arise, if considered within the scope of the present study.

After starting an academic career as a lecturer or research assistant, there is an academic scoring system required to be promoted. In this scoring system, publishing in English in an international journal, especially in indexed journals, brings scores many times higher than publishing in Turkish in a national journal. To illustrate, in the criteria of associate professorship, an article published in SCI, SSCI, or A&HCI journals earns twenty points, whereas an article published in a national journal (the language of publication can be English or Turkish) earns four or eight points. Furthermore, Turkish academicians have been able to apply for 'Academic Incentive Payment' since 2014, with the amount of payment determined by the annual incentive score calculated based on their academic performance in the previous year. In this scoring, if a research assistant publishes a research article as a single author in a Q1 SCI, SSCI, or A&HCI journal, they will receive a score of twenty-four, but only six points in a national journal. This scoring clearly indicates the importance attributed to international publications in Turkey. However, the mismatch between the English language score required to become an academician and the language proficiency required to continue as an academician and advance on a career path is still evident.

As is well-known, publishing in a high-quality journal is possible only if an academician combines many qualities, such as being both a good researcher and a good academic writer. Until the results of a research project have been published in a peer-reviewed manuscript with comprehensive instructions accompanying the findings, the project has not made a significant contribution to science. Thus, to be a contributing scientist, one must write scientific papers (Katz, 2009, p. xii). The realization of this contribution is possible by presenting good scientific research in a high-quality journal, largely through writing in English, the language of academia. However, when the inconsistent requirements and expectations for the English language proficiency of academicians in Turkey as detailed above are evaluated, it is possible to say that once they step into the academy with an average language level, academicians develop certain methods to overcome the language barrier to get promoted and benefit from financial advantages in the competitive environment they are in, and (self)translation can be considered as one of them in terms of academic writing.

## 2. Method

When reading an academic article in English, readers may not know if the author(s) is a native speaker of English or if the article was written directly in English, translated by a professional, or is a self-translation, unless it is learned personally from the author. Therefore, research into the self-translation of academic texts is limited due to 'the lack of visibility of the translations' (Peterlin, 2019, p. 846). In the present study, a group of participants was reached via e-mail by personally asking each academic member who applied to the academic writing center for the proofreading service, so a purposive sampling was carried out. Participants (n:12) were interviewed in terms of linguistic reasons for self-translation and professional concerns about publishing in English. In this participant-oriented research, the interview technique was employed as it is a 'fact-finding exercise' and provides unique access to a person's ideas and opinions on a specific topic. However, although it yields remarkable insight, this technique reveals what participants claim to believe or do, rather than what they actually believe or do (Saldanha & O'Brien 2013, pp. 69-170).

### 2.1. Participants

As a result of the personal communication, twelve authors were reached. Given that the academic writing center receives approximately fifty applications per month, the number of participants is relatively low. Some scholars may have given a negative response to the question of whether they self-translated their articles because, in their competitive academic environment, writing directly in English may be seen as more prestigious than publishing translated articles. In this case, we can consider self-translation to be a practice that authors may not want to openly declare, making it difficult to reach such participants.

Before moving on to interview questions, the academicians' demographic information and academic background data were verbally collected. The sample consists of twelve academicians (three from Health Sciences (HS), three from Educational Sciences (ES), and six from Natural and Applied Sciences (NAS)) whose ages range from twenty-seven to forty-two. All academicians in HS are research assistants who are continuing their doctoral studies. The mean of their most recent language scores from one of the national language exams (YÖKDİL) is 87,5, which is the highest in the whole sample. All academicians in HS have been publishing for three years and the mean number of published articles is three. Academicians in ES are more experienced and have higher titles than those in other sciences: there are two associate professors and one research assistant with Ph.D. The mean of their language score from the same language exam is 79,3. They have been publishing for 7,6 years on average, and the mean of

published articles is 6,3. Academicians in NAS consist of three lecturers with Ph.D. and three research assistants who are pursuing their doctoral studies. Their mean language score is 69,6, and they have been publishing for 5,8 years on average. Their mean of published articles is 10,5, which is the highest in the sample. None of the participants graduated from an English-medium undergraduate program and has never been to an English language-speaking country for academic purposes, except for one academician from NAS who has been to the USA as a visiting scholar for four and a half months. All participants have taken part in several international conferences, symposiums, and projects in various European countries.

## 2.2. Interview Guide and Analysis

An e-mail explaining what self-translation is and the purpose of the study and asking if they would like to participate in the research was sent to the academicians who reported that they had self-translated their articles. After receiving the informed consent, the participants selected the most convenient appointment date and time on Google Calendar. The interviews were conducted over Zoom in 30-minute slots. Verbal consent was obtained from the participants for recording at the beginning of the session and is included in the video recording.

The interview questions are designed under two main categories: linguistic reasons for self-translation and professional concerns. The interview questions on the first category 'linguistic reasons for self-translation', developed in light of the studies in the literature, aim to investigate why and how academicians self-translate. The interview questions were designed using the funnel model (Morgan, 1996), which suggests a narrowing down approach beginning with personal experiences and progressing to more specific and follow-up questions. To reflect academicians' own beliefs about academic writing, the interview began with an open and general question about the aspects of academic writing in English that challenge them the most. Then to determine if 'a perceived lack of English', as found by Peterlin (2019, p. 848) in Slovene academicians, is also the case for Turkish academicians, they were asked why they first wrote in Turkish and translated into English rather than writing directly in English. Subsequently, the academicians were asked if they translated consecutively or simultaneously (Grutman & Van Bolderen, 2014) to examine the self-translation practice differences among disciplines. Academicians were then asked why they prefer self-translation rather than non-authorial translation to learn the advantages they think self-translation offers (Ehrlich, 2009; Grutman & Van Bolderen, 2014). The authors were asked what kind of differences they observe between the text they wrote in Turkish and the English text they created, what changes they apply while translating, and therefore what kind of translation they aim to obtain in the context of content equivalence and formal equivalence. Finally, by asking about the tools they use for self-translation, it was aimed to determine whether developing technology and writing services are factors that motivate self-translation.

In the second category, the data on the academicians' professional concerns about publishing in English were obtained. As mentioned in Section 1.1., Turkish academicians have to meet certain criteria to qualify for an academic title, especially through international publications. In addition to the requirements to be met, researchers need English, the language of academic communication, for their most basic academic needs such as reaching and sharing science. Therefore, the first question of this category aims to learn from the authors themselves what criteria encourage them to publish in English in their academic setting. Then they were asked what the advantages of publishing in English (Grutman & Van Bolderen, 2014) compared to publishing in Turkish are.

The interviews were transcribed and codified by the researcher first. Then, a Translation Studies scholar and an academic writing tutor also codified each interview independently. Three separate lists of codes were put together and finalized codes were developed. In order for the academicians to express themselves comfortably, the interviews were conducted in Turkish, and coding was carried out on Turkish transcripts. Following the finalization of the codes, emerging themes were manually translated into English by the researcher.

### 3. Results and Discussion

Results are divided into two categories and are discussed along with selected oral quotes that the researcher translated from Turkish to English. Generally speaking, as writers feel inadequate in academic writing in English, they prefer to write in Turkish first, where they feel competent. Self-translation into English offers them authority and freedom, as well as a tool to improve their English proficiency and a way to revise the source text. The authors' method of publishing in English is "self-translate, get proofreading service, and publish". It has been observed that the authors' professional motivation to publish in English stems from both individual gains and the aim of scientific contribution. In this case, the self-translation of academic texts into English removes the barriers for Turkish academicians participating in this study to continue their academic careers and participate in international disciplinary conversations.

#### 3. 1. Linguistic Reasons for Self-Translation

As elaborated in Section 2.2., academicians' linguistic reasons for self-translation were first questioned about the most challenging aspect of academic writing in English for them. The question was elaborated with various elements of academic writing (e.g., article organization, word choice, grammar, etc.) for a clearer understanding. The most common code that emerged in all three disciplines was 'academic discourse' by which the participants imply being able to choose and use appropriate academic vocabulary and correct forms of grammar. All participants agreed on this, from the participant with the highest language score to the lowest and from the most experienced to the least. This can be related to the fact that none of the academicians studied in an English-medium undergraduate program, and they were introduced to the academic discourse when they started their graduate education. In addition, once accepted to the academy, the obligation to publish arises, first as a requirement to write an article derived from the thesis before defending the master's and doctoral thesis, and sometimes to have it published in an SSCI journal, and the need to publish in English continues in many appointment and incentive criteria in the later years of their careers. Hyland (2011, p. 173) states that the academic discourse has a significant influence on individuals' careers, and as pressure to write grows, so does the expectation that publications be made in English to be seen internationally and to get cited. Academic discourse competence, which they only begin to develop later in life, is the key to their English publishing and therefore their careers. Feeling incompetent about academic discourse may be barring them from writing their articles directly in English and pushing them to write in Turkish, their comfort zone, and then to self-translate:

ES-1: Academic English. I think expressing myself in Turkish is my comfort zone. Writing in English is like being in the middle of an ocean.

HS-2: Definitely the word choice. I'm having a hard time deciding which word would be more appropriate.

NS-2: Word choice and grammatical structures. I also find it difficult to provide variety in linguistic structures while writing.

After the first question and in connection with it, the academicians were asked why they did not write directly in English and chose to self-translate. Four academicians referred to the conversion of texts (response papers, thesis, field notes, lab notes, etc.) that were compulsorily written in Turkish in their graduate courses into academic publications in English. As the medium of instruction is Turkish in many departments, such texts are written in Turkish, but to have an international publication, academicians have to translate them into English. However, the most common code that emerged from the answers of the remaining nine academicians was 'thinking in Turkish'. They supported their argument by describing thinking and writing in Turkish as easy and fast while thinking and writing in English as difficult and stating that they do not feel competent in writing in English:

HS-1: First, I think and organize my ideas in Turkish because it is easy.

NAS-1: We are not in an English-speaking environment. We are used to thinking in Turkish, we find it difficult to think in English. That's why we write in Turkish first and then translate into English.

ES-2: I better capture the flow and integrity in Turkish. It is the easy way, it is fast.

Similarly, Pérez-Llantada, Plo, and Ferguson (2011) found for Spanish academicians that writing in their language saves time and that they do not feel competent enough in English, which is why they turn to translation. Also, Li (2014) interviewed Chinese academicians returning from their studies abroad in the business department and found that they have to think in Chinese and write in English, which results in self-translation. Anyone who will produce in a foreign language by thinking in their native language will of course apply for translation. Thus, most academicians, whether they are obliged to write in Turkish first or not, are likely to start the writing process by staying within the limits of their Turkish writing skills, thinking in Turkish, designing their articles in Turkish, and then self-translating into English.

The majority of the academicians report that they self-translate consecutively, and only two self-translate simultaneously. Two academicians from ES cited the reason for consecutive self-translation as saving content integrity, another (ES-2) mentioned a mishap that had happened before when he did it simultaneously, "Once we translated simultaneously, we forgot Turkish words in the translation, and the reviewer directly rejected the article". One academician from NAS said that the reason for resorting to consecutive self-translation is that the changes that occur during the experiments sometimes even change the purpose of the article; therefore, he starts self-translation once he is sure that the article is ready. Two academicians from NAS prefer simultaneous self-translation because they translate the notes they took piecemeal during the experiments into English at the same time, and then compile them into an article as a whole.

When the academicians were asked why they opted for self-translation rather than non-authorial translation, the most common code that emerged was 'field knowledge', indicating their concerns about whether specific terms and concepts of their field will be translated correctly by someone else. In line with the first code, the second most common code was 'fast'. All academicians described self-translation as time-saving, as they would need to make corrections to the text if their articles were translated by others.

NAS-6: We tried to get someone else to translate before. There are some field-specific terms. For example, 'öznitelik seçimi' in artificial intelligence is used as 'feature selection' in the field. But they translated it as 'attribute selection' instead. That's why I'm translating myself.

HS-1: If someone from our field translates, it is OK.

HS-2: Field expertise is needed for translation.

In previous studies, similar responses indicating dissatisfaction with the translation made by someone else were obtained. Martinez and Graf (2016) cite the observation of a Brazilian scholar that translations of his research article manuscripts produced by local English teachers were full of vocabulary, grammar, and spelling errors. Lillis and Cury (2016) reported that a Hungarian academician complained about the verbatim English translation of his research article by a translator. In the current study, the academicians in HS and NAS seem to be more concerned about the translation of field-specific terms, but all academicians from ES highlighted the authority that comes with being an author-translator, with a special focus on the correct translation of what they mean to say. In their study with non-native English-speaking researchers from the fields of biology, mechanical engineering, history, and German linguistics, Gnutzmann and Rabe (2014) also concluded that lower language demands for multilingual academicians result from more genre rigidity and dependence on formulaic language because the academicians can rely on language re-use and are not required to write ‘creatively’ (pp. 34–35). Considering that the articles in educational sciences are written in a less formulaic and more creative language, how the subjective descriptions and statements are translated and whether the author’s intentions are reflected correctly is important for academicians in this field.

Peterlin (2019) also points to a difference between self-translated articles and articles translated by a professional translator, owing to the direct access to the ‘authorial intention’ (p. 857), from the responses of Slovenian academicians. Some quotes of academicians from ES with regard to authority and liberty in self-translation are as follows:

ES-1: “Even though I get a professional translation service, I will have to revise it in the end. I know what I want to say”.

ES-2: I feel more comfortable, secure, and in control as an author-translator. Having someone else translate creates an uneasiness as if I’m handing over something that belongs to me to someone else.

ES-3: I can make changes easily when I translate, but if somebody else translates I cannot be sure of that translation.

One of the most prominent themes for the academicians from HS and NAS to prefer self-translation was ‘getting proofreading help from the academic writing center’. This coincides with the fact that the academicians who apply to the center the most are from these two disciplines. It seems that academicians are submitting their articles to a journal by having their articles, which they create through self-translation using their field knowledge and self-edit field-specific terms, checked with the proofreading service they receive free of charge from the university’s academic writing center. Another common theme in connection with this theme is ‘improving language skills’. Academicians stated that they also improved their English language skills and increased their self-confidence through self-translation:

HS-1: No major mistakes were detected by the proofreading service of the academic writing center in the papers that I self-translated. Also, self-translation is also a tool for improving my language skills.

HS-2: Self-translation helps language practice and the language experience. I translate and get proofreading help from the academic writing center.

NAS-3: I test my language skills while self-translating. Also, I ask for a proofreading service for my self-translated article, and it is done.

NAS-6: By getting a proofreading service, I am giving the final version of the article.

Ehrlich (2009) argues that translating one’s work can give “the author further insight into the original work” (p. 244). Similar to the cross-check in mathematics, self-translation also offers an opportunity for the author-translators to test the correctness of what they want to say in the original text. In line with

what Slovene academicians believe (Peterlin, 2019), in the present study, regardless of the academic disciplines, all the participants said that self-translation offers an opportunity to revise the original text:

HS-1: Self-translation helps revise the original as it shows that what is meant was not reflected.

NAS-6: Self-translation allows me to revise the original text.

In terms of variations in the self-translated text, all academicians, without exception, drew attention to the simplification caused by the sentence length in Turkish. They said that the sentences they write in Turkish are very long and when they translate them into English, simplification becomes obligatory, so they split long sentences. HS-2 explains this difference, “Long sentences consist of participle clauses in Turkish writing, and when translated into English, I split them into a few independent sentences, which makes it clear and intelligible.” The academicians also stated that the English translation of the Turkish sentences they write sounds Turkish, and this results from thinking in Turkish. Among the variations in these cases, the most mentioned methods are modifying with useful expressions they collect from English articles they read, shortening, and paraphrasing:

HS-3: When translated into English, some Turkish sentences sound very basic. It is obvious that they are translated from Turkish. I modify such sentences with useful expressions that I collect from English articles.

NAS-1: I shorten and paraphrase sentences in the English version.

NAS-2: When I look at the sentences asked for correction from the referee, I say, yes, I wrote it thinking in Turkish.

Different from the other disciplines and in addition to stylistic and syntactic simplification, academicians from educational sciences said that they do lexical simplification. They stated that they make appropriate adaptations to the target language, especially in the translation of cultural concepts and metaphors. This can be explained by the higher use of creative language in educational sciences.

Baker (1993) views simplification as one of the translation universals, or language characteristics exclusive to translation. Yazıcı (2013) claims that simplification is a tool for quality writing, a way to reduce information overload, and a way to enhance language. Thus, simplification does not imply a loss of style nuance; rather, it is a translational operation that uses lexical, syntactic, and stylistic operating processes to differentiate the information load of the text (pp. 1101-1103). Thus, in translating academic texts which aim to present information, it is common for an academician to simplify the language and/or message for the target audience. The answers also show that the academicians have an idea about the language of an international article and that they analyze the English articles they read not only in terms of scientific content but also in terms of useful expressions that they can use in their own articles.

When asked what kind of translation they aim to achieve in parallel with this question, the theme of writing a ‘content equivalent and reader-friendly’ English article arises from the answers of all academicians without exception. This indicates that they use simplification in various forms easily in their texts which serves to present scientific data to the target reader in an intelligible way. Academicians who aim to convey whatever they intend to say and write an article that reads fluently, therefore, prefer a type of translation that preserves the content rather than the form:

HS-1: My goal is to write in simple English that everyone can easily understand, of course without straying from science.

NAS-6: I do not aim to be faithful to the format, but to reflect what I mean in Turkish in the same way in English as the content.



ES-3: Meaning should be transferred, rather than style.

As to tools used by the participants, the most frequently used MT tool by all academicians is Google Translate. In their study analyzing the translation errors in Turkish to English translations of Google Translate, Güldal and İşisağ (2019) examined various text types and found that informative texts included fewer errors compared to operative and expressive texts and there were mainly lexical errors in informative ones, rather than semantic and pragmatic errors. The academicians in the present study also pointed out that they benefit from Google Translate in the sense that Google Translate offers them a good translation in general, and they can self-translate with this tool by correcting errors in terminology with their field knowledge. Also, it should not be overlooked that self-translation with Google Translate is free of charge. Therefore, it is possible to see Google Translate in particular, which is mentioned the most in this study, and machine translation tools in general, as one of the reasons why academicians prefer self-translation to non-authorial translation.

HS-3: I can get correct translations when I translate with Google Translate by making correct sentences in Turkish. Sometimes I just need to change the terms with the correct ones.

ES-1: Google Translate may not always be completely correct, but at least it gives a general idea.

ES-2: I am generally satisfied with Google Translate. It is also an advantage that it is free, considering the article translation fees.

The answers of the academics participating in the study show how useful the use of a free and easily accessible machine translation tool, Google Translate, in particular, is for publishing in English. However, as O'Brien et al. (2012) put, MT is still not good enough to produce high-quality output for all languages, all text types, and all conditions. Therefore, if MT output is to be raised above the "gisting level" quality, i.e., a level of quality that allows the reader to get a basic concept or gist of the intended meaning, post-editing or correction of errors in the MT output has to be done (p. 238). It is understood that the participants of this study were also aware of this issue from the self-editing they stated that they made on the output.

### **3.2. Professional Concerns about Publishing in English**

When asked about the criteria that motivate academicians to publish in English, all academicians without exception gave two answers: contributing to universal literature and obtaining scores through publication. In terms of contributing to universal literature, academicians emphasize that they can publish English articles in quality journals and thus reach a wider audience. In this context, the type of publication they give the most examples is publishing in SSCI journals. The other criterion they mentioned can be interpreted as the outputs of this theme. In terms of obtaining scores, they specify academic appointments and incentive scores they will receive by publishing in these journals. As elaborated in Section 1.1., publishing in quality journals brings higher scores compared with national ones.

HS-1: Publishing in English means universal publishing.

NAS-2: English is the common language of publication that reaches a wider audience.

HS-3: Journals indexed in SSCI and such accept papers in English. Thus, to get published in quality journals, we have to publish in English.

NAS-4: In Informatics sciences, we are not obliged to publish in SSCI journals after Ph.D., but we have an unwritten practice that graduation is not welcomed without an SSCI article produced from the thesis, which I agree with personally.

NAS-6: The more we publish, the higher our academic incentive pay score. It is necessary to rise in duty, benefit from incentives, and earn income from projects.

ES-2: International publications are needed for academic appointment criteria.

Individual gains were also included in the answers. Academicians underlined that publishing in English was 'prestigious' and stated that it would give them recognition and self-confidence. Similarly, a substantial correlation between publication in English and the desire to be acknowledged and rewarded was discovered in a survey of 1717 Spanish scholars working in a variety of fields (Navarro, Moreno, Fisac & Rey-Rocha, 2015). Publishing in English also motivates the participants of this study in terms of self-development and improvement of their English language skills. No difference was observed between the disciplines in the answers given to this question. This can be explained by the fact that academicians in Turkey are generally subject to the same appointment criteria and academic incentive pay scores.

HS-2: It is prestigious to publish in English.

ES-1: Both for individual and institutional recognition, English publication is needed.

NAS-1: Publishing in English both serves for self-development and contributes to international literature.

NAS-6: When I look at the academicians who publish in SSCI journals and whose projects are accepted, I see that they are more self-confident. As I publish, I saw that both my self-confidence and the interest of those around me to work together increased.

According to Uysal (2014a), the publish or perish policy imposed by the Turkish state in a top-down way in order not to lag behind the European and global academic world has led Turkish academicians to international rather than national publications. When she compared the significant increase in the number of publications with the number of citations, she emphasized that quantity over quality emerged and that the motivation of academicians to publish was extrinsic (the desire for promotion), not intrinsic (the desire for personal development and contributing to universal knowledge) (p. 186). In this study, academicians' most common answers to this question indicate that both extrinsic and intrinsic motivation are equally effective in their publishing behaviors: they both want to contribute to the global academic community with quality research, and in return, they want to gain positional and financial gain. However, it should not be ignored that subjects may change their normal behavior knowing they are being studied and give "the nicest answer" in interviews (Saldanha & O'Brien 2016, p. 153). Thus, it is difficult to make a definite judgment about which type of motivation is more effective, but based on the available data, it can be said that Turkish academicians appear to not have a community that will produce science independent of positional and financial concerns. This manifests itself in the thoughts of academicians about national journals. When they compared publishing in English with publishing in Turkish, the most common theme that emerged in HS and NS was 'national journals being unsatisfactory' as they do not meet the scoring criteria, do not publish quality research, and do not reach large audiences.

HS-3: I cannot publish quality research in a Turkish journal.

NS-5: The number of high-quality English medium journals is high, and Turkish is low.

NS-4: Even the authorities in Turkey keep the score of Turkish publications low. So why should I publish in Turkish?

NS-6: Two years ago, I made a very comprehensive and qualified publication, but it was in Turkish. It was never cited, I don't even think it was even read.

In her study on scholarly publishing in Turkey, Uysal (2014b) found that academicians in hard sciences mostly publish in international journals while those in social sciences mostly publish in national journals. This may result from the fact that research in hard sciences replicates previous studies in the international literature. Any interested professional can conduct and reuse physics or biology research with the same outcomes and universality has the effect of making distribution in the natural sciences global (Archambault et al., 2006, p. 333).

The academicians from Educational Sciences did not express dissatisfaction with Turkish journals as opposed to the academicians from other fields. This may be because publishing in educational sciences is mostly made in national journals. Olpak and Arıcan (2021), in their study investigating the publication practices of educational science researchers, showed that Turkish researchers mainly publish in Turkey-originated journals with low impact factors, and similar to the current study, they give factors such as language barrier, academic promotion, and academic incentive among the reasons for this. Another reason could be that research in Social Sciences is occasionally more regionally focused, so the target readership is frequently constrained to a nation or a region (Archambault et al., 2006, p. 333).

#### **4. Conclusion**

The present study investigated the linguistic reasons and professional concerns that motivate Turkish academicians to self-translation. In this respect, it is believed to contribute to the literature regarding the self-translation of academic texts and non-native speakers' academic writing. For Turkish academicians who find themselves inadequate in writing directly in English, self-translation is the way to publish in English, which will reach a wide audience in the international literature and also bring academic appointment and incentive payment scores. Thinking in Turkish, writing in Turkish, then often translating it into English with Google Translate, and finally getting a proofreading service is their method to overcome their deficiencies in writing an article in English. The changes they made in their translations indicate that they have an idea of how to write an article in English, but they still insist on writing in Turkish, which is a comfort zone, rather than writing directly in English. However, other language skills are as necessary as writing for an academician. For this reason, English proficiency expected from academicians in Turkey should be reviewed by considering all skills, and foreign language instruction should be improved. The fact that they have adopted self-translation as a method of publishing in English does not mean that they are not interested in improving their English language skills. According to academicians, self-translation is also a tool to improve English language skills and gain self-confidence. Therefore, it can be concluded that self-translation, which academicians find faster and more accurate in conveying the author's intention and using field-specific expressions and terms, is a practical way of presenting scientific works to the world. Considering that English is the language of international academic publications and what the developing translation technologies can offer in the future, it may also be recommended that translation training with a special focus on the use of machine translation tools be provided to academicians. In addition, the importance of academic writing centers emerges in the English academic publication process. Therefore, writing centers in universities where non-native English-speaking academicians work are to be of great service. It should be noted that although self-translating academicians from three different disciplines were reached, the data of this study will not be generalizable. In the future, more studies can be conducted with Turkish academicians and their translated texts can be examined from several perspectives to evaluate their self-translation practices. Also, the self-translated academic texts of the academicians in Turkey can be investigated in comparison with those of other non-native speakers of English in other countries. These studies can contribute to the literature on self-translation of academic texts and the groundwork can be prepared

for practices that will improve English proficiency and academic writing skills of non-native English-speaking academicians.

### References

- Archambault, É., Vignola-Gagné, E., Côté, G., Larivière, V., & Gingras, Y. (2006). Benchmarking scientific output in the social sciences and humanities: The limits of existing databases. *Scientometrics*, 68(3), 329–342. <https://doi.org/10.1007/s11192-006-0115-z>
- Baker, M. (1993). Corpus Linguistics and Translation Studies. In *Text and Technology: In Honour of John Sinclair*, edited by Mona Baker, Gill Francis, Elena Tognini Bonelli, 233–250. Amsterdam: John Benjamins.
- Bandín Fuertes, E. (2015). The Role of Self-Translation in the Colonisation Process of African Countries. *Estudios Humanísticos. Filología* 26: 35–53. <https://doi.org/10.18002/ehf.voi26.2661>.
- Chan, L. T. (2016). Beyond non-translation and “self-translation.” *Translation and Interpreting Studies*, 11(2), 152–176. <https://doi.org/10.1075/tis.11.2.02cha>
- Cordingley, A. (2013). Introduction: Self-translation, going global. In *Self-translation: Brokering originality in hybrid culture*, edited by Anthony Cordingley, 1–10. London: Bloomsbury Academic.
- Ehrlich, S. (2009). Are Self-Translators like Other Translators?, *Perspectives*, 17 (4): 243–55. <https://doi.org/10.1080/09076760903404050>.
- Ferguson, G., Pérez-Llantada, C., & Plo, R. (2011). English as an international language of scientific publication: a study of attitudes. *World Englishes*, 30(1), 41–59. <https://doi.org/10.1111/j.1467-971x.2010.01656.x>
- Gnutzmann, C., & Rabe, F. (2014). ‘Theoretical subtleties’ or ‘text modules’? German researchers’ language demands and attitudes across disciplinary cultures. *Journal of English for Academic Purposes*, 13, 31–40. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2013.10.003>
- Grutman, R. (2009). Self-Translation. In *Routledge Encyclopedia of Translation Studies*, edited by Mona Baker and Gabriela Saldanha, 257–259. London: Routledge. PDF e-book.
- Grutman, R., & Van Bolderen, T. (2014). Self-Translation. In *John Wiley & Sons, Ltd eBooks* (pp. 323–332). <https://doi.org/10.1002/9781118613504.ch2>
- Güldal, B. K., & İşısağ, K. U. (2019). A comparative study on google translate: An error analysis of Turkish-to-English translations in terms of the text typology of Katherina Reiss. *RumeliDE Dil Ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 367–376. <https://doi.org/10.29000/rumelide.606217>
- House, J. (2006). Text and context in translation. *Journal of Pragmatics*, 38(3), 338–358. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2005.06.021>
- Hyland, K. (2011). Academic Discourse. In *Bloomsbury Companion to Discourse Analysis*, edited by Ken Hyland and Brian Paltridge, 171–184. London: Continuum.
- Katz, M. J. (2009). From Research to Manuscript: A Guide to Scientific Writing. Dordrecht: Springer Netherlands. <https://doi.org/10.1007/978-1-4020-9467-5>.
- Kılıçkaya, F. (2010). ÜDS (Üniversitelerarası kurul yabancı dil sınavı): Nasıl olmalı? In *Cumhuriyetimizin 100. Yılına Doğru Üniversite Vizyonumuz (Proceedings)*. 257– 264. [https://www.turkegitimsen.org.tr/lib\\_basili/176.pdf](https://www.turkegitimsen.org.tr/lib_basili/176.pdf)
- Lillis, T., & Curry, M. J. (2006). Professional academic writing by multilingual scholars: Interactions with literacy brokers in the production of English-medium texts. *Written Communication*, 23(1), 3–35.
- Luo, N., & Hyland, K. (2019). "I won't publish in Chinese now": Publishing, translation and the non-English speaking academic. *Journal of English for Academic Purposes*, 39, 37–47. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2019.03.003>

- Martinez, R., & Graf, K. (2016). Thesis supervisors as literacy brokers in Brazil. *Publications*, 4, 1e10. <https://doi.org/10.3390/publications4030026>.
- Morgan, D. L. (1996): Focus Groups. *Annual Review of Sociology*. 22, 129-152. DOI: <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.22.1.129>
- Navarro, I. L., Moreno, A. I., Fisac, M. Á. Q., & Rey-Rocha, J. (2015). Why do I publish research articles in English instead of my own language? Differences in Spanish researchers' motivations across scientific domains. *Scientometrics*, 103(3), 939–976. <https://doi.org/10.1007/s11192-015-1570-1>
- O'Brien, S., Simard, M., & Goulet, M. J. (2018). Machine translation and self-post-editing for academic writing support: Quality Explorations. In *Machine translation* (pp. 237–262). [https://doi.org/10.1007/978-3-319-91241-7\\_11](https://doi.org/10.1007/978-3-319-91241-7_11)
- Olpak, Y. Z., & Arican M. (2021). Turkish-Addressed Social Sciences Citation Index Articles: What Does the Big Picture Tell Us?, *International Journal of Educational Research Open*, 2-2: 100039. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2021.100039>.
- Pahor, T., Smodić, M., & Peterlin, A. (2021). Reshaping authorial presence in translations of research article abstracts. *ELOPE*, 18(1), 169–186. <https://doi.org/10.4312/elope.18.1.169-186>
- Perales-Escudero, M. D., & Swales, J. M. (2011). Tracing convergence and divergence in pairs of Spanish and English research article abstracts: The case of Ibérica. *Iberica*, 21(21), 49–70. <http://deepblue.lib.umich.edu/bitstream/2027.42/88139/1/Swales-Perales-Tracing.pdf>
- Pérez-Llantada, C., Plo, R., & Ferguson, G. (2011). “You don't say what you know, only what you can”: The perceptions and practices of senior Spanish academics regarding research dissemination in English. *English for Specific Purposes*, 30(1), 18–30. <https://doi.org/10.1016/j.esp.2010.05.001>
- Peterlin, A. (2019). Self-Translation of Academic Discourse: The Attitudes and Experiences of Authors-Translators., *Perspectives*, 27 (6): 846–60. <https://doi.org/10.1080/0907676x.2018.1538255>.
- Saldanha, G. & O'Brien, S. (2014). *Research Methodologies in Translation Studies*. London: Routledge.
- Santoyo, J.C. (2013). On mirrors, dynamics, and self-translations. In *Self-translation: Brokering originality in hybrid culture*, edited by Anthony Cordingley, 27-38. London: Bloomsbury Academic.
- SJR. n.d. “Country Rankings”. Accessed May 22, 2022. <https://www.scimagojr.com/countryrank.php?year=2021>
- Tanqueiro, H. (2000). Self-Translation as an extreme Case of the author-Translator-Dialectic. In *John Benjamins Publishing Company eBooks* (pp. 55–63). <https://doi.org/10.1075/btl.32.08tan>
- Uysal, H. H. (2014a). Turkish Academic Culture in Transition: Centre-Based State Policies and Semiperipheral Practices of research, publishing and promotion. In *Palgrave Macmillan UK eBooks* (pp. 165–188). [https://doi.org/10.1057/9781137351197\\_10](https://doi.org/10.1057/9781137351197_10)
- Uysal, H. H. (2014b). English language spread in academia. *Language Problems and Language Planning*, 38(3), 265–291. <https://doi.org/10.1075/lplp.38.3.03uys>
- Yazıcı, M. (2013). Simplification as a Translation Universal. In *13th International Language, Literature and Stylistics Symposium: Simple Style (Proceedings)*. 1097-1104. [https://www.researchgate.net/publication/338682237\\_Simplification\\_as\\_a\\_Translation\\_Universal](https://www.researchgate.net/publication/338682237_Simplification_as_a_Translation_Universal)
- YÖK. (2021). *Türk Üniversitelerindeki Kadın Profesör Oranı, Avrupa Ortalamasını Geride Bıraktı*. Accessed May 22, 2022. <https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2021/turk-universitelerindeki-kadin-profesör-orani-avrupa-ortalamasini-gecti.aspx>

## 97. The intricate zone of hadith translations: navigating between translators, compilers, and intermediaries in Türkiye

Sema ÜSTÜN KÜLÜNK<sup>1</sup>

**APA:** Üstün Külünk, S. (2023). The intricate zone of hadith translations: navigating between translators, compilers, and intermediaries in Türkiye. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (36), 1576-1590. DOI: 10.29000/rumelide.1372498.

### Abstract

This research aims to investigate the unique aspects of hadith translations in Türkiye. Hadiths, which are the sayings and actions of Prophet Muhammad, hold a significant role in Islamic teachings and provide guidance for understanding the Quran. Türkiye has a strong tradition of hadith scholarship, with notable individuals producing original texts, translations, compilations, simplifications, and annotated editions. This study aims to analyze the discourses of translatorial agents of the hadith field to comprehend preliminary principles and methods translators use when dealing with the complexities and challenges of translating hadiths. It also examines the consideration of authorship for compilers versus translators in the case of hadith translations where there is no written genuine original text or identifiable author. By utilizing Critical Discourse Analysis as a theoretical framework, this research analyzes the perspectives of selected hadith translators and explores the intricate nature of translatorial identity within various hadith contexts. Through shedding light on translators' strategies, challenges, and roles in hadith translations, this research aims to deepen our understanding of the dynamics involved in the process of hadith translations. The findings of this study provide valuable insights into translation practices, thus making a significant contribution to both Islamic studies and translation studies.

**Keywords:** Hadith translations, religious translation, translatorial authorship, critical discourse analysis

## Hadis çevirilerinin karmaşık dünyası: Türkiye'de çevirmenler, derleyiciler ve araçlar arasında bir çeviri yolculuğu

### Öz

Bu araştırma, Türkiye'de hadis çevirilerinin farklı yönlerini araştırmayı amaçlamaktadır. Hadisler, Hz. Muhammed'in sözleri ve eylemleri olup İslam öğretilerinde önemli bir role sahiptir ve Kuran'ı anlama konusunda rehberlik sağlar. Türkiye, hadis ilimi alanında önemli araştırmacıların ürettiği orijinal metinler, çeviriler, derlemeler, sadeleştirmelere ve açıklamalı baskılar içeren güçlü bir geleneğe sahiptir. Bu çalışmanın amacı, hadis çevirisi alanındaki çevirmen söylemlerini analiz etmek ve hadis çevirileri dünyasına ilişkin karmaşıklık ve zorluklara ışık tutmak, aynı zamanda da çeviri sürecine ilişkin ipuçları sunmaktır. Ayrıca, hadis çevirilerinde yazılı bir orijinal metnin veya tanımlanabilir bir yazarın yokluğu durumu göz önüne alınarak derleyicilerle çevirmenler arasındaki yazarlık ikilemi de incelenmektedir. Teorik bir çerçeve olarak Eleştirel Söylem Analizi kullanılarak, seçilmiş hadis çevirmenlerinin bakış açıları analiz edilerek, farklı hadis bağlamlarında çevirmen kimliğinin karmaşık doğası araştırılmaktadır. Çevirmenlerin uyguladığı stratejilere ve üstlendikleri

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Doğuş Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Mütercim Tercümanlık Bölümü (İstanbul, Türkiye), semaustunsema@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-7447-2041 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 26.08.2023- kabul tarihi: 20.10.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1372498]

farklı rollere odaklanan bu araştırma, hadis çevirileri dünyasındaki dinamikleri ortaya çıkarmaktadır. Çalışmanın bulguları, dini metin çevirileri özelinde Çeviribilimin göz ardı edilen bir alanına katkı sunmayı amaçlamaktadır.

**Anahtar kelimeler:** Hadis çevirileri, dini çeviri, çevirmen yazarlık, söylem analizi

## **The intricate zone of hadith translations: navigating between translators, compilers, and intermediaries in Türkiye**

### **1. Introduction**

In Türkiye, there is a vibrant and significant field of translating hadiths. Hadiths refer to the sayings and actions of Prophet Muhammad, as recorded by his companions. They hold immense importance for Muslims and serve as a guide to help interpret the Quran. Consequently, the translations of these texts play a critical role in comprehending and clarifying Islamic teachings. Türkiye has a longstanding tradition of expertise in hadith scholarship, with numerous esteemed scholars making valuable contributions.<sup>2</sup> One notable aspect of hadith translations in Türkiye is the effort to make Islamic teachings accessible to Turkish-speaking individuals. These translations are compiled into books and easily available at bookstores nationwide. The widespread distribution of these translated texts enables a larger audience to connect with the teachings of the Prophet and fosters the spiritual growth of the Turkish-speaking Muslim community.

Hadith translations are important to bridge the gap between non-Arabic Muslims and the original teachings of Islam, ensuring a precise understanding. These translations are accompanied by commentary, contextual information, and explanations to aid interpretation. It is important to recognize that Türkiye has a diverse population, which may require different translations to suit the specific needs and nuances of various communities within the country. Some translations may prioritize literal accuracy, while others focus on conveying the intended meaning in a more easily understandable way. Additionally, as technology advances, digital platforms have become increasingly popular for accessing translations. Websites and mobile applications offer convenient ways for individuals to explore and study the extensive literature on hadiths. The world of hadith translations in Türkiye continues to grow and thrive, with scholars, experts, and enthusiasts working diligently to make the teachings of the Prophet more accessible to a wider audience through translation-oriented text production practices.

In Türkiye, some of the most widely recognized and popular collections of hadith include *Sahih al-Bukhari* by Muhammad al-Bukhari, *Sahih Muslim* by Muslim ibn al-Hajjaj, *Sunan Abu Dawud* compiled by Abu Dawud al-Sajastani, *Sunan al-Tirmidhi* by Muhammad ibn Ishaq al-Tirmidhi, *Sunan al-Nasai* by Ahmad ibn Ali al-Nasai. These collections are named after their respective compilers and are widely recognized for their importance in preserving and disseminating the teachings of Prophet Muhammad. These collections have been translated into numerous languages, including Turkish, to accommodate different linguistic communities.

When exploring the field of hadith translations in Türkiye, one comes across a diverse and complex translation landscape. This includes various strategies used in translation, such as assigning titles, the role of those who produce the texts, the visibility of translators, and the ongoing discussion surrounding

<sup>2</sup> For more detailed insights into the studies of hadiths and comprehensive bibliographies on this subject, refer to the works of Ünal, Yavuz (1997), Ürkmez Ahmed (2013), and Çakan, İsmail Lütfi (2008).

these translations. Delving into this fascinating area of research helps shed light on the challenges and intricacies involved in translating hadiths. One of the main complexities arises from the absence of a written source text and the indefinite nature of the content, which comprises teachings and expressions attributed to the Prophet. As a result, translators must navigate this ambiguity while striving to provide accurate and faithful translations. One way to address this is by relying on established compilations like *Sahih Bukhari*, which serve as a foundation for their translations. Alternatively, translators may use unique compilations that focus on a selected number of hadiths, carefully chosen based on their perceived importance or relevance to a specific subject, such as compilations dedicated to forty hadiths on women.

The variety of the individuals involved in producing the texts makes the challenge of translating hadith more difficult. These individuals use different methods for translation. Some translate directly from the original Arabic sources, while others use previous translations as their starting point. However, even some translations based on previous works are presented as authentic translations, showing the complexities of the translation process. Additionally, relay translations use an intermediate language to connect the source and target languages. Furthermore, some translations within the same language are simplified or adapted versions of earlier translations, tailored to fit the linguistic and cultural context of the relevant time period.

This research aims to explore the fundamental principles governing the translation of hadiths, a field completely overlooked in Türkiye without any previous studies conducted. The objective is to examine how these principles influence the wide-ranging collection of hadith translations. The main focus is to understand the approach taken by translators and the specific authorship considerations associated with their translations. Additionally, the study investigates how translators position themselves as critical agents in shaping the conveyed meaning in texts. To accomplish this objective, the study carefully analyzes the perspectives of selected hadith translators to uncover the strategies they employ to accurately convey the intended meaning while taking into account cultural context, linguistic nuances, and the target audience.

Furthermore, the research provides insight into compilers' control over their translators in various languages. By examining this aspect, the study aims to examine the advantages and disadvantages of regarding compilers of hadith as authors of the original text, having the authority to govern and establish the intended interpretation. This investigation explores the connection between the original text and subsequent translations, emphasizing the impact exerted by the compilers on the translators and, ultimately, on the ultimate meaning conveyed in the translated works.

The study starts by analyzing the basics of Critical Discourse Analysis, which offers a theoretical framework for the following discussion. It also provides a short historical summary of translating hadiths into Turkish. The viewpoints of skilled hadith translators are subsequently explored, focusing on their perspectives regarding their own works. Finally, the study delves into the complexities of translator identity, which can vary in different situations. Through these investigations, the study aims to enhance our comprehension of the process of translating hadiths, emphasizing the vital role of translators as intermediary meaning-making agents.



## **2. Critical discourse analysis (CDA): An analytical tool for exploring the particularities of hadith translations and translators**

Discourse refers to the use of language in social settings. Its usage can vary depending on the situation. It includes both linguistic and non-linguistic elements (Fairclough, 1995). Discourse exists in all forms of communication, whether explicit or implicit and can encompass a range of topics, such as politics or economics. Its purpose is to convey specific ideas or concepts within a society, which is influenced by and influences the society it is a part of. Norman Fairclough (1995) argues that discourse plays a crucial role in reproducing and transforming sociocultural practices. Critical Discourse Analysis (CDA) examines discourse from various perspectives, including language, ideology, power relations, and sociocultural change. CDA can focus on repetition, predictability, replicating existing practices, or fostering creativity and innovation.

When it comes to translation, Critical Discourse Analysis (CDA) can be used to understand the power dynamics and ideologies present in the original text and how they are conveyed in the translated version. CDA allows for exploring and questioning dominant narratives, ideologies, and power imbalances that may exist in the source text. This widens the perspective of translation by considering the social, cultural, and political implications rather than just looking at it as a linguistic transfer. Norman Fairclough (1995) developed a model for discourse analysis that includes three dimensions: text, interaction, and social context. He argues that discourse is not simply a reflection of reality but rather a way of constructing reality (Fairclough, 1989, p. 12). In other words, how we talk about things shapes our understanding of them. According to Fairclough's three-dimensional paradigm (1995), discourse practice refers to the collection of discursive practices associated with a specific social domain or institution and the relationships and boundaries within that domain. This dimension is influenced by struggles that either maintain or transform the existing order of discourse. The second dimension focuses on how texts are produced, consumed, and distributed, while the third dimension examines the relationship between texts in a given context (Fairclough, 1995, pp. 12–13). Fairclough (1995) also emphasizes that discourse is inherently connected to power relations, and how we talk about things can either uphold or challenge existing power structures (pp. 7–8). His framework analyzes discourse in three dimensions to uncover how language is used to construct and reinforce power relations and social hierarchies. It is a practical tool and valuable resource for scholars and activists who aim to challenge and change current affairs. Various factors need to be considered in the context of hadith translation, including language, cultural context, technical terminology, ambiguities, variations, and literary style. Language plays a crucial role in accurately conveying the intended meaning, while cultural context ensures the preservation of the original text's significance.

In a similar vein, Teun A. van Dijk (2001) suggests that discourse is not merely a reflection of reality, but rather a tool that is used to shape and form reality (p. 6). He has developed a multidimensional discourse analysis model that considers its social, cognitive, and linguistic dimensions (van Dijk, 1997, p. 39). This model offers a comprehensive examination of discourse from various angles. The macrostructure of discourse pertains to the overall organization and the relationship between different parts of a text. Simultaneously, the microstructure of discourse delves into linguistic elements such as grammar, vocabulary, and rhetorical devices, to name a few.

Furthermore, the analysis takes into account the surrounding conversation and social environment in which a text is created and understood. Lastly, examining the language used in discourse is conducted to ascertain how a text reflects or continues the prevailing beliefs and values in society. Similarly, when

examining the process of translating hadiths, a complex network of connections is introduced. This network complicates the power dynamics between the original text and the translated version. The examples of hadith translations illustrate the participation of different individuals, including (pseudo)authors, compilers, and translators, who have intricate relationships among themselves as they create the text.

Ruth Wodak (1996; 2001; and Reisigl, 2017) focuses on empirical studies in Critical Discourse Analysis (CDA) that examine the use of language in relation to issues such as racism, discrimination, and social problems. She and her colleagues have developed a specific CDA approach, the Discourse-Historical Approach (DHA), which looks at language's historical context and how it reflects and influences social, political, and cultural dynamics over time. Rather than viewing language as neutral, DHA recognizes its ties to power relations and its role as a social control and domination tool (Reisigl, 2017). One central concept in DHA is the idea of discursive formations, which refers to how dominant ideologies and narratives are created through language, and how these formations contribute to the maintenance and reproduction of societal power structures (Wodak, 2001). DHA also explores historical developments and how specific discourses have impacted societal changes. Intertextual analysis is a key aspect of CDA and DHA, as it examines the exchange of pragmatic and semiotic meanings between text creators and recipients. By considering the interdependence and interaction of elements within a specific context or system, we can identify the choices, purposes, conventions, and meanings conveyed through discourse (Hatim and Mason 1990, p. 120). The translations of hadiths draw attention to the complexities of authorship and the identification of source texts based on their historical representation. The lack of clear origins for hadith sources leads to inquiries about their influence on the transmitted texts. This highlights the importance of acknowledging the origins and individuals within the specific time and place they belong to. The utilization of CDA in the examination of paratextual materials (Genette, 1997) in Turkish hadith translations enables an analysis of the names, structures, and statements made by the individuals involved in the translation process. This approach takes into consideration aspects such as syntax, stylistics, rhetoric, genres, argumentation, and storytelling, as well as historical, social, and economic contexts. By examining the discourse embedded in paratextual features, we can uncover the codes, agencies, institutions, and cultural influences that shape and affect the processes and outcomes of translation. Furthermore, by scrutinizing the reception of translations via factors like reviews and criticisms from scholars, we can gain insights into the discourse within the given context, which is the main focus of this study.

### 3. Hadith translations in Türkiye: A historical glance over the field

Examining the Ottoman legacy, which served as the precursor to the Republic of Türkiye, it becomes apparent that the quantity and quality of hadith studies were comparatively lesser than in other regions of the Islamic world during the same period (Ahatlı, 2013, p. 202)<sup>3</sup>. A notable milestone in the historical accounts of hadith translations<sup>4</sup> in Turkish is the translation of *Buhârî Muhtasarı Tecrîd-i Sarîh Tercemesi ve Şerhi* [Concise Translation and Commentary of al-Bukhari] in 1928. This project, along with the translation and interpretation of the Qur'an, was sponsored by the state and initiated by the Turkish Grand National Assembly (abbreviated as TBMM in Turkish). Initially, the responsibility of translating and annotating this work was entrusted to Babanzâde Ahmed Naîm. However, after

<sup>3</sup> The main reasons for Ottoman hadith professors not producing extensive and diverse works in the field of hadith science are attributed to the education system primarily being focused on jurisprudence and theology, the clergy class being predominantly prepared for administrative roles, and their reliance on teaching alone (Ahatlı, 2013, p. 202).

<sup>4</sup> For bibliographical studies on hadith translations see Ahatlı, 2013; Özkan, 2013.

publishing the first two volumes in Ottoman Turkish (using Arabic script) in 1928, Ahmed Naîm passed away in 1934. This task was completed by Kamil Miras, who also revised the drafts of the third volume prepared by Ahmed Naîm and published it under his name. He completed the remaining nine volumes, and the final work was published in 1948 (Ahatlı, 2013, p. 203). The Directorate of Religious Affairs (*Diyanet İşleri Başkanlığı* in Turkish) republished the work several times, with the second edition released in 1957 and the twelfth and final edition in 1993. This work holds significant importance as it sheds light on the strategy, concepts, and contextualization involved in the translation of hadith. In the fourth section, the reflections of Nâim on the discourse on hadith translations in Türkiye are examined in detail.

Apart from the publication of the *al-Bukhari* translation commissioned by TBMM, the period up to 1950 appears quite infertile in religious publishing and, naturally, hadith and hadith commentaries and translations. The first translated hadith manuscript of the period is *Ahâdis-i Şerif ve Şerhi* (1951), belonging to Mehmed Kemal Pilavoğlu (1906-1977), the leader of Tijaniyyah sufi tariqa. Hasan Basri Çantay (1887-1964), renowned for his translation of the Qur'an into Turkish, compiled a work called *On Kere Kırk Hadis* [Ten Times Forty Hadiths] in 1958. The work includes selected hadiths organized into sections of forty hadiths, some of which are explained within the text.

The controversial compilation titled as *Binbir Hadis-i Şerif Şerhi* [The Commentary on One-thousand and one Hadith] by Mehmed Ârif Bey was published in Cairo in 1901 in Ottoman Turkish in Arabic script. An updated book edition, published in Latin letters, was released in the late fifties to facilitate wider accessibility. This work is regarded as one of the finest examples of "commentary on society" (Ahatlı, 2013, p. 208).

The sixties witnessed notable advancements in the field of hadith commentary. Ömer Nasuhi Bilmen (1883-1971), a former President of Religious Affairs, authored a significant work entitled *Hikmet Gonceleri 500 Hadisi Şerif Tercümesi ve İzahı* (1962) [Sprouts of Wisdom- 500 Hadith Translation and Explanation]. Another important publication of that time was Ahmed Davudoğlu's four-volume work called *Bülûğu'l-merâm Tercümesi ve Şerhi Selâmet Yolları* which is considered one of the main hadith classics. This work, published in 1968, comprises the translation and commentary on Ibn Hajar al-Askalânî's famous book, *Bülûğu'l-merâm*, which compiles hadiths related to judgment. Notably, this work marks the first publication focusing on the commentary of classical hadith sources in almost two decades after Ahmed Naîm and Kamil Miras's *Sahîh-i Bukhari* translation (Ahatlı, 2013, p. 211).

During the 1970s, there was a notable surge in the diversity of publications, particularly in the field of hadith commentary. This period marked a significant momentum as commentaries of foreign Islamic figures began to be translated into Turkish. Previously, explanations were derived from classical hadith commentaries, and selected compilations were utilized to form the copyrighted material. (Ahatlı, 2013, p. 214). One notable work, *Kabesâtûn mine'r-Resûl* [Quotations from the Prophet] by Muhammad Qutb, translated into Turkish as *Peygamberden İktibaslar* [Quotations from the Prophet] (1972) by a group of translators including Akif Nuri, Kemal Sandıkçı, and Mehmet Süslü, exemplifies this trend. This work was also retranslated into Turkish by different translators under varying titles.

In the early 1980s, there was a significant emphasis on studying *Nevevi's al-Erbaûn* [Forty Hadith], one of Islamic history's most extensively annotated works. This era witnessed the publication of a translation titled *Hadis-i Erbain* [Forty Hadith] Original – Translation – Commentary (1980) by Abdulkadir Akçiçek (1933-1989), which garnered substantial attention. Akçiçek, had meticulously translated

numerous works on sufi literature (Ahatlı, 2013, p. 217). These efforts contributed immensely to accumulating available resources and facilitated intellectual exploration and scholarly pursuits within the Islamic world. Although the early 1990s could be considered a stagnant period for hadith commentary, despite the increasing number of new publications across different branches of hadith science, there was a noticeable rise in the publication of articles related to hadith commentary (Ahatlı 2013, p. 218). This trend became even more apparent towards the end of the nineties. During this time, the work of Ali Nar, who specialized in translating Islamic works from Arabic, gained attention with the republication of his work titled *Kırk Hadisle Müslüman Kimliği* [Muslim Identity with Forty Hadiths] (1993).

The 2000s saw a continued influx of new works regarding hadith commentary. Notable among these publications was *Sahîh-i Buhârî İslamın İlk Yılları* [Sahih-i Bukhari: The First Years of Islam] (2000) by Muhammad Esed (1900-1992), a Muslim scholar and politician of Jewish origin. Esed is renowned for his book, considered a pivotal work in Türkiye, entitled *Qur'anic Message Meal-Tafsir*, his exploration of hadith further solidified his scholarly contributions. These developments demonstrate the sustained scholarly interest and dedication to the study of hadith commentary in recent decades.

The millennia witnessed the involvement of literary figures in the hadith commentary. An exemplary contribution to hadith annotation can be found in the work of İskender Pala, an expert in *Divan* literature. His publication titled *Nurundandır Bütün Nurlar, Kırk Güzeller Çeşmesi* (2007) [All Lights are from Your Light, The Fountain of Forty Beautiful Ones] showcases the author's dedication to enriching hadith interpretation. This work comprises literary explanations of forty selected hadiths, focusing on values such as courtesy, resignation, patience, contemplation, loyalty, prayer, contentment, and tears; Pala supports his explanations with poems and concise words, adding depth and nuance to the understanding of these teachings (Ahatlı 2013, p. 227).

During this period, the realm of hadith interpretation witnessed numerous other new works in book and article formats. Among the noteworthy publications was Bünyamin Erul's book, *Hadislerin Dili İlk Hadîs Belgesi Hemmâm'ın Sahîfesi –Tertip, Terceme, Yorum* (2011) [The Language of Hadiths, The First Hadith Document, Hemmâm's Page – Organization, Translation, and Commentary]. Erul (2011), after presenting the original text of each hadith and its translation, showcases the hadith's numbering and its place in the primary hadith sources from the respective era of narration, which is quite important considering the lack of precise source materials and authorial governance in the field of hadith translations. These meticulous details provide valuable reference points for scholars, deepen the understanding of the historical context of the hadith and reveal the particularities of hadith translation.

#### 4. Exploring cases I: An analysis of the complexities of hadith translations

The translation of hadiths is a rich field that provides fruitful insights into translation practices and translators' experiences. It covers various aspects of how texts are created and the individuals responsible for producing them. When translating hadiths, there are several important factors to consider. Firstly, language plays a crucial role. Translators are supposed to carefully navigate the subtle differences and complexities of the original language and the language they translate into. This is necessary to ensure the communication is accurate and effective. Secondly, cultural context poses another significant challenge. Hadiths are deeply embedded in specific cultural contexts, and translators must take great care to consider these contexts to preserve the original text's intended meaning and significance. Thirdly, translating technical terminology within hadiths requires attention. Thus,

translators need to comprehensively understand Islamic scholarship and terminology to accurately convey the intended meaning of the hadith.

Furthermore, hadiths frequently include unclear or differing elements, which pose challenges for translators in terms of interpretation. Translators must diligently analyze and make informed choices regarding how to approach these complexities without straying from the original text. Finally, it is crucial to take into account the literary style when translating hadiths. These writings often encompass distinctive rhetorical characteristics and linguistic techniques that must be faithfully recreated in the target language to guarantee an accurate representation of the original.

The experience of translating hadiths is also highly intricate, presenting various challenges. The following three hadith translations illustrate the complex net of relations among the text-producing agents of the relevant field. As demonstrated below, the designation of these texts and the number of individuals involved in the translation process vary greatly. This blurry and non-definite site vividly reveals the complexities of the field, even in three brief instances. The first translation is *Müttefakun Aleyh Hadisler: Buhârî ve Müslim'in İttifak Ettiği Hadisler* [The Hadiths Agreed Upon: The Hadiths That Bukhari and Muslim Agreed Upon] (2004) written by Muhammed Fuâd Abdülbâkî. The translation is done by Abdullah Feyzi Kocaer, who translates, categorizes, and annotates the original text.

In this case, Muhammed Fuâd Abdülbâkî is credited as the author, presenting a compilation of hadiths conveyed by Bukhari and Muslim, renowned Islamic scholars from the 7th and 8th centuries. However, it is worth noting that Abdülbâkî is not the actual author in this case. Instead, he selects specific hadiths written down by Bukhari and Muslim. He includes them in his book as a curated collection, focusing on the ones the compilers agree. Abdullah Feyzi Kocaer serves as the translator for this work. However, it is crucial to recognize that translator Kocaer not only translates the text but also modifies the categorization and order of the available texts and adds explanatory notes for further clarification. The approach of Kocaer highlights his involvement in shaping the presentation and interpretation of the hadiths. The translation process becomes collaborative, where the translator actively organizes and explains the selected hadiths from Bukhari and Muslim's works.

The second translation is by Ibrahim Canan titled as *Kütüb-i Sitte Muhtasarı Tercüme ve Şerhi* (1988) [A Summary of the Six Authentic Books of Hadith: Translation and Commentary]. This translation offers a concise version of the six significant hadith collections and commentary on their meaning and significance. In this instance, İbrahim Canan is mentioned as the book's author. However, upon reviewing the title, one can discern that it is, in fact, a translation of a compilation of six hadith books that are widely recognized for their consistency and reliability. In this regard, it should be noted that this translation represents a compilation, and we are not provided with specific information about the original authors of the included hadiths. By commenting on the meaning and significance of the selected hadiths, Canan adds further complexity to the translatorial profile.

The second translation is called *Kütüb-i Sitte Muhtasarı Tercüme ve Şerhi* (1988) [A Summary of the Six Authentic Books of Hadith: Translation and Commentary] by Ibrahim Canan. This translation provides a condensed version of the six important hadith collections and includes commentary on their meaning and importance. Although Ibrahim Canan is mentioned as the author of the book, the title suggests that it is a translation of a compilation of six hadith books widely recognized for their reliability. It should be noted that this translation is a compilation, and there is no specific information about the

original authors of the included hadiths. By offering commentary on the meaning and significance of the selected hadiths, Canan adds further complexity to the translation.

The third translation is *Riyâzü's-sâlihîn Tercüme ve Şerhi* [The Gardens of the Righteous: A Translation and Commentary of Imam Nawawi's Riyad as-Saliheen] written by Imam Nawawi and translated by İhsan Özkes. At first glance, everything may seem to be in the natural order. However, there is more to consider. Nawawi lived in the 13th century, which makes it impossible for him to directly compile a hadith book on his own, as he did not have access to the Prophet and his companions during that time. Therefore, in this case, Nawawi has also compiled these hadiths and presented himself as the book's author, and Özkes translated and further commented on a non-original.

Examining these instances brings to light two significant matters concerning identifying authors and determining the source text within the realm of hadith translations. The authors are essentially compilers responsible for sorting, organizing, and modifying the collected hadiths through additions and omissions, and so are the translators, who, surprisingly, appear to be undertaking a similar role in certain instances. The original authorship of the teachings, which belonged to the Prophet and his companions, who conveyed and preserved them, becomes a precarious aspect in this field. Moreover, since the hadiths were transmitted through the memories of individuals (the companions), they may have (may be slightly) changed over time as they spread across distinct regions. Without the original author, the person compiling these hadiths often becomes the author, regardless of their involvement in creating the text, combining languages, modifying the original texts, excluding or adding parts, and subsequently translating them into different languages. This dilemma surrounding authorship in the translation of hadiths raises interesting questions about the role of translators, the extent of their influence on the transmitted texts, and the importance of acknowledging the sources and individuals involved in preserving and transmitting the teachings of the Prophet in the hadiths.

#### 4. Exploring Cases II: A Discursive Analysis of Selected Hadith Translators

In this section, I will analyze the perspectives of well-known hadith translators regarding their profession and work. The study aims to explore how these translators view themselves as agents who create meaning. In this regard, components accompanying their hadith translations, such as book covers, commentaries, and forewords, will be analyzed. These additional textual elements, which Gerard Genette (1997) calls "paratextual elements," offer valuable insights into the translators' perspectives. Understanding these elements will enhance our interpretation and presentation of the translated hadiths.

##### 4.1 Ahmed Nâim and Kamil Miras & *Sahîh-i Buhârî Muhtasarı Tecrîd-i Sarîh Tercemesi* (1928/1948): The translators of the first state-sponsored hadith translation in Türkiye

Ahmed Nâim is highly regarded as a pioneer in translating hadith in Türkiye and has established exceptional standards in this area. He is well-known for his extensive efforts in translating the book *et-Tecrîdü's-sarîh*, which was used as a partial translation in *Sırât-ı Müstakîm* in 1910. Atharlı (2013) argues that the Directorate of Religious Affairs made the decision to publish his complete translation and commentary of *et-Tecrîdü's-sarîh*, likely due to the recognition and high quality of his previous translations. (p. 203).

In his translation, Ahmed Nâim makes a significant effort to ensure the text is clear and easy to understand. He does this by using explanatory parentheses, footnotes, and marginal notes. These additions help to clarify any points that may be unclear, provide explanations for certain words and concepts, offer legal opinions, discuss differences in narrations and manuscripts, and give historical and biographical information. Nâim understands the importance of taking into account the time period in which the hadiths were spoken, as well as the challenges that come with their oral transmission. To assist readers in grasping the text, he introduces important individuals and provides context about their background, scholarly contributions, and historical significance. He only includes details that are relevant to the topic at hand.

Additionally, Nâim shares his experience with readers, explaining how he accepted the offer from the Directorate of Religious Affairs, after a decision by the Grand National Assembly of Türkiye, to undertake the translation of this hadith collection (Nâim, 1928, p. 4). Knowing the task's difficulty, which he considers beyond his capabilities, Nâim presents himself as a humble translator contributing his service to benefit Islam.

Another notable aspect of Ahmed Nâim's work is his emphasis on considering the historical context. He highlights three sources of history: tradition (*Merviyyât*), monuments (*Abidat*), and written accounts (*Mektubat*) (Nâim, 1928, p. 85). He explains how these sources can guide the interpretation and translation of hadiths. Nâim (1928) also addresses the challenges of written sources and their reliability within the context of hadiths. While dismissing monuments as irrelevant within mainstream Islamic views, this classification is crucial as it provides a contextual framework for understanding the work of hadith translation and the role of the translator within larger narratives. By commenting on and highlighting his translation's sacred nature and valuable contributions, Nâim establishes himself as a noteworthy and exceptional figure in the field of hadith translation. In summary, Ahmed Nâim's work as a hadith translator in Türkiye is remarkable due to his scrupulous attention to detail, dedication to clarity, and consideration of historical context. Through his translations, he aims to improve readers' comprehension while humbly offering his services for the betterment of Islam.

In the translation of this hadith book, the second translator was Kâmil Miras, who took over after the death of Nâim. In the foreword of the fourth volume, Miras's bibliographical information is provided, highlighting his personal qualifications, and enhancing his credibility as a translator. The foreword also mentions Miras's involvement in the commissioning of the Qur'an translation by the TBMM, emphasizing his role as an intermediary between institutions and other translators for significant translation tasks.

Miras emphasizes his translation strategy, emphasizing the importance of faithfulness to the original texts (Miras, 1948, p. 5). It is worth noting that he refers to "originals" in plural, acknowledging that he drew from multiple sources. This humbles the image of the translator as he admits his limitations in the face of the sacredness of the task at hand. Miras (1948) expresses his commitment to provide a word-for-word translation followed by explanations from various established sources (p. 7). In his descriptions of the hadiths, he primarily relies on Sahîh-i Buhârî and relevant verses from the Quran. Aynî's *Umdetü'l-kârî* serves as his most important source for commentaries on the hadiths and deriving legal rulings from them (Miras, 1948, p. 8).

Miras provides extensive explanations under various headings to aid readers' understanding, covering narrators, transmissions, jurisprudential rulings, social realities, moral principles, and linguistic

nuances. Biographies of the narrators and mention of scholars, particularly companions, are included in the sections titled *Terceme-i Haller* (Interpretations of Expressions), sometimes appearing as footnotes. Additionally, Miras occasionally incorporates Arabic, Persian, and Turkish poems while explaining the hadiths. Miras generally adheres to traditional interpretations but deviates from the majority opinion in some matters of Islamic jurisprudence (fiqh). Interestingly, Miras (1948) does not shy away from expressing his views on controversial issues within his translation. This highlights the translator's freedom to act as an author during certain phases of the translation process. Miras goes beyond merely rendering the text, actively intervening and adding his insights. It is intriguing to note that Miras engages a wide spectrum of topics such as abortion, population growth, and the rabies disease, using his own words to inform society. This demonstrates the flexible boundaries of hadith translations, allowing translators to be visible and contribute actively to the text production process, producing semi-original content

#### **4.2 Ömer Nasuhi Bilmen & *Hikmet Gonceleri 500 Hadisi Şerif Tercümesi ve İzahı* (1962): The pioneering hadith translator of the sixties**

The scholarly work titled *Hikmet Gonceleri 500 Hadisi Şerif Tercümesi ve İzahı*, authored by Ömer Nasuhi Bilmen from Erzurum, has gained recognition for its substantial contributions in the areas of Islamic Jurisprudence (Fiqh) and Quranic Exegesis (Tafsir). During its time, this work proved to be highly influential in understanding hadiths. Bilmen meticulously selected these hadiths primarily from *Suyuti's el-Câmi'û's-sağîr* and Abdurrauf Munawi's *Künûzu'l-hakâik min hadîsi hayri'l-halâik*.

Within his work, Bilmen described these chosen hadiths as “excellent guides” that shed light on our beliefs, worship, ethics, social existence, and the refinement of our souls. The author intended to provide explanations and elucidate the meanings of these hadiths. He included concise and lengthy explanations, drawing references from Fahreddin Razi's Tafsir, Mevlana's Masnavi, Ghazali's Ihya, and the works of Sadi Shirazi and some Western authors. Notably, Bilmen occasionally included Turkish, Arabic, and even Persian poems, adding a touch of literary pleasure to the text.

However, in the assessment, a significant problem arises when the task of simplification is undertaken by individuals needing more expertise. Unfortunately, in most instances, this leads to a distortion of the original essence of the work, causing notable deviations in meaning. As an illustrative example, consider the following expressions, with their original and simplified versions provided below: “However, Europeans, considering themselves as the protectors of humanity, have deprived a great part of humanity of many human rights simply because they belong to the black race” (Bilmen, 1962, p. 24). This sentence has been simplified as follows: “However, Europeans consider themselves as the sole owners of humanity”<sup>5</sup>, exemplifying the diminution resulting in nuances.

#### **4.3 İsmet Özel & *Kırk Hadis* (2004): The literary power of the translator meets hadith translations**

In the 2000s, a notable trend emerged following the era of Necip Fazıl Kısakürek, whereby poets, writers, and intellectuals contributed their own interpretations to the field of hadith through their literary works (Ahatlı, 2013, p. 227). İsmet Özel's book *Kırk Hadis* (2004) stands out as a work offering a distinct perspective in interpreting hadiths. The foundation of this book is built upon radio conversations held on Marmara FM, where the author expressed his independent and liberal thoughts

<sup>5</sup> The excerpts are originally in Turkish, here only their English translations are provided.



on hadiths. Although the book sometimes presents ideas that deviate from the scholarly understanding of hadith, it also provides unique and insightful evaluations that traditional hadith scholars may not have previously contemplated (Ahatlı, 2013, p. 227). While these ideas may challenge established conventions, they offer fresh insights and provoke deep contemplation.

The introduction of Ismet Özel's book brings attention to the role of the hadith translator as an agent of change. Özel avoids drawing attention to himself individually and instead highlights the collective nature of being a Muslim under the ummah. He strongly emphasizes the significance of hadiths in the social engineering project he envisions for Muslims in Türkiye (Özel, 2004, p. 12). Özel focuses on the era in which he resides and argues that this time does not require new insights into hadiths. On the contrary, he criticizes attempts to introduce novel perspectives on established matters, accusing them of causing division among Muslims. According to Özel (2004), Muslims should unite against the disruptive influence of the West and firmly adhere to the origins of their belief system (p. 15). Özel's controversial and activist personality makes him an interesting translator who harnesses the power of his literary craftsmanship to convey significant ideas about hadith translations. In this way, we witness a translator profile that leverages personal capital to elevate their role as a translator/commentator. Özel feels free to strategically utilize translation-oriented text production practices to accomplish his ultimate objective: guiding the lost identity of Muslims in Türkiye.

#### **4.4 Bünyamin Erul & *Hadislerin Dili İlk Hadîs Belgesi Hemmâm'ın Sahîfesi – Tertip, Terceme, Yorum* (2011): A translator going back to the very origins in translation**

In recent research, Bünyamin Erul's work titled *Hadislerin Dili İlk Hadîs Belgesi Hemmâm'ın Sahîfesi – Tertip, Terceme, Yorum* (Ankara 2011) stands out as a noteworthy contribution. This book offers a fresh approach by presenting a new classification, translation, and commentary on a compilation of 138 hadiths known as Hemmâm's Sahîfe (Sahîfetü Hemmâm), which was transmitted by Hemmâm b. Münebbih, a disciple of Abu Hurayrah (ra) (Ahatlı, 2013, p. 237).

Erul's work provides the original text of each hadith and its translation, accompanied by references to the specific number of the hadith and its position in the foundational hadith sources. Additionally, a concise commentary is presented for each hadith. While explaining the proper understanding of the hadiths, the focus shifts toward deciphering their intended message. It is important to highlight that these hadiths are interpreted in light of contemporary issues, aiming to shed light on ongoing debates and contribute to discussions, especially on various topics currently under consideration within our country.

Erul's work traces the origins of the original hadiths, emphasizing their reliance on oral transmissions (Erul, 2009, p. 3). Intending to provide readers with a useful guide, Erul encourages them to engage in a dialogue between different translations of hadiths. This comparative reading experience aims to offer readers a fresh and comprehensive understanding of the hadiths. Erul (2009) also meticulously explains the translation process, following a step-by-step approach (p.4). He seeks to balance preserving the original words and capturing their intended meanings. Erul frequently highlights that errors in language and rhetoric can lead to misunderstandings and misinterpretations of the hadiths. Therefore, he asserts the importance of translating them in a way that resonates with the realities of the present day, allowing the readers to connect with the message ((Erul, 2009, p. 5). Erul strengthens his position in the field by offering critiques on existing Qur'an translations. Through his expressions, he presents himself as a

motivated translator who aims to bring innovation to the existing repertoire of hadith translations in Türkiye.

## 5. Conclusion

The field of hadith translations in Türkiye holds significant importance in making Islamic teachings accessible to Turkish-speaking individuals. These translations have established a connection between non-Arabic Muslims and the authentic teachings of Islam, allowing a larger audience to access the wisdom of the Prophet Muhammad.

The process of translating hadiths presents several challenges. These include understanding the subtleties of language, taking into account cultural contexts, accurately translating technical terms, dealing with vague or differing details within the hadiths, and capturing the literary style. Nevertheless, despite these complexities, translators have a vital responsibility to faithfully convey the intended meaning and interpret the teachings of the Prophet in a way that corresponds with the cultural and linguistic context of Türkiye.

This research has investigated the principles that govern the translation of hadiths in Türkiye, the critical role of translators in shaping meaning, and the relationship between compilers and translators. It has explored the difficulties of translatorial identity and the challenges of accurately conveying the original meaning of the hadiths. The research has also provided insight into the intricate network of individuals involved in producing translated texts of hadiths. It has examined the relationship between translators and compilers of hadith collections, raising questions about the authority and influence exerted by compilers on subsequent translations and the conveyed meaning.

The study has also examined the discourses of various hadith translators and their approach to translating hadiths. Ahmed Nâim, a pioneer in hadith translations in Türkiye, emphasized clarity, comprehensibility, and historical context in his translations. He used paratextual elements such as footnotes and marginal notes to aid readers understanding. Kâmil Miras, who took over after Nâim's death, emphasized faithfulness to the original texts and provided extensive explanations under different headings. Miras also added his insights and opinions on controversial issues in his translations. Ömer Nahuhi Bilmen's work stood out for its contributions to Islamic Jurisprudence and Quranic Exegesis, carefully selecting hadiths and providing explanations and meanings. Ismet Özel's book brought a unique perspective to the field of hadiths, emphasizing literary craftsmanship and providing fresh interpretations. Özel highlighted the role of the translator as an agent of change and challenged established conventions, aiming to guide the lost identity of Muslims in Türkiye. Bünyamin Erul encouraged readers to engage in comparative reading to understand the hadiths comprehensively. He emphasized the importance of capturing the intended meanings while preserving the original words, and his work aimed to contribute to ongoing debates and discussions in Türkiye.

The discursive examination conducted in the overview has uncovered the diversity of translational methodologies and experiences. The intriguing aspect lies in the presence of notable translators who challenge the conventional norms associated with the translator's role. These norms typically entail traits such as invisibility, a secondary position vis-à-vis the author, a passive role as mere conveyors of meaning, and so forth. However, these prominent translators possess symbolic capital, encompassing their social standing, professional competencies, recognized intellectual acumen, and more. Their discourse vividly expresses this core divergence, wherein they depict translation as both a process and a

final outcome. Their relatively elevated sense of empowerment significantly influences their translation approach and strategies, ultimately granting them a sense of authorial power.

The translation landscape of hadiths in Türkiye has offered a captivating glimpse into the diverse strategies, agents, and discourses involved in this field. The absence of a written source text and the dynamic nature of hadith content present initial complexities, prompting translators to rely on established compilations or curate specialized collections. The case studies have highlighted hadith translators' diverse approaches and insights, ranging from meticulous attention to detail and historical context to incorporating personal viewpoints and innovative interpretations. Understanding the different approaches of text-producing agents further enriches our comprehension of the complexities within hadith translation. Hopefully, it will contribute to the field of translation studies with a micro-study on an overlooked area.

### References

- Abdülbâkî, M. F. (2004). *Müttefakun Aleyh Hadisler: Buhârî ve Müslim'in İttifak Ettiği Hadisler*. (Trans, Exp. Abdullah Feyzi Kocaer). Konya: Hüner Yayınları
- Ahatlı, E. (2013). Cumhuriyet Dönemi Hadis Şerhçiliği Bibliyografyası. *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi*, 11(21), 201-270.
- Akçiçek, A. (1980). *Hadis-i Erbain: Tercüme ve Şerhi* [Forty Hadith: Original - Translation - Commentary]. İstanbul: Dergah Yayınları
- Akdoğan, Ahmet Dursun. 2006. *Yeni Bir Anlayışla Kur'an-ı Kerim Meali*. İstanbul: Milsan.
- Bilmen, Ömer Nasuhi. (1962). *Hikmet Gonceleri 500 Hadisi Şerif Tercümesi ve İzahı* [Sprouts of Wisdom- 500 Hadith Translation and Explanation]. İstanbul: Bilmen Yayınevi.
- Cameron, D. (2001). *Working with discourse: Text and talk as social practice*. London: Sage.
- Canan, İbrahim. (1988). *Kütüb-i Sitte Muhtasarı Tercüme ve Şerhi*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Çakan, İ. L. (2008). *Hadis Edebiyatı Çeşitleri – Özellikleri, Faydalanma Usulleri*. İstanbul: M.Ü. İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları.
- Davutoğlu, A. (2010). *Sahih Müslim Tercümesi*. İstanbul: Düşünce Yayınları.
- Davutoğlu, A. (2012). *Sunan-ı Tirmizi Tercümesi*. İstanbul: Düşünce Yayınları.
- Davudoğlu, A. (1968). *Bülûğu'l-merâm Tercümesi ve Şerhi Selâmet Yolları* [Translation and Commentary of Bülûğu'l-merâm]. İstanbul: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi.
- Erul, B. (2011). *Hadislerin Dili İlk Hadîs Belgesi Hemmâm'ın Sahîfesi –Tertip, Terceme, Yorum* [The Language of Hadiths, The First Hadith Document, Hemmâm's Page – Organization, Translation, and Commentary]. İstanbul: İz Yayıncılık.
- Ersoy, M. A. (1930). *Hadis-i Şerif Tercümesi*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Esed, M. (2000). *Sahih-i Buhârî İslamın İlk Yılları* [Sahih-i Bukhari: The First Years of Islam]. İstanbul: İnsan Yayınları.
- Fairclough, N. (1989). *Language and Power*. London: Longman
- Fairclough, N. (1995). *Critical discourse analysis: The critical study of language*. London: Longman.
- Genette, G. (1997). *Paratexts: Thresholds of interpretation*. Cambridge, UK: Cambridge University Press
- Hatim, B., & Mason, I. (1990). *Discourse and the translator*. London & New York: Routledge.
- İzmirli, İ. H. (2013). *Sahih-i Tirmizi Tercümesi*. İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.
- Kanık, M. (2015). *Sunan-ı Ebu Davud Tercümesi*. Ankara: Akçağ Yayınları.

- Kanık, M. (2013). *Sahih Buhari Tercümesi*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Kanık, M. (2014). *Sahih Müslim Tercümesi*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Miras, K. (1948). *Sahih-i Buhârî Muhtasarı Tecdî-i Sarîh Tercemesi ve Şerhi*, Ankara: Diyanet İşleri Reisliği Neşriyâtı.
- Nâim, A. (1928). *Sahih-i Buhârî Muhtasarı Tecdî-i Sarîh Tercemesi*. İstanbul: Diyanet İşleri Reisliği Neşriyâtı.
- Nar, A. (1993). *Kırk Hadisle Müslüman Kimliği* [Muslim Identity with Forty Hadiths]. İstanbul: İz Yayıncılık.
- Nawawî, Imam. (1991). *Tercüme ve Şerhi*. (Trans. & expl. İhsan Özkes). İstanbul: Kahraman Yayınları.
- Nursi, S. (1995). *Sahih-i Nesai Tercümesi*. İstanbul: Sözler Yayınevi.
- Özkan, H. (2013). Cumhuriyet Dönemi Hadis Çalışmaları: Bir Hasıla. *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi* 11 (21), 9-39.
- Pala, İ. (2007). *Nurundandır Bütün Nurlar, Kırk Güzeller Çeşmesi* [All Lights are from Your Light, The Fountain of Forty Beautiful Ones]. İstanbul: Kapı Yayınları.
- Qutb, M. (1972). *Peygamberden İktibaslar- Kabesâtûn mine'r-Resûl* [Quotations from the Prophet]. (Trans. Akif Nuri et. al). İstanbul: Sebîl Yayınevi.
- Pilavoğlu, M. K. (1951). *Ahâdis-i Şerif ve Şerhi*. Ankara: Güven Matbaası.
- Ünal, Y. (1997). *Cumhuriyet Türkiye'si Hadis Çalışmaları Üzerine*. *İslâmî Araştırmalar Dergisi*, 10 (3), 174-177.
- Ürkmez, A. (2013). Tenkit Temelli Türkçe Hadis Çalışmaları Bibliyografyası. *EKEV Akademi Dergisi - Sosyal Bilimler* -, 17(55), 201-224.
- Reisigl, M. & Wodak, R. (2017). The Discourse-Historical Approach (DHA). In R. Wodak & M. Meyer (Eds.) *The Routledge Handbook of Critical Discourse Studies* (pp. 87–121). London: Routledge.
- van Dijk, T. A. (1997). *Discourse as Interaction: Discourse Studies: A Multidisciplinary Introduction*. London: Sage.
- van Dijk, T. A. (2001). *Principles of Critical Discourse Analysis*. London: Sage.
- Wodak, R. (1996). *Discourse and Discrimination: Rhetoric of Racism and Antisemitism*. London: Routledge.
- Wodak, R. (2001). *Discourse analysis: Theory and method*. London: Sage.

## 98. The Transformative role of artificial intelligence and machine learning in interpreting and language services

Esra ÖZKAYA MARANGOZ<sup>1</sup>

**APA:** Özkaya Marangoz, E. (2023). The Transformative role of artificial intelligence and machine learning in interpreting and language services. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (36), 1591-1598. DOI: 10.29000/rumelide.1372500.

### Abstract

The integration of artificial intelligence (AI) and machine learning (ML) into language services has ushered in a new era of rapid communication, transcending linguistic barriers and making multilingual content more accessible. These technologies are no longer confined to mere automation but have evolved into sophisticated tools that contribute significantly to the quality, speed, and diversity of language-related tasks. However, there are a number of aspects to be taken into consideration when addressing the notion of such new technologies to grasp the topic from a holistic point of view. This article delves into the manifold ways AI and ML are being utilized in interpreting, translation, and other language services, while acknowledging the ethical and practical considerations that accompany their implementation. This study aims to provide insights into the potential benefits and challenges of using AI in the interpreting industry and contribute to the understanding of how AI can enhance language services. The research question of this article is what are the ethical and practical considerations associated with the implementation of AI and ML technologies in language services, and how can these technologies be responsibly integrated into the interpreting industry? One of the remote simultaneous interpreting platforms- Interprefy's recently launched virtual AI event interpreter Aivia will be examined and analysed in the article as a case study with possible implications for the interpreting industry and a number of suggestions for the utilization of such technologies will be shared.

**Keywords:** Artificial Intelligence (AI), Machine Learning (ML), interpreting technologies, Interprefy, virtual interpreting assistant

### Sözlü çeviri ve dil hizmetlerinde yapay zeka ve makine öğrenmesinin dönüştürücü rolü

#### Öz

Yapay zeka (YZ) ve makine öğreniminin (MÖ) dil hizmetlerine entegrasyonu, dilsel engelleri aşan ve çok dilli içeriği daha erişilebilir hale getiren yeni bir hızlı iletişim çağını başlatmıştır. Bu teknolojilerin artık yalnızca otomasyonla sınırlı olmadığı görülmektedir ve dille ilgili yapılması gereken görevlerin kalitesine, hızına ve çeşitliliğine önemli ölçüde katkıda bulunan gelişmiş araçlara dönüşmüştür. Bununla birlikte, konuyu bütüncül bir bakış açısıyla kavramak için bu türdeki yeni teknolojiler kavramını ele alırken dikkate alınması gereken birkaç unsur bulunmaktadır. Bu makale, YZ ve MÖ'nin yorumlama, çeviri ve diğer dil hizmetlerinde kullanıldığı çeşitli yöntemleri incelerken, bunların uygulanmasına eşlik eden etik ve uygulamaya ilişkin birtakım unsurları da irdelemektedir. Makalede, uzaktan sözlü çeviri platformlarından biri olan *Interprefy*'nin yakın zamanda piyasaya

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Çeviribilim Bölümü, İngilizce Mütercim Tercümanlık ABD (İstanbul, Türkiye), esra.ozkaya@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-3884-9689 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 25.08.2023-kabul tarihi: 20.10.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1372500]

sürdüğü sanal yapay zeka çevirmeni *Aivia* örnek olgu incelemesi olarak incelenecek ve sözlü çeviri dünyası için ilgili sonuçlar ve söz konusu teknolojilerin kullanımına ilişkin bir dizi öneri paylaşılacaktır.

**Anahtar kelimeler:** Yapay Zeka (YZ), Makine Öğrenimi (MÖ), sözlü çeviri teknolojileri, Interprefy, sanal çeviri asistanı

## Introduction

AI-powered machine translation engines have made immense strides in bridging language gaps, allowing for the near-instantaneous conversion of texts into different languages. Similarly, automatic speech recognition (ASR) and text-to-speech (TTS) technologies have revolutionized spoken language interpretation by facilitating real-time conversion of spoken content into text and vice versa<sup>2</sup>. These advancements have not only expedited communication but also played a crucial role in disaster response, diplomatic negotiations, and cross-cultural collaborations. The ability to bridge linguistic gaps is essential in our interconnected world, where business, diplomacy, education, and healthcare often involve interactions across languages. AI and ML technologies offer innovative ways to address these challenges, fundamentally transforming how language services are provided.

The integration of AI and ML in interpreting and language services marks a transformative chapter in communication and globalization. These technologies offer a high level of efficiency, accessibility, and innovation, democratizing information exchange across linguistic divides. However, the delicate balance between AI-driven automation and the need for human expertise underscores the importance of an informed and ethical implementation strategy. By embracing these technologies responsibly, the language services industry can leverage their capabilities to amplify its impact, facilitate cross-cultural understanding, and bridge the gap between languages in an increasingly interconnected world.

AI and related technologies are being utilized in various fields to enhance language and interpreting services. Some prominent areas can be summarized as such:

**Machine Translation:** AI-driven machine translation tools like Google Translate<sup>3</sup> and DeepL<sup>4</sup> have significantly transformed how text is translated between languages, making content accessible to a global audience instantly. However, the phenomenon of machine translation has to be taken into consideration with all the pros and cons before glorifying it on a totalistic level.

**Speech Recognition:** Speech recognition software, such as Amazon's Alexa<sup>5</sup> and Apple's Siri<sup>6</sup>, employs AI to convert spoken language into text, enabling voice commands and transcription services.

**Natural Language Processing (NLP):** NLP technologies analyze and interpret human language, enabling applications like sentiment analysis, chatbots, and language understanding for virtual assistants.

**Automatic Speech Recognition (ASR):** ASR systems convert spoken language into written text, facilitating tasks like transcription services and subtitling for videos.

<sup>2</sup> <https://onpassive.com/blog/importance-of-automatic-speech-recognition-in-media-industry/>

<sup>3</sup> <https://translate.google.com/>

<sup>4</sup> <https://www.deepl.com/en/translator>

<sup>5</sup> <https://alexa.amazon.com/>

<sup>6</sup> <https://www.apple.com/siri/>

**Language Analysis and Sentiment Analysis:** AI is used to analyze and understand the sentiment, tone, and emotions conveyed in text, helping companies gauge customer feedback and public sentiment.

**Summarization:** AI-driven summarization tools can extract key information from lengthy texts, making it easier to digest large volumes of content quickly.

**Language Tutoring:** AI-powered language learning platforms offer personalized tutoring, adapting lessons and exercises based on individual progress and learning styles.

**Virtual Assistants and Chatbots:** AI-driven virtual assistants and chatbots provide instant responses to user inquiries in various languages, enhancing customer support and engagement.

**Content Localization:** AI tools assist in adapting content for different cultural and linguistic contexts, ensuring that messages resonate with diverse audiences.

**Cognitive Computing for Interpreters:** AI tools aid conference interpreters in terminology research, context comprehension, and even in providing real-time suggestions during interpretation. This field holds particularly great opportunities by which experienced and skilled interpreters could further improve their professional capacities.

**Accessibility Services:** AI-powered technologies offer closed captioning, sign language interpretation, and speech-to-text services, making content more accessible to people with disabilities. This is significant from the inclusivity point of view and such technologies might play a crucial role in terms of the democratization of the content and various platforms.

**Legal and Medical Transcription:** AI-based transcription services facilitate efficient and fast conversion of legal, medical, and technical discussions into written records, which are most useful for record-keeping and archiving purposes.

**Multilingual Content Creation:** AI tools assist content creators in generating content in multiple languages, expanding reach and engagement in global markets.

**Quality Assurance in Translation:** AI aids human translators by identifying inconsistencies, errors, and ensuring consistency in translated content.

**Data Mining and Insights:** AI-driven language analysis helps researchers and businesses gather insights from large volumes of textual data, supporting decision-making and trend analysis.

These examples underscore the versatile applications of AI in language-related tasks, offering improved efficiency, accessibility, and new possibilities across a range of industries under the capable and skilled human supervision. However, it's essential to balance the benefits of AI with the nuanced complexities that human language and culture entail. At this point one needs to evaluate and probe the advantages and disadvantages of such AI-related technologies.

The symbiotic relationship between AI and human interpreters and translators is pivotal. While AI tools enhance efficiency and accessibility, human expertise remains irreplaceable in capturing the subtleties of language, adapting to cultural contexts, and providing creative solutions in complex scenarios.

Augmented intelligence, where AI assists rather than replaces human interpreters, holds the promise of producing high-quality language services while preserving the authenticity of communication.

The integration of AI and ML in interpreting and language services has opened new avenues for breaking down communication barriers. AI-powered language models can quickly process and translate spoken and written content, allowing individuals to communicate to a certain degree in their native languages. This technological advancement is particularly crucial in critical situations such as emergency response, medical consultations, and legal proceedings, where misinterpretations can have severe consequences. Machine Learning (ML) also plays a pivotal role in enhancing and complementing the accuracy of language interpretation. However, we need to note that innovations such as AI and ML do not come without their own shortcomings or 'errors'. It is known that AI-driven language models continuously learn from vast datasets, enabling them to understand idiomatic expressions, cultural nuances, and context-specific language use; which is rather promising in terms of the continuous improvement however we also have to consider that these technologies are functionally complementing the human interpreters, acting as a very operational leverage; not replacing them on totalistic level.

Rather than replacing human interpreters, AI and ML technologies serve as tools that empower language professionals. These technologies provide interpreters with resources to support their work, such as pre-translated glossaries, terminology databases, and real-time suggestions for difficult phrases. This symbiotic relationship between AI and human expertise raises the overall quality of interpretation and enables interpreters to focus on nuanced aspects of communication.

Needless to say, AI and ML thrive on data, and the field of interpreting is no exception. By analyzing patterns in language use and understanding user feedback, these technologies can refine their interpretations over time. Continuous learning and improvement mechanisms allow AI-powered systems to adapt to evolving language trends, dialects, and cultural shifts, ensuring that the interpretation remains relevant and accurate.

However, as highlighted earlier, the incorporation of AI and ML technologies into language services brings to the forefront a multitude of dimensions that must be meticulously considered. In this era of technological advancement, where the boundaries of innovation are continuously pushed, ethical and cultural considerations emerge as essential pillars that shape the responsible development and deployment of these technologies. Ensuring that these technologies respect diverse linguistic and cultural norms is imperative. Developers must invest in training datasets that represent a wide range of linguistic contexts and cultures, reducing biases and enhancing the inclusivity of interpretation services.

As AI and ML permeate language services, the fundamental principle of respect for diverse linguistic and cultural norms takes on an elevated significance. The pivotal question revolves around how these technologies can harness their potential without inadvertently perpetuating biases or cultural insensitivity. To navigate this intricate terrain, developers and stakeholders alike bear the responsibility of crafting an environment that upholds the values of inclusivity and equal representation.

To achieve this ambitious goal, a multifaceted approach must be embraced. Developers must immerse themselves in the intricacies of linguistic contexts and cultural nuances that span the global tapestry. This endeavor requires an investment in training datasets that mirror the rich diversity of languages and cultures. The broader the spectrum of linguistic inputs, the more adept AI and ML systems can become in understanding the intricacies of languages beyond the mainstream.



Inclusivity must extend beyond superficial representation. It necessitates a deep dive into the socio-cultural fabric of languages, encompassing idiomatic expressions, colloquialisms, historical references, and context-specific meanings. A well-rounded dataset ensures that AI and ML technologies do not inadvertently perpetuate stereotypes or favor particular linguistic groups, but rather provide equitable and accurate interpretations across the spectrum.

Yet, the journey towards inclusivity and cultural sensitivity extends beyond the confines of data collection. It entails a comprehensive examination of algorithms and models that underlie AI and ML systems. Rigorous testing and validation processes must be implemented to detect any hidden biases that might emerge during the learning and adaptation phases. Continuous refinement, guided by input from linguists, cultural experts, and end-users, is paramount to ensuring that these technologies uphold the principles of unbiased interpretation.

In the grand tapestry of language services, AI and ML technologies stand as promising threads that can weave together a world without linguistic barriers. However, this transformative potential can only be fully realized when harnessed within a framework of ethical responsibility and cultural mindfulness. By embracing these considerations, the developers and proponents of AI and ML technologies can contribute to a future where interpretation services are not only accurate and efficient but also reflective of the diverse linguistic and cultural mosaic that defines our global society.

While artificial intelligence (AI) and machine learning (ML) have demonstrated remarkable capabilities, challenges still persist. Maintaining linguistic nuances, cultural sensitivity, and subject-specific terminology poses ongoing difficulties for these technologies. The "black box" nature of many AI algorithms also raises concerns about transparency, accountability, and the potential biases embedded within the systems. Ethical dilemmas related to confidentiality, privacy, and the impact on traditional language service providers must also be addressed as technology evolves.

In scenarios where immediate and accurate interpretation is crucial, such as medical consultations, business negotiations, or international conferences, AI-powered virtual interpreters can play a transformative role. These systems use AI and ML technologies to interpret spoken language in real-time, enabling effective communication between parties who do not share a common language. Some of the advantages of these innovative technologies could be summarized as follows:

**Automatic Speech Recognition (ASR):** AI-driven ASR technology converts spoken language into text. This initial step is essential for the virtual interpreter to understand the spoken words accurately.

**Machine Translation (MT):** After converting speech to text, the system employs machine translation techniques to translate the text into the desired language. Neural Machine Translation (NMT) models, which leverage deep learning, enable more accurate and contextually relevant translations.

**Natural Language Processing (NLP)** algorithms process the translated text, ensuring that idiomatic expressions, cultural nuances, and context-specific meanings are appropriately conveyed.

Once the translated text is processed, the system generates synthesized speech in the target language. This step allows the virtual interpreter to convey the translated message audibly to the receiving party.

At this point, the notion of reduced bias is an important topic which needs to be considered in this context. When properly trained on diverse and unbiased datasets, AI-powered interpreters can offer interpretations that might be as neutral and unbiased as offered by the human interpreters.

Overall, AI-powered virtual interpreters exemplify the potential of AI and ML to revolutionize interpreting services. They could provide efficient and accurate language interpretation, contributing to effective communication in various contexts where language barriers would otherwise hinder collaboration and understanding. This might be a great tool which might be utilized by conference and community interpreters to enhance and contribute to the final interpretation rendering.

### **The Case of Aivia: Interprefy's AI-powered virtual interpreter**

While it might seem a rather futuristic and dystopian notion; the AI-powered interpreters started to be a part of the language industry reality; which could be exemplified by Interprefy's newly launched AI-powered virtual interpreter Aivia. However, before delving into the case study of this paper, it is vital to note that Aivia is not an interpreter, as stated in the address made by Interprefy Commercial Director Richard Roorcroft<sup>7</sup>, it a mere conveyor of what is being uttered without any interpretation. It offers simultaneous rendering in more than 24 languages and regional accents, both in male and female voices which sound natural. According to Andrey Schukin, Interprefy CPO, Aivia also offers machine translation captions, speech to text captions in more than 140 languages, from more than 30 languages on the floor. The caption files can also be downloaded after the event. As to how to use the service, users can use Interprefy mobile app, either read the captions or listen to the interpretation, either on-site or remotely. Aivia interpreting service could be also combined with human interpreters: while the human interpreters interpret from language A to language B; Aivia could convey the speech into other; perhaps more 'exotic' languages.

After having listened to the live demo of Aivia which took place live during the Aivia launch from Spanish to such languages as English, Arabic, German, French etc; one can still feel that one is listening to a 'virtual sound' rather than a natural-sounding interpreter. The topic which was interpreted was about gardening and the different aspects of gardening; so, it is safe to say that the virtual interpreter assistant was quite accurate and functional. However, one cannot help but assume that if and when the subject matter gets more complicated, with the speakers' sentences incomplete, perhaps sometimes incoherent or in the case that the terminology of the speech is very technical or niche, the virtual interpreter might fail or might not be able to keep up with the speaker, hence omissions, gaps in the interpretation and/or inconsistencies in the flow of the communication.

While the initial version and the idea is clearly very promising; there is room for further improvement in terms of being ready to be fully functional. It is important to note that the 'product' could prove to be rather useful for speech to text captions and automatic subtitle generation.

### **Conclusion**

In conclusion, the integration of Artificial Intelligence (AI) and Machine Learning (ML) technologies into the realm of interpreting and language services represents a transformative leap forward in breaking down linguistic barriers, enhancing accuracy, and facilitating real-time communication. These

---

<sup>7</sup> [https://www.interprefy.com/resources/meet\\_interprefy\\_aivia\\_webinar?submissionGuid=ca4d26b1-3fc4-4223-97d1-2ae383f64c86](https://www.interprefy.com/resources/meet_interprefy_aivia_webinar?submissionGuid=ca4d26b1-3fc4-4223-97d1-2ae383f64c86).

technologies have showcased their potential to revolutionize global interaction, offering efficiency and accessibility to users across diverse linguistic backgrounds. However, it is imperative to acknowledge that alongside their merits, AI and ML technologies bring forth certain limitations that necessitate careful consideration and mitigation.

The shortcomings of AI and ML in interpreting and language services predominantly revolve around their potential biases, cultural insensitivity, and limitations in handling complex linguistic contexts. While AI systems strive for accuracy, they might inadvertently perpetuate biases present in training data, leading to unequal or misleading interpretations. Cultural intricacies and linguistic nuances that characterize human interpretation might pose challenges for AI systems, limiting their capacity to fully grasp the depth of certain expressions and contexts.

To address these limitations and achieve a balanced and effective approach, the integration of AI and ML technologies with human interpreters emerges as a viable solution. Combining the capabilities of AI with the expertise of human interpreters creates a synergy that capitalizes on the strengths of both. Human interpreters offer a nuanced understanding of cultural subtleties and context-specific language use, mitigating the risk of misinterpretation due to biases or lack of cultural awareness.

There is a clear need to improve the synergy between AI technologies and human interpreters which could be summarized as follows:

**Hybrid Models:** Implementing hybrid models that involve AI-generated suggestions and context analysis alongside human interpretation can lead to more accurate and culturally sensitive outcomes.

**Ethical Training Data:** Developers should meticulously curate training datasets to minimize biases and encompass a diverse range of languages and cultural contexts. Ethical considerations should be at the forefront of data collection.

**Continuous Feedback Loop:** Establishing a feedback mechanism between AI systems and human interpreters allows for ongoing refinement. Human interpreters can identify instances where AI systems might fall short, leading to iterative improvements.

**Algorithm Transparency:** Ensuring transparency in AI algorithms is vital. Users, including human interpreters, should understand how AI-generated interpretations are derived, making it easier to identify and rectify biases.

**Specialized Training:** Collaborative training programs that familiarize interpreters with AI systems can facilitate effective collaboration. Interpreters can guide AI systems in handling complex linguistic or cultural scenarios.

**Quality Assurance:** Human oversight remains indispensable. Human interpreters can validate AI-generated interpretations to ensure accuracy and cultural sensitivity.

In essence, the integration of AI and ML technologies in interpreting and language services is not a replacement of human expertise, but rather a complement that, when wielded effectively, can transcend the limitations of each approach individually. As technology evolves, the trajectory towards refining AI systems to match the precision of human interpreters, coupled with human oversight, holds the promise of a more inclusive, accurate, and culturally aware future of global communication. The combined efforts

of AI and human interpreters pave the way for a harmonious coexistence, where the richness of human understanding is augmented by the capabilities of cutting-edge technology.

### Bibliography

- Bowker, L., & Ciro, J. B. (2019). *Machine Translation and Global Research: Towards Improved Machine Translation Literacy in the Scholarly Community*.
- Diaz Cintas, J., Szarkowska A. (2020). Introduction: Experimental Research in Audiovisual Translation-Cognition, Reception, Production. *The Journal of Specialized Translation*. 33:3-16.
- Diriker, E. (2015). On the evaluation of the interpreting profession in Turkey from the Dragomans to the 21<sup>st</sup> century. In Ş. Tahir Gürçağlar, S. Paker & J. Milton (Eds.), *Tradition, Tension and Translation in Turkey* (pp.87-103). John Benjamins Publishing Company.
- Koehn, P. (2017). Neural Machine Translation. arXiv preprint arXiv:1709.07809.
- Liang, L. (2022). Illuminating humanist nature in teaching translation and interpreting studies. Devising an online customisable AI-driven subtitling course. *Humanities and Social Sciences Communications*, 9, <https://www.nature.com/articles/s41599-022-01397-w>.
- Lommel, A., & García-Martínez, M. (2020). "Artificial Intelligence and Language Services: Market Developments and Opportunities." European Language Industry Association (ELIA) Focus on Artificial Intelligence.
- O'Hagan, M., & Ashworth, D. (Eds.). (2014). *The Routledge Handbook of Translation and Technology*.
- Takeda, K., & Uchimoto, K. (2019). Recent Advances and Future Directions in Automatic Simultaneous Interpreting. *Proceedings of the 57th Annual Meeting of the Association for Computational Linguistics*, 2, 4175-4181.
- UNESCO Report, (2019). Preliminary Study on the Ethics of Artificial Intelligence. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000367823>
- Zou, B., & Thomas, M. (2021). *AI and Computer-Assisted Language Learning: Balancing Sustainable Development with Ethics*.

## 99. Çeviribilimde James S. Holmes'ü yeniden anlamak: Viyana Çevresi'nin mantıksal pozitivizmi bağlamında Holmes'ün ampirizm konseptinin incelenmesi

Mustafa Kartal ÇELİKAY<sup>1</sup>

**APA:** Çelikay, M. K. (2023). Çeviribilimde James S. Holmes'ü yeniden anlamak: Viyana Çevresi'nin mantıksal pozitivizmi bağlamında Holmes'ün ampirizm konseptinin incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (36), 1599-1610. DOI: 10.29000/rumelide.1372502.

### Öz

James S. Holmes ismi çeviribilim içerisinde gerek alanın kurucuları arasında yer alması gerekse de alanın hem kuramsal hem de uygulamalı alanda gelişimine dair önemli saptamalarda bulunması ile önemli bir konumda bulunmaktadır. Ancak mevcut literatür tarandığında Holmes'ün ağırlıklı olarak 1972 tarihli *Çeviribilimin Adı ve Doğası* isimli çalışmasına sıkışıp kaldığı gözlemlenebilmektedir. Bu çalışmada Holmes'ün tüm yayınlarını içeren *Çevrilmiş! Edebi Çeviri ve Çeviribilim Üzerine Makaleler* isimli kitabı detaylıca incelenmiş ve onun alan için yaptığı ampirik bir disiplin tanımının altında önemli bir boyutta 20. yüzyıl bilim ve bilim felsefesi anlayışının şekillenmesinde gözle görülür bir rolü olan Viyana Çevresi'nin mantıksal pozitivizm akımının yattığı saptanmıştır. Bu iddianın en önemli dayanağı Holmes'ün kendisinin bizzat verdiği örnekte Carl G. Hempel'i kullanmış olmasıdır. Hempel'in kendisi de Viyana Çevresi'nin önemli bir üyesi olarak dikkat çekmektedir. Çalışmadaki ana iddianın bir başka dayanak noktasını ise Viyana Çevresi'nin birçok farklı disiplinden bilim insanı ve filozofu ortak bir amaç uğruna birleştirme amacına paralel olacak bir şekilde Holmes de çeviribilim için benzer amaçlar doğrultusunda dönemin en önemli isimlerini Amsterdam'da düzenlediği sempozyumlarda bir araya getirmiştir. Holmes birleşilmiş bir hareket alanını, kullanılacak ortak bir mantık dilinde görmüştür. Bu yüzden Holmes'ün 1972'deki çalışmasının dışındaki çalışmalarında kullandığı sembolik formülizasyon dili, Viyana Çevresi'ndeki anahtar figürlerin kullandığı mantık diliyle karşılaştırılmış ve bu noktada da önemli benzerlikler saptanmıştır. Holmes'ün bilimsel kökenlerinin incelenmesi neticesinde onu alan içerisinde yeniden anlamak, onun her zaman asıl amacı olan meta-kuramsal tartışma zemininin kurulabilmesini de sağlayacaktır. Böylelikle kendisinin de zamanında öngördüğü ve hâlâ günümüz çeviribilim içerisindeki çalışmalarda görülebilen bazı sorun saptamalarının da giderilebileceği düşünülmektedir.

**Anahtar kelimeler:** Çeviribilim, James S. Holmes, Viyana Çevresi, mantıksal ampirizm, bilim felsefesi

## Re-understanding James S. Holmes in translation studies: Examining Holmes' concept of empiricism in the context of the logical positivism of the Vienna Circle

### Abstract

The name of James S. Holmes occupies an important position in Translation Studies, both as one of the founding fathers of the field and for making important findings on the development of the field in both theoretical and practical terms. However, a review of the existing literature reveals that

<sup>1</sup> Doktora Öğrencisi, Mersin Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Mütercim ve Tercümanlık Bölümü (Mersin, Türkiye), kartalcelikay@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0002-1219-4346 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 25.08.2023-kabul tarihi: 20.10.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1372502]

Holmes is mainly confined to his 1972 study *The Name and Nature of Translation Studies*. In this study, the book *Translated! Essays on Literary Translation and Translation Studies*, which contains all of Holmes's publications, is examined in detail and it is found that underlying his definition of the field as an empirical discipline is based on the logical positivism of the Vienna Circle. The most important basis for this claim is that Holmes himself used Carl G. Hempel as an example. The Vienna Circle's main aim was uniting scientists and philosophers from many different disciplines for a common purpose, Holmes also brought together the most important names of the period in the symposia he organized in Amsterdam with similar aims for Translation Studies. Holmes saw a unified field in a common language of logic to be used. For this reason, the language of symbolic formulation used by Holmes in his works other than his 1972 work has been compared with the language of logic used by the Vienna Circle members. Re-understanding Holmes within the field as a result of examining his scientific origins will also enable the establishment of a ground for meta-theoretical discussion, which was always his main aim.

**Keywords:** Translation Studies, James S. Holmes, Vienna Circle, logical empiricism, philosophy of science

## 1. Giriş

James Stratton Holmes (1924 – 1986), çeviribilim içerisinde bulunduğu yer itibariyle ortaya konulmuş ve konulmakta olan çalışmalarda sıkça alıntılanan, başvurulan isimlerin başında gelmektedir. Özellikle 1972 yılında Kopenhag'da düzenlenen Üçüncü Uluslararası Uygulamalı Dilbilim Kongresi'nde Holmes tarafından bir bildiri metni olarak sunulan ve sonrasında 1988<sup>2</sup> yılında basılan *The Name and Nature of Translation Studies (Çeviribilimin Adı ve Doğası)*<sup>3</sup> isimli çalışması, "Translation Studies" in (TS) kilometre taşı olarak kabul edilmektedir. Onu takip eden yıllarda ise TS, başta Gideon Toury<sup>4</sup> (1942 – 2016) olmak üzere başka kişilerce de "Descriptive Translation Studies" (DTS) kapsamında ele alınıp, işlenmiştir. Son yıllarda ortaya çıkan tartışmalar<sup>5</sup> ışığında Toury'nin Holmes'ün izinden ne denli gittiği, DTS'e dair çalışmalarını Holmes'ten esinlenerek ne derecede geliştirdiği veya ilerlettiği sorusu, mevcut çalışmanın kendisine konu edildiği noktalardan biri değildir; ancak alan içerisinde Holmes'ün çalışmalarının detaylıca incelenmesi ve ona dair yeni bir kavrayışın filizlenmesi neticesinde bu sorunun cevabının da aslında kendiliğinden su yüzüne çıkacağı düşünülmektedir.

Holmes'ün bu önemli bildirisinin üzerinden yarım asrı aşkın bir süre geçmiştir. Peki böylesine uzun bir zaman sonrasında bile Holmes'ü önemli kılmaya devam eden sebep nedir? Alanın sorunsuz bir şekilde geliştiği görüşünde olan bir araştırmacı bu konu hakkında "Holmes hâlâ neden alanın geleceği için oluşan bir kaygının giderilmesinde kullanılmaya çalışılıyor?" şeklinde kendince haklı bir eleştiride bulunabilir. Bu örnek üzerinden devam edildiğinde, araştırmacı; TS çalışmalarının gelişip ilerlediğini,

<sup>2</sup> Konu çalışma ilk defa Holmes'ün 1988 yılında Raymond van den Broeck'ün editörlüğünde hazırlanan ve en önemli on makalesini içeren *Translated! Papers on Literary Translation and Translation Studies (Çevrilmiş! Edebi Çeviri ve Çeviribilim Üzerine Makaleler)* isimli kitabının içerisinde yayınlanmıştır (mevcut makale çalışmasında söz konusu kitabın 1994 yılında basılan ikinci edisyonu kullanılmıştır). Bu konuyla alakalı olarak ayrıca bkz. Stolze, 2008: 149.

<sup>3</sup> "Translation Studies" in bu çalışmada "çeviribilim" olarak kullanılmasının sebebi; Holmes'ün en önemli çalışmalarından biri olan 1972 tarihli "*The Name and Nature of Translation Studies*" isimli makalesinin 1977 yılında Felemenkçeye "*Wat is vertaalwetenschap?*" yani "*Çeviribilim Nedir?*" şeklinde çevrilmesidir (Holmes, 1994: 66). Alanın ismiyle alakalı tartışmaya dair daha detaylı bilgi için Holmes'ün aynı makalesindeki 2.22 numaralı başlığa bakılabilir (Holmes, 1994: 69-70).

<sup>4</sup> Özellikle Toury'nin 1995 tarihli *Descriptive Translation Studies - and Beyond (Betimleyici Çeviribilim - ve Ötesi)* isimli çalışması.

<sup>5</sup> Bu tartışmalara dair özellikle Akkad Alhussein'in 2020 tarihli çalışmasına bakılabilir: Target-cultural 'facts' – Do they really exist? A critical assessment of Toury's Descriptive Translation Studies (Hedef-kültürel 'olgular' - Gerçekten varlar mı? Toury'nin Betimleyici Çeviri Çalışmaları üzerine eleştirel bir değerlendirme).

DTS kapsamında ise Toury'nin genelleyici bir alan haritası oluşturduğunu da söyleyebilir ancak gerçekte olan mevcut durum daha farklı noktalara işaret etmektedir. *Çeviribilimin Adı ve Doğası* isimli çalışmada Holmes; alanın gelişiminin önünde duran iki tane engelden bahsetmektedir: Bunlardan ilki, alanın ismiyle alakalı ortak bir kabulün varlığından söz edilememesidir (Holmes, 1994: 68). İkincisi ve Holmes'e göre isim probleminden daha da önemli olanı ise çeviribilimin amacı ve yapısıyla alakalı genel bir uzlaşımın olmamasıdır (Holmes, 1994: 71). Alvaro Echeverri'nin 2017 tarihli, çeviribilimin dünyada geldiği son noktayı araştıran ve analiz eden kapsamlı çalışmasında da yarım asır sonrasında bile Holmes'ün andığı bu iki engelin hâlâ devam eden varlığını görebilmek<sup>6</sup>, alan için üzücü olmakla birlikte son derece düşündürücüdür.<sup>7</sup>

Yukarıda genel hatlarıyla aktarılan bu tartışma ortamının başlıca sebebinin ise şu sorunun altında yattığı düşünülmektedir: Alan içerisinde James S. Holmes gerçekten anlaşıldı mı? Bu sorunun cevabının sağlıklı bir şekilde verilebilmesi için öncelikle Holmes'ü alan içerisinde sıkıştırıldığı 1972 tarihli makalesinin dışında ele almak ve kavramsal kökenlerinin nereye uzandığını incelemek gerekmektedir.

## 2. Holmes'e Viyana Çevresi bağlamında yaklaşmak

Bu noktada yukarıda örnek olarak verilen tartışma kapsamında şöyle bir karşıt soru sorulabilir: Holmes'ün belirlediği bu iki önemli engelin günümüzde hâlâ aşılamamış olması, Holmes'ün bu engellerin aşıldığını varsayarak ileri sürdüğü düşüncelerinin devam ettirilmeye şekline gölge düşürmez mi? İşte bu sorunun sağlıklı bir şekilde tartışılıp cevaplanabilmesi ve yukarıda da anıldığı üzere Holmes'ü tek bir makaleye sıkıştırmaktan kurtarabilme adına mevcut çalışmada Holmes'ün *Translated! Papers on Literary Translation and Translation Studies (Çevrilmiş! Edebi Çeviri ve Çeviribilim Üzerine Makaleler)* isimli kitabı derinlemesine analiz edilmiş ve bu analiz neticesinde de Holmes'ün bilimsel duruşunun ve tutumunun bir portresi çizilmiştir. Çizilen bu portrenin bilimsel çerçevesini ise Viyana Çevresi olarak anılan grubun ortaya koyduğu fikirlerin oluşturduğu düşünülmektedir. Ancak bu iddianın Holmes bağlamında detaylıca incelenebilmesi adına öncelikle Viyana Çevresi'nin 20. yüzyıl bilim ve felsefe anlayışlarına neler kattıkları ele alınmalıdır.

Sosyolog Otto Neurath, matematikçi Hans Hahn ve fizikçi Philipp Frank'ın 1907 yılında yaptıkları tartışmalardan ortaya çıkan Viyana Çevresi, 1922 yılında Ernst Mach'ın yerine Viyana Üniversitesi'ndeki kürsüsüne gelen Moritz Schlick'in (Honderich, 1995: 899) 1924<sup>8</sup> yılının perşembe akşamları Boltzmannngasse'de düzenlediği toplantılar vasıtasıyla iyi bir ün kazanmaya başlamıştır. Schlick etrafında toplanmaya başlayan felsefeciler ve diğer disiplinlerden oluşan bilim insanları, bu toplantılarda bilimin ve felsefenin güncel durum ve sorunlarını masaya yatırarak uzun tartışmalar içerisine girmişlerdir. On altıncı yüzyıldan itibaren dünya üzerindeki bilim anlayışının önemli bir değişime uğradığı bilinen bir gerçektir. Özellikle Kopernik Devrimi neticesinde dünya merkezli anlayıştan güneş merkezli anlayışa geçilmesi, astronomi, fizik, matematik gibi alanlarda ortaya konulmuş olan çalışmaları kökten değiştirmiş ve bunun sonucunda din ve metafizik öğretilerinin etkisi her geçen gün azalmaya başlayarak modern bilimin doğuşuna yol açmıştır (Yıldırım, 2014: 288). Devamında ise bu durumun bir yansıması olarak özellikle 19. yüzyıldan itibaren bilim insanları felsefeyi

<sup>6</sup> Bkz. İşcen, 2022: 31. Holmes'ün yaptığı diğer sorun saptamalarının günümüzdeki mevcudiyetlerini görebilmek için ayrıca bkz. Chesterman, 2019 ve Zwischenberger, 2019.

<sup>7</sup> Bkz. "Bu makalenin içeriğindeki tartışma konusu, hangi ismin bu disiplin için en iyisi olduğu hakkında değildir" (Echeverri, 2017: 523). Genel bir uzlaşımın olmamasıyla alakalı saptamaları için Echeverri'nin makalesinin geneli ele alınabilir. Özellikle bkz. Latin Amerika örneği (Echeverri, 2017: 525).

<sup>8</sup> Aynı zamanda Holmes'ün de doğduğu yıl olması, çalışma açısından da ilginç bir tesadüfü ortaya çıkarmıştır.

dışlayıcı bir tutum<sup>9</sup> sergilemeye başlamıştır (“Bilim ile felsefe arasındaki zincirdeki kopuş” için bkz. Frank, 2017).<sup>10</sup> Yirminci yüzyılın başlangıcına kadar gelişen bu olumsuz tablo öyle bir hale gelmiştir ki bilim ile felsefe neredeyse birbirine “düşman” kesilmiştir. Halbuki ikisi de birbirinden ayrı var olamamaktadır: “Bilim ile felsefe arasındaki ilişki nedir? Birbirleriyle yarışıyorlar mı yoksa farklı dünyalardan mı bahsetmektedirler? Her iki pozisyon da kabul edilebilir değildir. Aralarındaki tarihsel bağları göz ardı etmek akılsızlık olacaktır” (Bhaskar, 1979: 5). Bu ilişkinin önemini Frank de şöyle belirtmiştir: “20. yüzyıl bilimini yeterince anlamak isteyen bir kişi az denemeyecek miktardaki felsefi düşünceyi kavramak zorundadır. Ve kısa sürede anlayacaktır ki, tarihin hangi döneminde ortaya çıkmış olursa olsun, bilimi adamakıllı anlamak için izlenecek yol budur” (Frank, 2017: 10). İşte bu bağlamda Viyana Çevresi’ni oluşturan bilim insanları da bu kopuş halinden rahatsızlık duymuş ve bilim ile felsefenin sağlıklı bir ilişki içerisinde ilerleyebilmesi adına düşünce sistemleri geliştirmeye çabalamışlardır.

Viyana Çevresi’nin yirminci yüzyılın başlarında ortaya koyduğu düşünce sistemleri, içinde buldukları yüzyılın bilim anlayışının değişmesine yol açmıştır. Cevizci bu konunun altını şu şekilde çizmiştir: “Sadece analitik felsefenin gelişiminde değil, fakat bütün bir 20. yüzyıl felsefesinin gelişim seyrinde de çok önemli bir başka dönüm noktasını, Viyana Çevresi filozofları tarafından temsil edilen ‘mantıkçı pozitivizm’ adlı meşhur akım oluşturur” (Cevizci, 2018: 961). “Mantıksal Ampirizm” ya da “Mantıksal Pozitivizm”<sup>11</sup> isimleriyle de anılan bu felsefi akımı Yıldırım, “Doğrulanma olanağından yoksun metafiziksel ve benzer iddiaları anlamsız sayan, felsefede spekülasyona değil mantıksal çözümlemeye önem veren bir yaklaşım” (Yıldırım, 2016: 360) şeklinde açıklamıştır.

Bu düşünce akımı devam eden yıllarda birçok farklı alanı derinden etkilemiştir. Özellikle psikoloji, sosyoloji, dilbilim gibi insan bilimlerinin daha sağlam bir bilimsel zeminde filizlenmeye başlamasına yardımcı olmuş, yirminci yüzyılın başları, bu bağlamda sosyal bilimlerin de sistematik bir düzlemde ele alınabilmesine olanak sağlamıştır. Viyana Çevresi’nin 1929 yılında kendilerini resmen dünyaya duyurmak için yayınladıkları bildiri olan “Wissenschaftliche Weltauffassung (Bilimsel Dünya Anlayışı)”<sup>12</sup> sosyal bilimlerini de şu şekilde ele almıştır: “Her bilimsel alan, tıpkı daha önce özellikle fizik ve matematikte gördüğümüz gibi, gelişiminin geç ya da erken bir evresinde, temellerinin bilgi kuramsal olarak doğrulanmasının gerekliliğine, yani kavramlarının mantıksal olarak çözümlenmesine ihtiyaç duyar. Elbette tarih ve ulusal ekonomi gibi sosyal bilimlere özgü alanlar için de durum böyledir” (Erkıpçak, 2019: 51).

<sup>9</sup> Bu tutuma doğru giden yolun daha iyi anlaşılabilmesi için Ampirizm ile İdealizm akımlarının özellikle Hume ve Kant bağlamında okunması faydalı olacaktır. Özellikle Kant sonrası dönemde yani yukarıda da anıldığı üzere 19. yüzyıldan itibaren Kant karşıtı felsefi akımların, felsefe ve bilim arasındaki bu kopuşa giden yolun taşlarını nasıl dizdiğini incelemek öte bir okuma olarak dikkate alınmalıdır.

<sup>10</sup> Philipp Frank’in kendisinin de Viyana Çevresi’nin kurucu katılımcılarından biri olması burada bir kez daha hatırlanmalıdır.

<sup>11</sup> Mantıksal pozitivizmin kavramsal çözümlenmesindeki iki kavramdan biri olan “pozitivizm” 19. yüzyılın başlarında sosyolojinin babası olarak tanımlanan Auguste Comte (1798 – 1857) tarafından kullanılmıştır. Comte da Viyana Çevresi filozofları gibi felsefi sistemlerde metafiziğe güvenmeyip, sadece deneyimden kaynaklanan bilgiye önem vermiştir. Bir diğer kavram olan “mantıksal” ise Viyana Çevresi filozoflarının gündelik dilin sembolik mantığın ölçütlerini yerine getirmede yetersiz kalmasından ötürü bilimde analiz açısından sembolik mantığın ilkelerini karşılayabilecek formel bir dilin yani bir mantık dilinin gerekli olduğunu savunmalarından gelmektedir (Cevizci, 2018: 963).

<sup>12</sup> “Viyana Çevresi adını öneren Otto Neurath’tı ve bu ismin seçimiyle, metafizik çağrışıma sahip olan *dünya görüşü* (Weltanschauung) yerine *dünya anlayışı* (Weltauffassung) sözcük öbeğini kullanarak Çevre’nin bilimsel tavrını ortaya koymayı amaçlıyordu” (Erkıpçak, 2019: 21). Bu noktada Erkıpçak’a ek olarak; Çevre’nin ortaya koyduğu bu tavrı özellikle Kant’ta çok önemli olan “Anschauung” yani “görü” kavramına bir tepki olarak da anlaşılmalıdır. Erkıpçak’ın “metafizik çağrışım” ile gönderme yaptığı nokta bu kelimenin Kant ile olan bağıdır. Viyana Çevresi’nin Kant ile çalkantılı ilişkisi mevcut çalışma içerisinde ele alınamayacak bir hacme sahiptir. Ancak yine de fikir sahibi olmak isteyenlerin Kant’ın spekülatif metafizik ayırımına bakması faydalı olacaktır (Saf Aklın Eleştirisi’nde özellikle A 293/B 249 numaralı başlık incelenebilir).



Çeviriye dair çalışmalar da yirminci yüzyılın ikinci yarısından itibaren araştırma odağı haline gelmiş ve bilimsel bir çatı altında incelenmeye çalışılmıştır (Siever, 2015: 2)<sup>13</sup>. Bu inceleme kapsamında ise Holmes alan içerisinde önemli bir noktada durmaktadır. Çeviribilimin gelişimine dair Holmes'ün öngörülleri ile Viyana Çevresi'nin ele aldığı mantıksal ampirizm akımının örtüştüğü düşünülmektedir. Bu düşüncenin tetikleyicisi ise Holmes'ün *Çeviribilimin Adı ve Doğası* isimli çalışmasında yaptığı şu önemli saptamadır: “... Çeviribilim, kimsenin aksini iddia edemeyeceğini varsaydığım şekilde ampirik bir disiplindir” (Holmes, 1994: 71).<sup>14</sup> Holmes hemen bu saptamasının altındaki cümlede bilimsel dayanağını, Carl G. Hempel'in (1905 – 1997) öne sürdüğü “ampirik disiplinlerin sahip olduğu iki amaç”<sup>15</sup> saptamasını alıntılıyarak açıklamaktadır. Bu noktada dikkat edilmesi gereken en önemli konu; Hempel'in Viyana Çevresi'nin önemli üyelerinden biri olmakla beraber bu toplantılara katılabilmek için zaman zaman yurt dışından Viyana'ya gelmiş olmasıdır. İkinci Dünya Savaşı'na giden süreçte, savaş esnasında ve sonrasında birçok bilim insanının Amerika'ya göç ettiği bilinen bir gerçektir. Mantıksal pozitivistlerin de büyük bir kısmı Amerika'ya bu dönemlerde gelmiş ve köklü değişiklikler geçirmekte olan Amerikan üniversitelerinin yeni dönem bilim anlayışlarının oluşmasında etkili olmuşlardır: “Bu aynı zamanda üniversite araştırma bilimi ve sosyal bilim bölümlerinin genişlediği dönemdir ve Hempel gibi Viyana Çevresi kökenliler, yöntembilimsel kanonlar yazarak kariyer yapmıştır” (Collins, 2020: 898). Holmes'ün de Amerikalı olduğu göz önünde bulundurulduğunda ve 1924 doğumlu olduğu için kendi eğitiminin de tam olarak bu dönemlerde şekillendiği dikkate alındığında, Hempel'den neden çok açık bir şekilde etkilendiği ve çeviribilimi ampirik bir disiplin olarak ilan ederken Hempel'in bilimsel saptamalarını kullandığı da anlam kazanmaktadır.

Tartışmanın başlangıcındaki bu örnekten hareketle Holmes'ün yaşadığı dönem içerisinde Viyana Çevresi'nde filizlenmiş düşünce sistemlerinin, çeviribilim içerisinde de en azından Holmes vasıtasıyla yer aldığı yavaş yavaş görülebilir hale gelmektedir. Holmes'ün vefatı (1986) sonrası alanın gelişiminin ve bu gelişime dair duyulan kaygıların<sup>16</sup> daha iyi anlaşılabilmesi adına Holmes'ün makalelerinde saptanan Viyana Çevresi'ne ait bilim-kuramsal ve bilim-felsefi arka planın incelenmesi faydalı olacaktır.

Bu durumda Holmes'ün çalışmalarını Viyana Çevresi bağlamında incelemeyen önce, onu anlamaya doğru giden ilk adımların atılması adına onun, çeviribilim içerisindeki konum ve önemini irdelemek gerekmektedir.

### 3. Holmes aslında kimdi? Bir şair ya da çevirmen mi yoksa daha fazlası mı?

Holmes'ün iyi bir şair ve aynı zamanda iyi bir edebi metin çevirmeni olduğu özellikle Hollanda'da sıkça vurgulanmaktadır. Holmes, 1940'lı yılların sonuna doğru beraber çalıştığı Hollandalı şair arkadaşlarına olan bağlılığı neticesinde doğum yeri olan Amerika'yı geride bırakmış ve hayatını Hollanda'da sürdürmüştür. İki ülkenin de vatandaşı olmanın getirdiği avantajları kullanarak özellikle Felemenkçe şiirlerin İngilizceye kazandırılmasında önemli bir rol oynamış, çokça ödüle layık görülmüştür.

Bu noktada özellikle İkinci Dünya Savaşı sonrası bilim anlayışının ne durumda olduğu hatırlanmalıdır. Özellikle Viyana Çevresi'ni oluşturan bilim insanları bu savaş nedeniyle farklı bölgelere dağılmış ve kimisi kendi alanında çalışmalarına devam ederken kimisi ise yoluna bilim felsefesi kapsamında devam

<sup>13</sup> Siever, çeviribilim için 1950 öncesine “bilim öncesi dönem” (“vorwissenschaftliche Periode”) ve 1950 sonrasında günümüze kadarki olan sürece de “bilimsel dönem” (“wissenschaftliche Periode”) ayrımı yapmıştır.

<sup>14</sup> “... translation studies is, as no one I suppose would deny, an empirical discipline” (Holmes, 1994: 71).

<sup>15</sup> Bu iki amaçtan ilkinin Hempel “deneyimlerimizin dünyasındaki belirli olguları tanımlamak”, ikincisini ise “açıklanabilecekleri ve öngörülebilecekleri şekilde genel ilkeler oluşturmak” şeklinde belirtmiştir (Hempel, 1967: 1).

<sup>16</sup> Özellikle bkz. İşcen (2002).

etmiştir. Örneğin Viyana Çevresi'nin en önemli isimlerinden biri olan Philipp Frank, savaştan dolayı Amerika'ya göç etmiş ve fizik kökenli bir bilim adamı olmasına rağmen Viyana Çevresi'nin felsefe ve bilim arasında oluşturmaya çalıştığı bağın en yoğun savunucularından biri olarak derslerini bilim felsefesi anlatarak yürütmüştür.

Bu noktada Holmes'ün şu saptaması akıllara getirilmelidir: Holmes, bilim insanlarının çeviri konusuna ilgisinin İkinci Dünya Savaşı sonrasında artarak çoğaldığını ve bunun neticesi olarak çeviriye dair çalışmaların, başta Dilbilim olmak üzere, Dilbilim Felsefesi, Edebiyat Çalışmalarının yanı sıra Bilişim Kuramı, Mantık ve Matematik gibi görece uzak alanlardan da araştırmacıları kendisine çektiğini; bunun neticesinde ise bu araştırmacıların kendi alanlarına ait paradigmaları, sözde paradigmaları ve metodolojileri beraberinde getirdiklerini söylemiştir (Holmes, 1994: 67-68).<sup>17</sup>

Bu saptamalardan açık bir şekilde görülebileceği üzere Holmes'ün kendisi de savaş sonrası bu dağılmanın farkındaydı. Bu dağılışın merkezi düşünce konumunu ise savaş öncesinde, esnasında ve sonrasında<sup>18</sup> Viyana Çevresi'nin belirlediği Mantıksal Ampirizm oluşturmaktaydı. Holmes'ün de çeviribilimi ampirik bir bilim olarak ilan etmesi ve Hempel'i bu disiplinler ampirizmin merkezinde kullanması açık bir şekilde Viyana Çevresi'nin, çeviribilimin oluşum sürecinde etkili olduğu düşüncesini güçlendirmektedir. Ancak hemen bir yargıya varmamak ve eldeki verileri daha sakın ve dikkatli bir şekilde tartışarak ilerlemek adına Holmes'ün alan için ne ifade ettiğine biraz daha detaylıca bakmak gerekmektedir.

Mevcut çalışmada kullanılan ve Holmes'ün tüm makalelerini içeren *Çevrilmiş! Edebi Çeviri ve Çeviribilim Üzerine Makaleler* isimli kitabın editörlüğünü üstlenen Broeck'ün söz konusu çalışmanın giriş bölümünde yazdığı düşünceleri, bizlere Holmes'ün alan için ne ifade ettiğine dair önemli ipuçları vermektedir. Broeck'e göre Holmes; diğer çeviri araştırmacılarına kıyasla her zaman çok daha seçkin bir konumda bulunmaktadır. Bunun sebebini ise onun yetenekli bir sanatçı olmasının yanı sıra emek verdiği akademik alanda son derece "clear thinker" yani saf ve mantıksal düşünen bir kişi olmasına bağlamaktadır (Holmes, 1994: 1).<sup>19</sup>

1950'li ve 60'lı yıllarda çeviri alanında araştırma yapmış kişilerin çalışmalarında, başkalarının da "nasıl çeviri yapması" gerektiğini dayatan<sup>20</sup> yaklaşımları içerdiğine değinen Broeck, bu konuda Holmes'ün, söz konusu kuramsal araştırma olduğunda kişinin kendisini kurallarından ve şahsi tercihlerinden koparmasının yapılabilecek en iyi şey olduğunu kavradığını belirtmektedir. Böylelikle Holmes'e göre uygulama ile kuram hiçbir zaman birbirine karıştırılmayacak, birbirinin içerisine saptırılmayacaktır. Aksine, bilim insanlarını verimsiz (kısır) kuramsallaşmadan ve çevirmenleri de kibirli bir rahatlıktan koruyan bu ikisinin (kuram ve uygulama) faydalı etkileşimi böylelikle Holmes tarafından vurgulanmış

<sup>17</sup> ".... the subject of translation has enjoyed a marked and constant increase in interest on the part of scholars in recent years, with the Second World War as a kind of turning point. As this interest has solidified and expanded, more and more scholars have moved into the field, particularly from the adjacent fields of linguistics, linguistic philosophy, and literary studies, but also from such seemingly more remote disciplines as information theory, logic, and mathematics, each of them carrying with him paradigms, quasi-paradigms, models, and methodologies that he felt could be brought to bear on this new problem" (Holmes, 1994:67-68).

<sup>18</sup> Özellikle 1960'lı yıllardan itibaren başta Karl R. Popper (aşlında Popper, 1934 yılındaki *Logik der Forschung* yani *Bilimsel Araştırmanın Mantığı* çalışmasıyla fikirlerini ortaya koymaya başlamıştı ancak 60'lı yıllar fikirlerini geliştirdiği ve sağlamlaştırdığı zamanlara denk gelmekteydi. Bir başka ufak anekdot olarak ise Popper'ın bahsi geçen kitabı Viyana Çevresi'nin yayınları kapsamında basılan dokuzuncu kitaptı. Buna rağmen Popper, Viyana Çevresi'nin bir üyesi olarak kabul edilmiyordu ve hatta sonraları Otto Neurath tarafından Çevre'nin "resmi muhalefeti" olarak tanımlanacaktı), Thomas S. Kuhn gibi isimlerin başı çektiği farklı bilim görüşleri de ortaya çıkmış ve tartışılmıştır.

<sup>19</sup> "Among the translation scholars known to me, James S Holmes always held a privileged position. This arose from the exceptional range of his talents: he was a gifted literary artist as well as a remarkably clear thinker in his academic field" (Holmes, 1994: 1).

<sup>20</sup> Bu dayatmanın ilerleyen on yıllarda ortaya çıkan çeviri kuramlarındaki normatif yansımaları için bkz. İşcen, 2010: 9-10.

olmaktadır (Holmes, 1994: 2).<sup>21</sup> Örneğin bu noktada hemen Holmes'ün 1977 yılında Montreal'de sunduğu "Translation Theory, Translation Theories, Translation Studies, and the Translator (Çeviri Kuramı, Çeviri Kuramları, Çeviribilim ve Çevirmen)" isimli çalışmasındaki şu saptama paylaşılabilir:

Öncelikle, çevirmene yardımcı olmanın çeviribilimin gerçekten bir kriteri olup olmadığını sorgulamak istiyorum. Bay Osers geçen gece demişti ki kişi, sanat tarihi üzerine daha iyi bir sanatçı haline gelmeden de pek çok çalışma yapabilir ya da kişi daha iyi bir müzisyen veya besteci olmadan da müzikoloji üzerine çokça çalışma yapabilir. Çevirmene yardımcı olmak, çeviribilimin ana hedeflerinden biri olmak zorunda değildir (Holmes, 1994: 97).<sup>22</sup>

Peki Holmes, 1977 yılında alan için böylesine ciddi saptamalarda bulunurken sadece şahsi düşüncesini mi açıklıyordu? Yoksa bu sözlerinin ardında bilim-kuramsal olarak çok daha fazlası mı yatmaktaydı? Bu soru kendi ekseninde ele alındığında, Holmes'ün diğer çalışmalarında ve özellikle alan haritasında da görülebilen "pure" ve "applied" yani "kuramsal" ve "uygulamalı" ayrımını görebilmekteyiz. Söz konusu ayrımın temellerini Viyana Çevresi'nin "Bilimsel Dünya Anlayışı" bildirisindeki şu ifadelerde bulabilmekteyiz:

Bir aksiyom dizgesi, her şeyden önce tüm ampirik uygulamalardan büsbütün koparılabilir ve bir örtük tanımlar dizgesi olarak ele alınabilir; bununla şu söylenmektedir: Aksiyomlarda ortaya çıkan kavramlar içeriklerine göre değil, aksiyomlar arasındaki karşılıklı ilişkilerine göre saptanır, hatta tanımlanır. Ancak böyle bir aksiyom dizgesi, ilk olarak yeni tanımların eklenmesiyle, yani hangi gerçeklik nesnelere aksiyom dizgesinin parçası olarak ele alınması gerektiğini gösteren "bağıntı tanımlarıyla" [Zuordnungsdefinitionen] anlam kazanır. Gerçekliği mümkün olan en tutarlı ve basit kavramlar ve yargılar ağıyla sunan ampirik bilimlerin gelişimi, tarihsel olarak görüldüğü üzere, iki türlü ortaya çıkabilir. Aksiyomlarda veya bağıntı tanımlarında yeni deneyimler dolayısıyla gereksinilen değişiklikler yapılabilir (Erkıpçak, 2019: 46).

Özetlemek gerekirse bir mantık (aksiyom) dizgesi, bağlı olma olasılığı olan tüm uygulama boyutlarından bağımsız bir şekilde ele alınabilir yani kuramsal bir evrende düzenlenebilir kısacası bir dizge haline getirilebilir. Bu duruma örnek olarak bildirinin sonunda Viyana Çevresi'nin Bilimsel Dünya Anlayışı'nın önde gelen temsilcilerinden biri<sup>23</sup> olarak sunulan Albert Einstein'ın (1879 – 1955) Görelilik Kuramı<sup>24</sup> verilebilir. Einstein bu kuramı 1905 yılında ortaya attığında kuramın uygulama boyutunda kanıtlanması mümkün olamamıştır. Bu kanıt ancak Birinci Dünya Savaşı bittikten sonra gerekli teknolojik gözlem cihazları üretildikten sonra sunulabilmiştir. Yani Einstein'ın aksiyom dizgesi, olası tüm ampirik uygulamalarından kopuk ve bağımsız bir şekilde, saf (pure) bir bilimsel soyutlamanın neticesinde yaratılmıştır ve herhangi bir uygulamaya hizmet etme güdüsünden arınmış bir şekilde gelişmiştir.

Bu açıklamalardan sonra Holmes'ün yukarıda anılmış olan "Çevirmene yardımcı olmak, çeviribilimin ana hedeflerinden biri olmak zorunda değildir." cümlesinin de ifade ettiği bilim-felsefi arka plan görünür bir hale gelmektedir. Böylelikle yukarıda sorulmuş olan soru da cevaplanmıştır; Holmes bu saptamaları yaparken sadece genel yorumlamalardan değil ağırlıklı olarak Viyana Çevresi kapsamında

<sup>21</sup> "Holmes quite soon was to perceive that when it came to the theoretical study of the craft the best thing one could do was to detach oneself as far as possible from one's own working rules and personal choices in particular translational situations. In his case, then, practice and theory never confused, and never distorted each other; on the contrary, their fruitful interaction at once guarded the scholar from sterile theorization and the translator from vain complacency" (Holmes, 1994: 2).

<sup>22</sup> "First of all, I would like to question whether helping the translator is really a criterion for translation studies. Mr. Osers said the other night that one can study a great deal of art history without becoming a better artist for it, or one can study a great deal of musicology without becoming a better musician or composer. It need not be a main aim of translation studies to help the translator" (Holmes, 1994: 97).

<sup>23</sup> Diğer ikisi: Bertrand Russell (1872 – 1970) ve Ludwig Wittgenstein (1889 – 1951).

<sup>24</sup> Görelilik Kuramı'nın ifade ettiği bilim anlayışı, Viyana Çevresi'nin Bilimsel Dünya Anlayışı'nın en büyük kazanımlarından biri olarak kabul edilmektedir.

gelişen düşünce sistemlerinden faydalanmıştır. Yine de bu noktada bile tedbiri elden bırakmadan ilerlemek ve başka örnekleri de incelemek yararlı olacaktır.

Çeviribilim çalışmalarında görülebilen ve çoğunda görece “üstünkörü” bir şekilde bahsedilip geçilen alandaki uzlaşma eksikliğine dair yakınmalar (Chesterman, 2019; Zwischenberger, 2019) ilk defa Holmes tarafından ciddi bir problem olarak görülmüş ve giderilmesi adına atılan adımlar da yine Holmes önderliğinde gerçekleştirilmiştir. Broeck'ün ifadesiyle Holmes, çeviriye gösterilen alakasının dağılmış bir vaziyette olmasını çok üzüntü verici bulmuş ve bu durum Holmes'ü, çeviri üzerine çalışma yapanların araştırmalarını daha rahat bir şekilde paylaşabileceği iletişim kanalları bulmaya teşvik etmiştir (Holmes, 1994: 4).<sup>25</sup> Bu yüzden katıldığı çeşitli ülkelerdeki konferans ve sempozyumlarda birçok farklı ülkeden kişilerle irtibat kurmuştur. Örneğin Broeck'ün kendisi Holmes ile böyle bir konferans vasıtasıyla tanışmıştır. Çeviribilim içerisinde özellikle “Değiş Kaydırma (Shift of Expression)” kavramıyla tanınan Anton Popovič, Sovyetler Birliği'nin katı tutumlarına rağmen akademik bir ziyaret olduğu için kendisine izin verilmesi neticesinde ilk yurt dışı seyahatinde Amsterdam'da Holmes'ün konduğu olmuştur (Špírk, 2009: 5).<sup>26</sup> Popovič'e benzer bir şekilde Holmes'ün davetiyle alan içerisinde özellikle “Çoğuldizge Kuramı (Polysystem Theorie) ile bilinen Tel Aviv'den Itamar Even-Zohar<sup>27</sup> da Amsterdam'a gelmiş ve Holmes ile yoğun bir şekilde fikir alışverişinde bulunmuştur (Holmes, 1994: 4). Bu ziyaretten sonra ülkesi (o zamanki adıyla) Çekoslovakya'ya dönen Popovič'in, Holmes'ten etkilenmesi neticesinde şahsi terminolojisi önemli değişiklikler geçirmiş ve devam eden çalışmalarında bu etkinin izleri net bir şekilde görülebilir hale gelmiştir (Špírk, 2009: 9).

#### 4. Holmes'ün çeviribilim için ortak bir mantıksal dil arayışı

Yukarıda özetlenen haliyle görülebileceği üzere Holmes, alanın kurulma aşamasında önünde duran en büyük tehlikeyi fark ederek, farklı ülkelerdeki araştırmacıları bir araya getirmeye büyük bir çaba sarf etmiş ve ortak bir terminoloji üretilmesi konusunda fikirlerini açıkça (ve hatta ısrarlı bir şekilde) beyan etmiştir. Ancak bu noktada da Holmes'ün motivasyonunun salt içgüdülerinden değil, bir bilimsel terbiye ve eğitimin geldiği görülebilmektedir. Bu iddiaya kanıt olarak gösterilebilecek en açık ifade ise yine Viyana Çevresi'nin 1929 tarihli Bilimsel Dünya Anlayışı bildirisinde şu şekilde saptanabilmektedir:

Viyana Çevresi'nde farklı sorun alanlarında çalışan kişiler hâlâ açıkça görülebilir. Bu yüzden sık sık anlayış farklılıkları ortaya çıkmaktadır. Ancak karakteristik olan şey, belirgin bir formülizasyon, tam bir mantıksal dil ve sembolik dizge kullanımı, bir savın kuramsal içeriğinin ikincil düşüncelerden kesin bir biçimde ayrılması sayesinde, üyeler arasındaki kavrayış farklılıklarının minimize edilmesidir. Daha keskin öznel ayrılıklara sahip dış katmanların da dahil olduğu Bilimsel Dünya Anlayışı'nın çekirdeğini biçimlendiren ortak bir anlayışın varlığı adım adım büyümektedir (Erkıpçak, 2019: 52).

Bu paragraf dikkatlice analiz edildiğinde Holmes'ün yukarıda anılan uzlaşma ve birlik arayışının, aslında bilimsel bir gereklilik sonucu ortaya çıktığı görülebilmektedir. Viyana Çevresi'nin ilk toplanmaya başladığı zamanlarda tartışmalara katılan isimler başlarda da belirtildiği üzere birçok farklı alanı temsil etmekteydi. Aynı şekilde Holmes'ün içinde bulunduğu zaman diliminde çeviriye dair yapılan yorum ve saptamalar, Dilbilim ve Edebiyat gibi farklı alanların etkisi altındaydı (Örneğin Leipzig Okulu'nun “Translationslinguistik” anlayışı). Viyana Çevresi ortak bir dilin yani uzlaşmanın sağlanmasını yukarıda da

<sup>25</sup> “Even so, he often thought it a pity that attention given to translation remained in this way somewhat fragmented, and this stimulated him to strive for appropriate channels of communication by means of which translation scholars could more easily Exchange views concerning the results of their researches” (Holmes, 1994: 4).

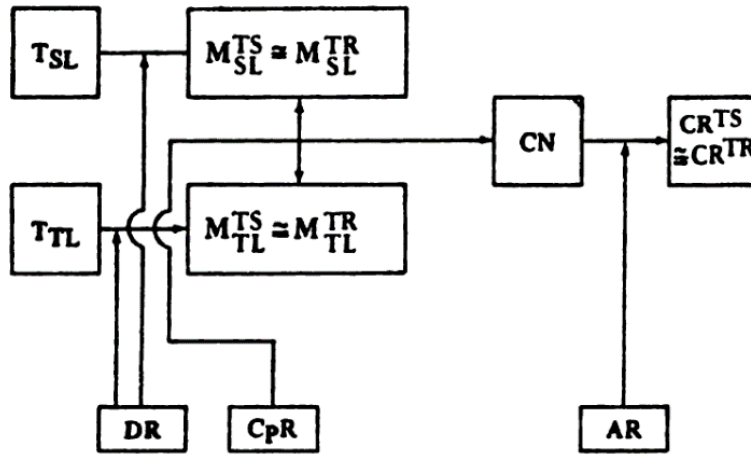
<sup>26</sup> Bu konuyla alakalı daha detaylı bilgiler için Jaroslav Špírk tarafından 2009 yılında kaleme alınan Anton Popovič's contribution to translation studies (Anton Popovič'in Çeviribilime Katkısı) isimli çalışma incelenebilir.

<sup>27</sup> Toury'nin Even-Zohar'ın öğrencisi olduğuna dikkat edilmelidir.

anılan “belirgin bir formülizasyon, tam bir mantıksal dil ve sembolik dizge” şartlarının oluşturulmasında görmekteydi. Böylelikle farklı disiplinlerden gelen bilim insanları ve hatta felsefeciler uzlaşa içerisinde, birbirlerinin ne söylediğini ya da ne söylemek istediğini anlayabileceklerdi. Holmes de aynı noktadan hareketle çalışmalarında (özellikle edebi çeviriyle alakalı çalışmalarında) benzer formülizasyonlar ve sembolik dizgeler kullanmıştır. Örnek olması açısından Holmes'ün iki farklı çalışmasındaki formülizasyon ve sembolik dizge önermeleri<sup>28</sup> aşağıda sunulmuştur:

$$S_A \rightarrow M_A \rightarrow R_A \stackrel{TR}{=} S_B \rightarrow M_B \rightarrow R_B$$

Şekil 2. Holmes'e göre çevirinin iletişim süreci olarak formel modeli (Holmes, 1994: 35)



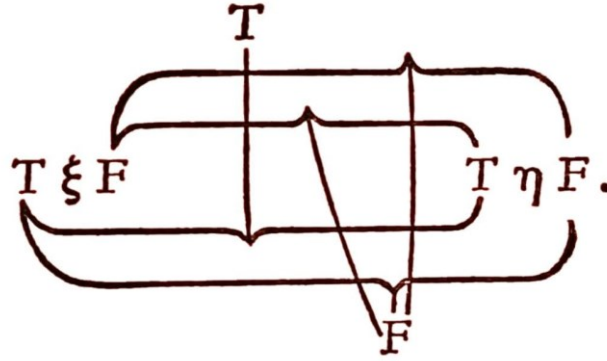
Şekil 3. Holmes'e göre çeviri-deskriptif süreç modeli (Holmes, 1994: 88)

Yukarıdaki önermelerin hemen ardından Viyana Çevresinin mantıksal pozitivizmi bağlamında ortaya konulmuş iki farklı çalışmadan da benzer formülizasyon örneğini göstermek Holmes'ün ampirist kökenlerinin netleşmesi açısından faydalı olacaktır. Viyana Çevresi'nin, günlük kullanılan dil yetersiz kaldığı için bilimsel bir mantık dilinin varlığına olan ihtiyacı vurgulamasından ilgili bölümde bahsedilmişti. Böylesine bir mantık dilinin nasıl olabileceğini (veya olamayacağını) kendisine sorun edinmiş olan Ludwig Wittgenstein, 1921 tarihinde yayınlanan kitabı *Tractatus Logico-Philosophicus* (*Mantıksal Felsefi Denemeler*) ile bilim ve felsefe çevrelerinde kendisinden bir hayli söz ettirmiştir. Bu eserinde ele aldığı konular tam da Viyana Çevresi'nin yıllardır üzerinde tartışmakta olduğu konular olduğu için Çevre'nin etkilendiği ana kaynaklardan bir tanesi olmuştur. Collins, Viyana Çevresi'nin

<sup>28</sup> Mevcut çalışma kapsamında bu sembolik dizge önermelerinin detaylarına girilmemiştir çünkü bu detaylara girilmesi demek Holmes'ün söz konusu iki makalesinin de açıklanmasını gerektirmektedir. Çalışmanın kapsamını aşmaması adına burada iddia edilen ana konuya bu modellerin görsel olarak da destek olması istenmiştir. Bu dizge önermelerinde Holmes'ün ne anlattığı merak edilirse ilgili kaynağın incelenmesi faydalı olacaktır (Holmes, 1994).

dikkat merkezine matematiksel temeller ve mantık reformunun yerleştirilmesinde Wittgenstein'in etkisini belirtirken (Collins, 2020: 863), Honderich ise *Tractatus'un* Viyana Çevresi üyeleri tarafından toplantılarında satır satır ve yüksek sesle okunduğunun altını çizmiştir (Honderich, 1995: 899).

*Tractatus'un* sonlarına doğru mantıksal cümlelerin formel bir dile nasıl aktarılabileceğini tartışan Wittgenstein bu süreçleri açıklarken kullandığı diyagramlardan bir tanesi şöyledir:



Şekil 3. Wittgenstein'in mantıksal cümle yapılarını açıklarken kullandığı diyagramlardan biri (Wittgenstein, 1961: 125)

Wittgenstein'in hemen ardından Hempel'in de bilim felsefesi kapsamında bilimsel açıklamaların görünüşlerini anlattığı kitabının bir bölümünde nesnenin "kırılğan" olma durumunu ifade ederken onu şu şekilde bir formülizasyon ile göstermiştir:

$$(D) \quad Fx \equiv (t)(Sxt \supset Bxt)$$

Şekil 4. Hempel'in "kırılğan" tanımlamasında kullandığı sembolik ifade (Hempel, 1965: 109).

Açık bir şekilde yukarıdaki örneklerde görülebileceği üzere Viyana Çevresi'nin farklı disiplinler arasında uzlaşma sağlama adına önerdiği ortak formülizasyon ve sembolik dizgeler yani ortak bir mantık dilinin kullanılması Holmes tarafından da kendi çalışmalarında sıkça kullanılmıştır. Holmes'ün düşüncelerini bu şekilde ifade etme çabası elbette kafaları karıştırmak ya da sözgelimi bu tarz formülizasyonlar kullanarak alan içerisinde dikkat çekmek değildi. Holmes aynen Viyana Çevresi'nin de öngördüğü üzere ortak bir terminolojinin ve yürütülen araştırmalarda bir uzlaşının sağlanabilmesini yukarıdaki gibi bilimsel ifade yöntemlerinin kullanılmasında görmüştür.

#### 4. Sonuç

Bu çalışmada incelenen örneklerden de anlaşılabilirliği üzere Holmes, çeviribilim için sadece isim önermesinde ya da tartışmasında bulunmuş, uygulamalı çalışan bir çevirmen olarak değil, derinlerde barındırdığı bilim-kuramsal ve bilim-felsefi mesajlarıyla da öne çıkmış bir figürdür. Viyana Çevresi'nin mantıksal pozitivistizm bağlamında incelendiğinde Holmes'ün çalışmalarının arka planında bulunan bilimsel bilgi birikimi çok daha belirgin bir hale gelmektedir. Holmes bu yönüyle ele alındığında alan için günümüzde bile bir şair ya da çevirmen kişiliğinden çok ötede bir bilim insanı olarak önemli bir konumda bulunmaktadır. Çeviribilimin günümüzde barındırmaya devam ettiği bilim-kuramsal sorunlar (Chesterman, 2019; Zwischenberger, 2019; İşcen, 2022, 2023) alan içerisinde titizlikle ve dikkatlice incelenmesi gereken noktalar olarak durmaktadır. Alanın yaklaşık altmış yıllık tarihine

bakıldığında günümüzde farklı çalışmalarda işlenen bu bilimsel kaygıların ilk izlerine James S. Holmes'te rastlanmaktadır. Bu duyulan kaygıların alan içerisindeki tezahürleri olan alan araştırmacıları arasındaki uzlaşma eksikliği, alan terminolojisindeki tutarsızlıklar ve alanın diğer disiplinlerle olan ilişkisindeki durumlar gibi sorunlar maalesef günümüzde hala giderilememiştir.

Holmes'ün mevcut çalışma kapsamında incelenmiş olan tüm çalışmaları aslında dikkatli bakan gözler için her daim geleceğe dair umut veren mesajlar içermektedir. Holmes birçok farklı yerde, yaptığı çalışmalarının geliştirilmeye, doğrulanmaya veya yanlışlanmaya açık olduğundan sıkça bahsetmiştir. Çoğu yerde de kendisinin tıkanıp ancak ilerleyen on yıllarda yapılacak "çeviribilimsel" çalışmaların bu tıkanıklıkları açacağını umduğunu da belirtmiştir. Bu tıkanıklığın en ferah bir şekilde açılacağı (Holmes'ün ifadesiyle) meta-kuramsal tartışmanın başlaması için hiçbir zaman geç kalınmış değildir. Bu meta-kuramsal tartışmanın başlatılabilmesinin sırrı da Holmes'ü alan içerisinde tek makalesine sıkışmışlıktan kurtarıp, onu yeniden anlamakta yatmaktadır.

### Kaynakça

- Alhussein, A. (2020). *Target-cultural 'facts' – Do they really exist? A critical assessment of Toury's Descriptive Translation Studies*. *Transletters. International Journal of Translation and Interpreting* 4 (2020) 1-21.
- Bhaskar, R. (1979). *The Possibility of Naturalism, A Philosophical Critique of the Contemporary Human Sciences*. Suusex: The Harvester Press Limited.
- Cevizci, A. (2018). *Felsefe Tarihi*. İstanbul: Say Yayınları.
- Chesterman, A. (2019). *Consilience or fragmentation in Translation Studies today?* *Slovo.ru: baltijskij accent*, Vol. 10, no. 1, p. 9–20. doi: 10.5922/2225-5346-2019-1-1.
- Collins, R. (2020). *Dünya Felsefe Tarihinin Oluşumu, Filozoflar Birbirlerini Nasıl Etkiledi?* (Çev. T. Göbekçin). İstanbul: Alfa Yayınları.
- Echeverri, Á. (2017). *About maps, versions and translations of Translation Studies: a look into the metaturn of translatology*. *Perspectives*, 25(4), 521-539. doi:10.1080/0907676X.2017.1290665.
- Erkipçak, H. T. (2019). *Viyana Çevresi Program Yazıları*. İstanbul: Pinhan Yayıncılık.
- Frank, P. (2017). *Bilim felsefesi – Bilim ile felsefe arasındaki bağ*. (Çev. D. Kadioğlu). İstanbul: Say Yayınları (Özgün çalışma 1962).
- Hempel, C. G. (1965). *Aspects of scientific explanation and other essays in the philosophy of science*. New York: The Free Press.
- Hempel, C. G. (1967). *Fundamentals of Concept Formation in Empirical Science*. *International Encyclopedia of Social Science, Foundations of the Unity of Sciences, II, Fasc. 7*. Chicago: University of Chicago Press.
- Holmes, J. S. (1994). *Translated! Papers on Literary Translation and Translation Studies*. (2. Edition). Amsterdam: Rodopi.
- Honderich, T. (1995). *The Oxford Companion to Philosophy*. New York: Oxford University Press Inc..
- İşcen, İ. (2002). *Çevrim Kuramı - Çeviribilim'in Temelleri Üzerine*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- İşcen, İ. (2010). *Çeviri ve "Düşünce" Çeviribilim İçinde Söylem ve Çeviribilimsel Gerçeklik*. Hacettepe Üniversitesi Çeviribilim ve Uygulamaları Dergisi. Sayı 20. 1-16.
- İşcen, İ. (2022). *Çeviri Olgusu ve Gözlemlenebilir Nesne Sentezi*. Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5 (2), 30-39. DOI: 10.55044/meusbd.1072610.
- İşcen, İ. (2023). *Çevrimsel olgu ve çeviribilimsel metodoloji: çeviribilimsel nitelikli bir metodoloji üzerine irdeleme*. İstanbul Üniversitesi Çeviribilim Dergisi - Istanbul University Journal of Translation Studies, Advance Online Publication. <https://doi.org/10.26650/iujts.2022.1181666>.

- Siever, H. (2015). *Übersetzungswissenschaft: Eine Einführung*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Trpik, J. (2009). *Anton Popovič's contribution to translation studies*. *Target* 21:1 (2009), 3-29. DOI 10.1075/target.21.1.01spi. John Benjamins Publishing Company.
- Stolze, R. (2008). *Übersetzungstheorien: Eine Einführung* (5. ed.). Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Toury, G. (1995). *Descriptive Translation Studies - and Beyond*. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Wittgenstein, L. (1961). *Tractatus Logico-Philosophicus*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Yıldırım, C. (2014). *Bilimsel Düşünme Yöntemi*. Ankara: İmge Kitabevi Yayınları.
- Yıldırım, C. (2016). *Bilim Felsefesi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Zwischenberger, C. (2019). *From inward to outward: the need for translation studies to become outward-going*, *The Translator*, 25:3, 256-268, DOI:10.1080/13556509.2019.1654060.



